RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2023.37 (Aralık/December)

Diller ve renkler…

languages and colours السنة والوان

وَمِنْ اٰيَاتِهٖ خَلْقُ السَّمٰوَاتِ وَالْاَرْضِ **وَاخْتِلَافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَاَلْوَانِكُمْ** ۚ اِنَّ فِيْ ذٰلِكَ لَاٰيَاتٍ لِّلْعَالِمِيْنَ

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**
Editör	**Editor**
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yardımcı Editörler	**Deputy Editors**
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Mizanpaj Editörü	**Design Editor**
Selen Gül ŞENTÜRK	Selen Gül ŞENTÜRK
Etik Editörü	**Ethical Editor**
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dil Editörleri	**Language Editors**
Dr. Hakkı ÖZKAYA (Türkçe)	Dr. Hakkı ÖZKAYA (Turkish)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER (İngilizce)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER (English)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşen Zeynep ORAL (Fransızca)	Assoc. Prof. Ayşen Zeynep ORAL (French)
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem TEKİN (Almanca)	Assoc. Prof. Özlem TEKİN (German)
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK (Rusça)	Dr. Kevser TETİK (Russian)
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK (Gürcüce)	Assoc. Prof. Gül Mükerrem ÖZTÜRK (Georgian)

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

Recep Tayyip Erdogan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdogan University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK (Arapça)	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK (Arabic)
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Sadık HACI (Bulgarca)	Dr. Sadık HACI (Bulgarian)
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK (Ermenice)	Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK (Armenian)
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Erman GÖREN (Eski Yunanca)	Assoc. Prof. Erman GÖREN (Ancient Greek)
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Uzm. İvana DEJANOV (Sırpça)	Uzm. İvana DEJANOV (Serbian)
Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Belgrad University (Serbia)
Dr. Ertuğrul CEYLAN (Çince)	Dr. Ertuğrul CEYLAN (Chinese)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet Sait TOPRAK (Süryanice)	Professor Mehmet Sait TOPRAK (Syriac)
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Melek ÇELİK (Japonca)	Dr. Melek ÇELİK (Japanese)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATI (Farsça)	Dr. Akram NEJABATI (Persian)
Piri Reis Üniversitesi (Türkiye)	Piri Reis University (Turkey)
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)
Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA	Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA
Abai Kazak Milli Pedogoji Üniversitesi (Kazakistan)	Abai Kazakh National Pedogogical Un. Kazakhstan)
Dil Bilimi	Linguistics
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR

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

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
Doç. Dr. Önder ÇANGAL	Assoc. Prof. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Safiye KARABABA	Dr. Safiye KARABABA
Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Belgrad University (Serbia)
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
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	American Culture 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

Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Arap Dili Eğitimi	Arabic Language Teaching
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Çin Dili ve Edebiyatı	Chinese Language and Literature
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi	Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Professor Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
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. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK (Türkiye)	Dr. Kaya ÖZÇELİK (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	İspanyol Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	İtalyan Language and Literature
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi	Ardahan University
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Kürt Dili ve Edebiyatı	Kurdish Language and Literature
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	Russian Language and Literature
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT

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

İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Leh Dili ve Edebiyatı	Polish Language and Literature
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı	Ukrainian Language and Literature
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
ÇEVİRİ BİLİMİ	**ÇEVİRİ BİLİMİ**
Almanca Mütercim Tercümanlık	German Translation and Interpreting
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık	Arabic Translation and Interpreting
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık	Chinese Translation and Interpreting
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık	French Translation and Interpreting
Doç. Dr. Osman COŞKUN	Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık	English Translation and Interpreting
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık	Russian Translation and Interpreting
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın 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

YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Ksenija AYKUT	Professor Ksenija AYKUT
Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Belgrade University (Serbia)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Meryem SALİM AHMED	Prof. Meryem SALİM AHMED
Shumen University (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA	Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA
Abai Kazak Milli Pedogoji Üniversitesi (Kazakistan)	Abai Kazakh Nat. Pedogogical Un. (Kazakhstan)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Ün. (Letonya)	Ventspils Un. of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Lindita Xhanari Latifi	Assoc. Prof. Lindita Xhanari Latifi
Tiran Üniversitesi (Arnavutluk)	Tirana University (Albania)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN	Assoc. Prof. Tarık DURAN
Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Belgrade University (Serbia)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State Un. of Economics (Russian Federation)
Dr. Iryna DRYGA	Dr. Iryna DRYGA
Kiev Taras Shevchenko Ulusal Ün. (Ukrayna)	Taras Shevchenko National Un. of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN	Dr. Linda TORRESIN

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

Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Vasiliki MAVRIDOU	Dr. Vasiliki MAVRIDOU
Demokritus Üniversitesi (Yunanistan)	Democritus University (Greece)
YAYIN YÖNETMENİ	**PUBLISHING DIRECTOR**
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	REVIEWS AND INDEX EDITORS
İngilizce Redaksiyon	English
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Arş. Gör. Feyza Yağmur YEĞİN	Research Asst. Feyza Yağmur YEĞİN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	**FOREIGN REPRESENTATORS**
Doç. Dr.Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF (Jordan)
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. İryna DRYGA (Ukrayna)	Assoc. Prof. İryna DRYGA (Ukrayna)
Doç. Dr. Lindita Xhanari Latifi (Arnavutluk)	Assoc. Prof. Lindita Xhanari Latifi (Albania)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakya)	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)

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. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc.Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA (Kazakistan)	Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA (Kazakstan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH (Russian Federation)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (Montenegro)
Dr. Raşit ÇOLAK (Pakistan)	Dr. Raşit ÇOLAK (Pakistan)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)

DANIŞMA KURULU	**ADVISORY BOARD**
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

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

Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU	Professor Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ	Professor Bahar GÜNEŞ
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsen KARACA	Professor Birsen KARACA
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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. Erdoğan ALTINKAYNAK	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA	Professor Ergün KOCA
Girne AmerikanÜniversitesi (Kıbrıs)	Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Professor Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun SARAÇ	Professor Füsun SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova 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. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
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. 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
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir 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 Üniversity (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)

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. 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
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir 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)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes 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. Mustafa ÖZKAN	Professor Mustafa ÖZKAN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye Universty (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG	Professor Xinmin ZHENG (Chinese)
Shanghai International Studies University (Çin)	Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK	Professor Ömer SOLAK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	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. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
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)

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. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanym KALİEVA	Assoc. Prof. Aitkanym KALİEVA
Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA
Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

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. 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 Tecnical 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)

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. 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)
Doç. Dr. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Assoc. Prof.Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN	Assoc. Prof. Ertan ENGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN	Assoc. Prof. Ertuğ CAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)

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. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KABA	Assoc. Prof. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE	Assoc. Prof. Filiz METE
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)

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

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 DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)

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. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melda KESER	Assoc. Prof. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Assoc. Prof. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi 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)

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. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzünücü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzünücü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik Üniversity (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
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Üniversity (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

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

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi 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 Üniversity (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 HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
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 Universty (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)

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. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)

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. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Universiy (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 Universiy (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 Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Ahmed Hassan ALI	Dr. Ahmed Hassan ALI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Aplied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN	Dr. Ahmet AYKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN	Dr. Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversity (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)

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. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)

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. 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 Tecnical 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)

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

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. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı FİŞEKCİOĞLU	Dr. Aslı FİŞEKCİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aslı ZENGİN	Dr. Aslı ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (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)

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. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Dilara BOSTAN	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşe KORKMAZ	Dr. Ayşe KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)

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. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bahtiyar BAHŞİ	Dr. Bahtiyar BAHŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Universiy (Turkey)
Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Bekir GÖKÇE
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA

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

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 Üniversity (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 GÜRIŞIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞIK 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)

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. 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)

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. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)

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. 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

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

Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çinara RZAYEVA	Dr. Çinara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACII (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
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ

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. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Dilek MOĞULBAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ	Dr. Doğanay ERYILMAZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR	Dr. Dursun DEMİR
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN	Dr. Dursun ŞAHİN
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK	Dr. Duygu ALTINOLUK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN	Dr. Ebubekir ERASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI	Dr. Eda BAYRAKCI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)

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. 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 KEMALOGLU-ER	Dr. Elif KEMALOGLU-ER
Adana Alaprslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALİÇKO	Dr. Elif PALİÇKO
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

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

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

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

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal Universiy (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Ünversitesi (Türkiye)	Haliç Unversity (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

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

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 Üniversity (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

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

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 Üniversity (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

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

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 Üniversity (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)	Hakari 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)

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. 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 Üniversity (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 TÜRKBEN AYDIN	Dr. Funda TÜRKBEN 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)

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. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan 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 Mükerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan 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. 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 NAKIBOĞLU	Dr. Gülsün NAKIBOĞLU
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 DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)

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. 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)

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. 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 Üniversity (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
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

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)

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. 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. Işılay IŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işılay IŞIKTAŞ 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)

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. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN	Dr. İclal ARSLAN
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay Üniversity (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan Üniversity (Turkey)
Dr. İlyas KAYAOKAY	Dr. İlyas KAYAOKAY
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCİ	Dr. İlyas SUVAĞCİ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamlaı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)

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. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)

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. 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 ALIYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kamile ÇETİN	Dr. Kamile ÇETİN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)

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. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)

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. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER
Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

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

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. Melih LEVİ	Dr. Melih LEVİ
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)

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. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER	Dr. Muhammet ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammet CAN	Dr. Muhammet CAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)

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. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Mustafa Sarper ALAP
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ	Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Muzaffer MALKOÇ	Muzaffer MALKOÇ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ

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

Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nazmi ALAN	Dr. Nazmi ALAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAK	Dr. Neriman NACAK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)

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. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Üniversity (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)

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. 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)

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. 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 Üniversity (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin Üniversity (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI

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

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI

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 Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok Üniversity (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe 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. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversity (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas Üniversity (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)

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

Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ

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

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. Rıfat IŞIK	Dr. Rıfat 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

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

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 SARPKAYA	Dr. Seçkin SARPKAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege Üniversity (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

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

MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU	Dr. Selda ADİLOĞLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selin TEKELİ	Dr. Selin TEKELİ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semahat AYSU	Dr. Semahat AYSU
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL

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

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ

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

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. Sevdiye KÖKSAL	Dr. Sevdiye 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

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

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi Üniversity (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

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

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 Universitesi (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. Sopio MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopio 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 Universiy (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ

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

Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Universiy (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin Üniversity (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)

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. 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 TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray 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. 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)

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. 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 Üniversity (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 Üniversity (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

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldıray BULUT	Dr. Yıldıray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldıray ÇEVİK	Dr. Yıldıray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)

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. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel 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)

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. 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 Üniversity (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 Tecnical 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 2023.37 (Aralık/December) HAKEMLERİ / REFEREES

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

Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Dr. Dr. Abdulkadir ÜNAL
Dr. Adel ŞATLA
Dr. Ahmed ALDYAB
Dr. Ahmet Erdost YASTIBAŞ
Dr. Ahmet KARAMAN
Dr. Ahmet KAYA
Dr. Ahmet KAYINTU
Dr. Ahmet KOÇ
Dr. Ahmet MOLLAMEHMET
Dr. Ahmet Serkan OKAY
Dr. Alper GÜNAYDIN
Dr. Amr Mukhtar Morsı AHMED
Dr. Arif YILMAZ
Dr. Arsev Ayşen ARSLANOĞLU YILDIRAN
Dr. Arzu YETİM
Dr. Aslı ÇELİK
Dr. Aybala ÇAYIR
Dr. Ayla OĞUZ
Dr. Aylin YILMAZ ŞAŞMAZ
Dr. Ayşe Gül FİDAN
Dr. Ayşe KARABEY TEKİN
Dr. Ayşe ÖZKAN
Dr. Ayşen DEMİR KILIÇ
Dr. Ayşen Zeynep ORAL
Dr. Ayşenur ÖZDAL
Dr. Bakıl Alı ALWALSS
Dr. Banu ANTAKYALI
Dr. Berker KESKİN
Dr. Beytullah BEKAR
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Dr. Birol BULUT
Dr. Buğra KAŞ
Dr. Burcu AYDIN
Dr. Burcu ÖZTÜRK
Dr. Cafer ÇARKIT
Dr. Ceren ÖZGÜLER
Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Dr. Ceylan YILDIRIM YAŞAR
Dr. Cihan ÇAKMAK
Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Dr. Cristiano BEDİN
Dr. Çinara RZAYEVA
Dr. Didem KOBAN KOÇ
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Dr. Dilek MENTEŞE KIRYAMAN
Dr. Dilek TÜFEKÇİ CAN
Dr. Dinçer APAYDIN
Dr. Ebru GÜVENEN
Dr. Eda TOK
Dr. Eid ABDULAZİZ
Dr. Elif AYDIN
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Dr. Elif ERDOĞAN
Dr. Elif GÜN
Dr. Emine AYAN
Dr. Emine AYAN
Dr. Emrah ERİŞ
Dr. Emre YUVACI
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Dr. Erdal KURTÇU
Dr. Erdem SARIKAYA
Dr. Erden EL
Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
Dr. Erdoğan TAŞTAN
Dr. Eren ALKAN
Dr. Erkin KIRYAMAN
Dr. Ertan ÖRGEN
Dr. Eser ORDEM
Dr. Eshabil BOZKURT
Dr. Esin KUMLU
Dr. Evren KARATAŞ ÜLGER
Dr. Eylem AKSOY ALP
Dr. Eylem Ezgi AHISKALI
Dr. Eyyüp ACAR
Dr. Faruk DOĞAN
Dr. Faruk DOĞAN
Dr. Faruk DÜNDAR
Dr. Fatih ŞİMŞEK
Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK

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. Fatma KABA
Dr. Fatma KANDEMİR ŞAHİN
Dr. Fatma TOKOZ
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Dr. Filiz DUMAN
Dr. Fuat DAŞ
Dr. Fulya ÇELİK ÖZKAN
Dr. Fulya KİNCAL
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Dr. Funda CİVELEKOGLU
Dr. Gizem ŞİMŞEK KAYA
Dr. Gökben GÜÇLÜ
Dr. Gökhan EKEN
Dr. Göksenin ABDAL
Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Dr. Gülhanım Bihter YETKİN
Dr. Gülsen YILMAZ
Dr. Gülşah DURMUŞ
Dr. Gülşah ÖZDEMİR
Dr. Gülşen TORUSDAĞ
Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN
Dr. Hadi BAK
Dr. Hakkı ÖZKAYA
Dr. Haktan KAPLAN
Dr. Halit AŞLAR
Dr. Haluk GÜNGÖR
Dr. Haluk ÖNER
Dr. Hana ALMAVAS
Dr. Hande BULDUK
Dr. Hasan HARMANCI
Dr. Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ
Dr. Hatice DELİBAŞ
Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
Dr. Hatice YILDIZ
Dr. Hatice YURTSEVEN YILMAZ
Dr. Hıdır POLAT
Dr. Hülya YOLASIĞMAZOĞLU
Dr. Hüseyin KÖSE
Dr. Hüseyin Ekrem ULUS
Dr. İbrahim SONA
Dr. İlhan KARASUBAŞI
Dr. İlknur SAVAŞKAN
Dr. İnönü KORKMAZ
Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Dr. Kadriye ALEV
Dr. Kadriye BOZKURT
Dr. Kamala Tahsin KERIMOVA
Dr. Kamil CİVELEK
Dr. Kayhan İNAN
Dr. Kazım ÇANDIR
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Dr. Khaled Ibrahim DUGHIM
Dr. Kübra ŞENGÜL
Dr. Kürşad KARA
Dr. Latif İLTAR
Dr. Lena Akram KHEDER
Dr. Mahmut Askeri KÜÇÜKKAYA
Dr. Mahmut Turan EKTİREN
Dr. Mariana BUDU
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Dr. Mehmet DİLEK
Dr. Mehmet Malik BANKIR
Dr. Mehmet YAKIŞIK
Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ
Dr. Meltem CAN
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Dr. Mete Bülent DEGER
Dr. Mevlüde BATUR
Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Dr. Mine DEMİRTAŞ
Dr. Muhammed AKİF
Dr. Muhammed Fatih SAYIR
Dr. Muhittin DOĞAN
Dr. Muhittin DOĞAN
Dr. Muhsine SEKMEN
Dr. Mukaddes KOÇ
Dr. Mustafa BALCI
Dr. Mustafa Said ARSLAN
Dr. Mustafa Sarper ALAP
Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Dr. Muzaffer KAYA
Dr. Nagihan BAYSAL YURDAKUL
Dr. Nazım ÇINAR
Dr. Nazmi ŞEN
Dr. Nejla GEZMİŞ
Dr. Neslihan ALBAY
Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Dr. Neşe OKTAY

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. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Dr. Nilüfer ALİMEN
Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Dr. Niymet BAHŞİ
Dr. Nurgül KARAYAZI
Dr. Nurşat BİÇER
Dr. Oğuzhan KALKAN
Dr. Olcay ÖZDEMİR
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
Dr. Onur ÖZCAN
Dr. Orhan YILMAZ
Dr. Osman ORUÇ
Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Dr. Önder ÇANGAL
Dr. Özlem ERCAN
Dr. Özlem FEDAİ
Dr. Özlem ULUCAN
Dr. Pınar KARAHAN
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Dr. Ramazan BARDAKÇI
Dr. Ramazan Kandemir ENSER
Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Dr. Ramazan TOPDEMİR
Dr. Raşit ÇOLAK
Dr. Recep YÜRÜMEZ
Dr. Rıfat GÜNDAY
Dr. Ruşen RAMİZOĞLU
Dr. Sabanur YILMAZ
Dr. Sadullah TİLKİTAŞ
Dr. Safaa SAWSAK
Dr. Salih ÖZYURT
Dr. Salim PİLAV
Dr. Saman HASHEMIPOUR
Dr. Seçil DUMANTEPE
Dr. Seda Gül KARTAL
Dr. Sema NOYAN
Dr. Semih ÇAYAK
Dr. Semih OKATAN
Dr. Senem ÖNER
Dr. Serkan DEMİRAL
Dr. Sevda EMLAK
Dr. Sevda KARASEYFİOĞLU PAÇALI
Dr. Sevda NASRADINLI BAHAR
Dr. Sezer YILMAZ
Dr. Sibel ARMAĞAN BENEK
Dr. Süheyla YÜKSEL
Dr. Sümeyra ALAN
Dr. Şahin GÖK
Dr. Teymur EROL
Dr. Tolga ALVER
Dr. Tolga BAYINDIR
Dr. Tuğba KARABULUT
Dr. Turgay GÖKGÖZ
Dr. Umut BAŞAR
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Dr. Ümmühan MOLO
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ
Dr. Vasfiye GEÇKİN
Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Yasemin AKKUŞ
Dr. Yasemin Güniz SERTEL
Dr. Yasin YAYLA
Dr. Yaşar TOKAY
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Dr. Yusuf TAŞKIN
Dr. Zehra HAMARAT YARDIMCI
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Dr. Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY
Dr. Zübeyde ŞENDERİN

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS XCV

EDİTÖRDEN CI

EDITOR'S NOTE CII

2023.37.01. Yiğit, F.: Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılması (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Unlock, New Language Leader) / Comparison of textbooks for teaching Turkish and English as a foreign language in terms of cultural elements (Istanbul Yabancılar için Türkçe, Unlock, New Language Leader) 2

2023.37.02. Aydın, N. & Sayır, M. F.: Âşık Veysel Şiirlerinin Kullanıldığı Söz Sanatları Öğretimi Etkinlik Örnekleri / Examples of Rhetoric Teaching Activities Using Âşık Veysel's Poems 35

2023.37.03. Örgen, E. & Konuk, M.: İslamcı ideoloji açısından Türk çocuk roman örnekleri üzerine bir inceleme / An analysis on Turkish children's novel samples in terms of the Islamic ideology 54

2023.37.04. Borazanoğlu, T. & Varışoğlu, B.: Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık sürecinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejileri / Adaptation and avoidance strategies used by foreign students learning Turkish in the cultural conflict process 69

2023.37.05. Kaplan, H. & Peker, S.: Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti"ne dair bir değerlendirme / An evaluation of the "New Istanbul Turkish Education Set For International Students" in the context of cultural heritage and language teaching 90

2023.37.06. Acar, E.: Toplum dilbilim penceresinden frankofoninin Tunus'taki durumu ve yerel dile etkisi / The situation of francophonia in Tunisia from the perspective of sociolinguistics and its impact on the local language 108

2023.37.07. Sefer Aktaş, A.: İkinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Begegnungen ve Gazi Yabancılar için Türkçe / Comparison of Basic Level Listening Activities in Teaching Turkish and German as a Second Language: Begegnungen and Gazi Turkish for Foreigners 132

2023.37.08. Özdemir, M. & Arslan, Ö. M.: Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi / Analyzing Gülten Dayıoğlu's novel "Fadiş" in terms of the principles of children literature 148

2023.37.09. Ahat, O.: 21. Yüzyıl Becerilerinin Çocuk Kitaplarındaki Varlığı Üzerine Bir Araştırma: "Uzaya Giden Tren" Kitap Örneği / A Research on the Presence of 21st Century Skills in Children's Books: "Train to Space" Book Example 178

2023.37.10. Yeşil, F. & Kocasavaş, Y.: Yabancı Dil Olarak Türkçenin ve İngilizcenin İleri Seviye Öğretiminde Kelime Etkinliklerinin İncelenmesi / Investigation of Vocabulary Activities in Advanced Level Teaching of Turkish and English as a Foreign Language 197

2023.37.11. Epçaçan, C. & Paçalı, İ.: Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları üzerine bir araştırma / A research on Turkish student communities of universities abroad 226

2023.37.12. Göktaş, B.: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sırça Köşk Öyküsünün Metin Değiştirim Teknikleriyle B1 Düzeyine Uyarlanması / With the Text Modification Techniques Adaptation of the Story "Sırça Köşk"in Teaching Turkish as a Foreign Language 244

2023.37.13. Tekin, G.: Haptic Sesletim Eğitimi Yaklaşımı ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı / Haptic Pronunciation Teaching and The Use of İt in Teaching Turkish As A Foreign Language 260

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

2023.37.14. Özdal, A.: Gaziantep Esnaf Kültüründe Atasözleri / Proverbs in Gaziantep's Merchant Culture 275

2023.37.15. Torusdağ, G.: Critical analysis on advertising discourses / Reklam söylemleri üzerine eleştirel çözümleme..... 286

2023.37.16. Karataş, A.: Şecere-i Ḫˇārezm-şāhī'nin 400a-509b Varakları Arasında Birleşik Zarf Fiiller / Quasi Gerundium Between Pages 400a-509b of Şecere-i Ḫˇārezm-şāhī 294

2023.37.17. Cihan, S.: *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat Nüshasında Geçen Akrabalık Terimleri Üzerine / On the Terms of Kinship in the Yozgat Copy of *Mukaddimetü'l-Edeb* 308

2023.37.18. Akgün, A. & Yener, M. L.: Karahanlı Türkçesinde Somut Adlardan Soyut Eylemler Türeten Ekler / Suffixes Deriving Abstract Verbs from Concrete Nouns in Karakhanid Turkish 320

2023.37.19. Karadoğan, S. & Özdarıcı, Ö.: Popüler Türk romanlarında aşk ve evlilik (1939-1945) / Love and marriage in popular Turkish novels (1939-1945) 339

2023.37.20. Bayındır, T.: Ayfer Tunç'un öykü kişileri üzerine: Saklı / On Ayfer Tunç's story characters: Saklı 355

2023.37.21. Durmuş, G.: Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sen Nerdesin" şiirini Dilbilimsel Eleştiri Yöntemiyle yeniden anlamlandırma denemesi / An attempt to reinterpret Faruk Nafiz Çamlıbel's poem "Sen Nerdesin" with the Linguistic Criticism Method 367

2023.37.22. Yılmaz, A. & Bayram, F.: Dinçer Sümer'in romanlarında cinsel kimlik inşasındaki sorunlar ve çözüm önerileri / The Issues of Sexual Identity Construction in Dincer Sumer's Novels and Proposed Solutions 379

2023.37.23. Paliçko, E.: Elektronik edebiyatın popüler türü: kişisel bloglar / Popular genre of electronic literature: personal blogs 394

2023.37.24. Kandemir Şahin, F.: Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda fiziksel tiyatronun bir yaklaşım olarak kullanılması ve bir uygulama örneği Sofokles'in Antigone oyunu / Use of physical theatre as an approach in contemporary interpretation of Antique Greece drama and an application example Sofokles' Antigone play 415

2023.37.25. Şener, Z.: *Topaç* romanında "Kalkanan" insanların distopyası / Dystopia of the "Kalkanan" people in the *Topaç* novel 436

2023.37.26. Özdemir, A. & Kaya, A. İ.: Refik Durbaş'ın Çocuk Şiirlerinin İçerik Yönünden İncelenmesi / Examination of Refik Durbaş's Children's Poems in Terms of Content 449

2023.37.27. Dinçel Enginsu, M.: Devlet Tiyatrosu ve Habitus: Pierre Bourdieu Sosyolojisi Kapsamında Devlet Tiyatrosu Repertuvarındaki Çeviri Oyunlara Bakış / State Theater and Habitus: A Look at the Translated Plays in the State Theater Repertoire in the Scope of Pierre Bourdieu's Sociology 470

2023.37.28. Alver, T.: Aka Gündüz'ün *O Bir Devirdi* Piyesinin Kurgusal Açıdan İncelenmesi / A Fictional Analysis of Aka Gündüz's Play *O Bir Devirdi* 486

2023.37.29. Durukan, Ş.: Edebiyat-araba ilişkisine dair kavramsal bir çerçeve / A conceptual framework for the relationship between literature and cars 496

2023.37.30. Antakyalı, B. E.: Vüs'at O. Bener'in "Batak" Adlı Öyküsünde Taşra Yaşamının Yarattığı Bunalım / The Crisis Created By Country Life in Vüs'at O. Bener's Story Called "Batak" 515

2023.37.31. Kurteş, B. E. & Özdarıcı, Ö.: Ethem Baran'ın Emanet Gölgeler Defteri Romanında Yabancılaşma / Alienation in Ethem Baran's Novel "Emanet Gölgeler Defteri" 525

2023.37.32. Orçan, S.: Yunus Emre'de İnisiyatik Yolculuk: Üç Âlem Tasavvuru / Initiatic Journey in Yunus Emre: The Concepts of Three Realms 534

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

2023.37.33. Açа, M.: Anadolu Türk Halk Kültüründe ve Mutfağında Maya / Yeast in Anatolian Turkish Folk Culture and Cuisine 555

2023.37.34. Doğan, F.: Türk saz (âşık) şiirinde nasihat / Advice in Turkish saz (ashik) poetry 570

2023.37.35. Güner, D.: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kıyafet yasakları / Dress bans from the Ottoman Empire to the Republic 599

2023.37.36. Uzun, E.: Özgün Baskı Resim Teknikleri ve Reklam İlişkisi / Relationship between Printmaking Techniques and Advertising 610

2023.37.37. Mckie, E. J.: Sergileme Tasarımında Duyu Kullanımının Ziyaretçi-Nesne-Mekan Bağlamında İncelenmesi / Examining the Use of Senses in Exhibition Design in the Context of Visitor-Object-Space 622

2023.37.38. Karaduman, S. & Oduncu, P.: Televizyon dizilerinde üretilen toplumsal cinsiyet algısında senaryo yazarlarının rolü / The role of scriptwriters in the gender perception produced in television series 632

2023.37.39. Şimşek Kaya, G.: Azerbaycan Sineması'nda Sovyet Döneminin Korku Janrı Üzerinden Yansımaları: Khennas Filmi Örneği / Reflections of The Soviet Era in Azerbaijani Cinema Through The Horror Genre: The Example of The Movıe "Khennas" 649

2023.37.40. Atalay, M. C.: Soyut Dışavurumcu Resim Sanatında, Sarı Renk / Yellow Color in Abstract Expressionist Painting 659

2023.37.41. Özaltunoğlu, Ö.: Müzik alanındaki akademisyenlerin bakışıyla: Bir metafor olarak dikte / Dictation as a metaphor from the perspective of academics in the field of music 678

2023.37.42. Toktaş, P.: Metropolitan Müzesinde Bulunan Kanuni Sultan Süleyman Tuğrasının Tezhip Özelliklerinin İncelenmesi / A Study Into the Illumination Features of Kanuni Sultan Suleiman Tuğra in the Metropolitan Museum 707

2023.37.43. Sadakaoğlu, M. C.: Siyasal dil ve söylem: Siyasal aktörlerin Twitter kullanımları üzerine bir araştırma / Political language and discourse: A research on political actors' use of Twitter 717

2023.37.44. İpek, Y. & Özdemir, M.: Assessing the influence of scientific story on multiple aspects of primary school students' science learning / Fen öğretiminde bilimsel hikayenin ilkokul öğrencilerinin çeşitli değişkenlerine etkisinin değerlendirilmesi 731

2023.37.45. Çayır, A. & Değirmenci Gündoğmuş, H.: Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma / Teacher Opinions About Dyslexia: A Qualitative Study 745

2023.37.46. Mazı, A. & Mazı, A.: Azerbaycan çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi / Investigation of Azerbaijan child's stories in terms of values education 762

2023.37.47. Balcı, E. & Çelen, N.: Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi / Improving the Communication Skills of Primary School Students With Language and Speech Difficulties By Creative Drama Method 778

2023.37.48. Küçükkaya, M. A.: Şair Abdî'nin manzumelerinde Hz. Peygamber / In the poems of the poet Abdî, Hz. Prophet 791

2023.37.49. Aydın, H.: Peygamî'nin Fîrûz Şâh-nâme'sinden Hareketle Halk Hikâyesi ve Çeşitleri / Folk Tale and Its Varieties Based On The Prophets Darab-name 809

2023.37.50. Bardakçı, R. & Aksakaloğlu, Ö.: Yûsuf bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Milevî (öl. 1129/1717'den sonra)'nin Acâyibü'l-Mahlûkât Tercümesi: *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* / The Translation of Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât by Yûsuf bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî (d. after 1129/1717) 822

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

2023.37.51. Kuzu, F.: Hoca Dehhânî'nin "İdem" Redifli Gazelinde "Vâsûht Tarzı Aşk" veya Geleneğin Sorgulanması / In Hoca Dehhani's Ghazel with "İdem" Redif "Vasuht Style of Love" or Questioning the Tradition 842

2023.37.52. Karabıyık, E.: Kâdirî tarikatına mensup divan sahibi sûfî şairler ve divanlarındaki dinî-tasavvufî türler üzerine bir inceleme / A study on the Sufi poets who have divans belonging to the Qadiri sect and the religious-mystical genres in their divans 853

2023.37.53. Günaydın, A.: Yazı İmparatorluğunun İmla Problemi: Şair ve Kâtip İlişkisi Bağlamında Divan Şiirine Yansıyan Bazı İmla Hataları / Spelling Mistakes of the Ottoman Empire; in the Context of Divan Poet and Scribe Conflict.....887

2023.37.54. Tapar, D.: Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden Ödünçlemeler / Loanings from Oguz Turkish at Mevlanâ Lutfi Divân 902

2023.37.55. Tilkitaş, S.: Söz anlam ilişkisi yönünden aralarında yakınlık bulunan bazı edebi sanatlar / Some literary arts that are close to the meaning relations and aspects of the word 924

2023.37.56. Almavas, H.: Kur'ân metni üslûbunun, Ebu'l-Alâ al-Maarrî'nin al-Fusûl Ve'l-Ğâyât adlı kitabına uyarlanması / *توظيف أسلوب النصّ القرآنيّ في كتاب الفصول والغايات لأبي العلاء المعرّيّ* / The adaptation of the style of Qur'an text to Ala Al-Maarri's book named Al-Fusul Ve'l Gayat.....936

2023.37.57. Yakışık, M.: İzzeddin Ez-Zencânî'nin Tasrifu'l-'İzzi Adlı Eserinin Sarf İlmindeki Yeri / The Place of Izzat Al-Dīn Al-Zanjānī's Work Titled TasriFu Al-'Izzi In The Science of Sarf 945

2023.37.58. Yaseen, M. A.: Musul Ağız Dili ve Dil ve Kültürel Etkisi: Kökenler ve Etkiler Üzerine Derinlemesine Bir Çalışma / *اللهجة الموصلية وأثرها اللغوي والثقافي دراسة تحليلية في الأصول والمؤثرات* / The Mosul Dialect and Its Linguistic and Cultural Impact: A Comprehensive Study of Origins and Influences .. 960

2023.37.59. Abdulaziz, E.: Modern Dönemde Mısır'da Tefsir Ekolleri / *مدارس التفسير في مصر في العصر الحديث* / Interpretation schools in Egypt in the modern era.....972

2023.37.60. Sawsak, S.: Rabia Lehçesi ve İslam Kültür Kitaplarına Etkisi / *اللّغة الرّبيعيّة وأثرها في كتب التّراث الإسلاميّ* /The dialect of the Rabia tribe and its effect on Islamic culture books 987

2023.37.61. Yılmaz, O.: Polemik Türü Rivayetleri Anlama ve Amel Etmede Pragmatist Yaklaşım / Pragmatist Approach In Understanding And Acting On Polemic Type Narratives.....1002

2023.37.62. Mollayahya, S. & El-Osman, S.: Rakî' el-Vâlibî'nin Şiirlerinde Takdîm ve Te'hîr'in Estetik Değerleri / *القيم الجمالية للتقديم والتأخير في قصائد رقيع الوالبي* /The Aesthetic Values of Introduction and Delay in the Poems of Raqi'a al-Walibî..... 1017

2023.37.63. Abdulvahitoğlu, A.: Arapça Öğrenenler İçin Bilgisayar Destekli Eğitim Sözlüğü: Geleceğin Vizyonu / *معجم تعليمي محوسب للناطقين بغير العربية: رؤية مستقبلية* / Computer-Assisted Educational Dictionary for Non-Native Arabic Speakers: A Vision for the Future.....1027

2023.37.64. Maden Kalkan, Ç.: Çin ve Osmanlı minyatürlerinde "kadın figürü" / "Female figure" as cultural interaction in Chinese and Ottoman miniatures..... 1041

2023.37.65. Özçelik, S. S.: Edîbu'l-Memâlik-İ Ferâhânî ve yaşadığı çağda İslâm ülkelerinin içinde bulunduğu durumu eleştiren bir şiiri / Adib Al-Mamalek Farahani and a poem criticizing the situation of Islamic countries in his time 1061

2023.37.66. Erdem, L.: Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* eserindeki kimlik sorunu ve ötekileştirme eylemi / Question of identity and act of othering in the novel *Summer Rain* by Marguerite Duras .. 1076

2023.37.67. Dalak, T.: Farkındalığa Giden Yolda Annie Ernaux'nun *Babamın Yeri* Adlı Romanında Ruhsal Devinimler / Spiritual Motions on the Road to Awareness in Annie Ernaux's Novel, *A Man's Place*.....1093

2023.37.68. Yavuz Çeşmeci, S.: Social Alienation and Loneliness in Mansfield's "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel" / Mansfield'in "Miss Brill" ve "The Daughters of the Late Colonel" Öykülerinde Sosyal Yabancılaşma ve Yalnızlık 1109

2023.37.69. İzmir, S.: Revenge as a Mirror of Corruption in Shakespearean Drama / Shakespeare Oyunlarında Yozlaşmanın Aynası: İntikam 1121

2023.37.70. Dörter, Ş. S.: A for Anonymous V for Viral: Analyzing Online Activism Through Carnivalesque and Politics of Spectacle / Anonymous A'sı Viral'in V'si: Çevrimiçi Aktivizmin Karnavalesk ve Gösteri Siyaseti Üzerinden Analizi 1132

2023.37.71. Kuleli, M.: No murder without a clue: An intersemiotic translation of murders in *And Then There Were None* / İpucu olmayan cinayet yoktur: *On Küçük Zenci* romanındaki cinayetlerin göstergelerarası çevirisi 1145

2023.37.72. Bakırtaş, Ş.: Deciphering the Boundaries of Ottoman Armenian Female Identity in Zabel Yesayan's *My Soul in Exile* / Zabel Yesayan'ın *Sürgün Ruhum* Adlı Eserinde Osmanlı Ermeni Kadın Kimliğinin Sınırlarını Anlamak 1163

2023.37.73. Toköz, F.: Researching Language Teacher Identity Towards Critical Pedagogy / Eleştirel Pedagojiye Yönelik Dil Öğretmeni Kimliğinin Araştırılması 1174

2023.37.74. Öztürk, Y.: Significance of localities, attraction of globalization, finding the way in-between: Hybrid cultural identities of gay men in Turkey / Yerelin önemi, küreselleşmenin cazibesi, aradaki yolu bulmak: Türkiye'deki eşcinsel erkeklerin melez kültürel kimlikleri 1183

2023.37.75. Hançer, M.: Emerence from *The Door,* and the 'Dog Woman' as 'Manly-Woman' from *Sexing the Cherry* / Erkeksi Kadın Tiplemesi Olarak Kapı Romanında Emerence ve Vişnenin Cinsiyeti Romanından Köpekli-Kadın Karakterleri 1210

2023.37.76. Alwalss, B. A.: Semantic Codability in Folk Taxonomy: A Cultural-Linguistic Perspective / Halk Taksonomisinde Anlamsal Kodlanabilirlik: Kültürel-Dilbilimsel Bir Bakış Açısı 1225

2023.37.77. Hashemipour, S. & Dushime, C. E.: Domestic violence and sexual abuse in *The Color Purple* by Alice Walker and *The Bluest Eye* by Toni Morrison: The crisis of Subjectivity / Alice Walker'ın *Renklerden Moru* ve Toni Morrison'un *En Mavi Göz* romanlarında aile içi şiddet ve cinsel istismar: Öznellik sorunu 1240

2023.37.78. Ayyıldız, D.: The problematisation of Romantic genius in Peter Ackroyd's *The Casebook of Victor Frankenstein* / Peter Ackroyd'un *Victor Frankenstein'ın Vaka Defteri* romanında Romantik dehanın sorunsallaştırılması 1251

2023.37.79. Demir Kılıç, A.: Woman, here and there: Transnational struggles of Nazneen in *Brick Lane* by Monica Ali and Christine in *Hot Water Man* by Deborah Moggach / Kadın, burada ve orada: Monica Ali'nin *Brick Lane*'inde Nazneen ve Deborah Moggach'ın *Hot Water Man*'inde Christine'in ulusötesi mücadeleleri 1262

2023.37.80. Güvendi Yalçın, E.: Dress Codes: Deciphering Gender and Fashion in Eighteenth-Century London Through Frances Burney's *Evelina; or the History of a Young Lady's Entrance into the World (1778)* / Kıyafet Kuralları: Frances Burney'in *Evelina; or the History of a young Lady's Entrance into the World* (1778) adlı romanı Üzerinden On Sekizinci Yüzyıl Londra'sında Toplumsal Cinsiyet ve Modanın Perde Arkasını Aralamak 1272

2023.37.81. Güneş, M.: Realist, Naturalist, Impressionist Narrative Techniques and Themes in Crane's the Red Badge of Courage / Crane'in Cesaretin Kırmızı Rozeti'nde Gerçekçi, Doğalcı, İzlenimci Anlatım Teknikleri ve Temalar 1288

2023.37.82. Bulunuz, A. & Baykan, A.: Same Border, Different Subject Constructions: The daily shopping visitors and the refugees across the Turkish-Bulgarian border in Kırklareli, Turkey / Aynı Sınır, Farklı Özne Yapıları: Kırklareli'nde Türkiye-Bulgaristan sınırındaki günlük alışveriş ziyaretçileri ve mülteciler 1304

2023.37.83. Çınar Yağcı, Ş. & Aydın Yıldız, T.: ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? / Is ChatGPT the foreign language student's trusted artificial intelligence chat buddy? 1316

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124

e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124

2023.37.84. Patat, E.: Traduzione e Intertestualità. Uno studio empirico: *Straight Man* di Richard Russo / Çeviri ve Metinlerarasılık. Ampirik Bir Çalışma: Richard Russo'nun *Straight Man* / Translation and Intertextuality. An Empirical Study: Richard Russo's *Straight Man* *1335*

2023.37.85. Özdemir, C.: Multidimensional view of magical realism in Russian literature / Rus edebiyatında büyülü gerçekçiliğe çok boyutlu bakış 1343

2023.37.86. Temur, F.: Rus Dilbilimsel Ekolde Mesleki Dilsel Kimlik Bağlamında Nikolay Vasilyeviç Gogol'ün "Palto" Adlı Yapıtının Çözümlemesi / An Analysis of Gogol's Work "The Overcoat" in the Context of Professional Linguistic Identity in the Russian Linguistic School 1357

2023.37.87. Serdar, İ.: 18. Yüzyıl Rusya'sında Reform Hareketleri Ekseninde Dil Reformu / Language Reform in 18th Century Russia on the Axis of Reform Movements 1366

2023.37.88. Akgün, F.: Aixela'nın kültüre özgü ögelerin çevirisi taksonomisi ışığında *Seri Sonu* eserinin incelenmesi / Analysing *Seri Sonu* in the light of Aixela's taxonomy of the translation of culture-specific items 1378

2023.37.89. Işık, S. & Kaş, B.: Çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirme ilişkisi / The relationship of translation commentary and self-assessment 1389

2023.37.90. Kaya, M.: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Açısından Albert Camus'nün "Yabancı" Adlı Romanının Çevirilerinin İncelenmesi / Analyze The Translations of The Novel "The Stranger" by Albert Camus in Terms of The Interpretive Theory of Translation 1402

2023.37.91. Oral, Z. & Yıldırım Yaşar, C.: DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirileri: çeviri etiği bağlamında bir değerlendirme / Turkish Translations of WHO's Publications on COVID-19: An Evaluation in the Context of Translation Ethics 1414

2023.37.92. Okatan, S.: Examining Translator Candidate Students' Strengths and Weaknesses in Note-taking System While Interpreting Consecutively / Çevirmen Adayı Öğrencilerinin Ardıl Çeviri Yaparken Not Alma Sistemindeki Güçlü ve Zayıf yönlerinin İncelenmesi 1433

2023.37.93. Şen Bartan, Ö. & Çelebioğlu, U.: Türkçe-Türk İşaret Dili görsel-işitsel çeviride metafor çeviri stratejileri / Metaphor translation strategies in Turkish-Turkish Sign Language (TİD) audio-visual translation 1448

2023.37.94. Altınoğlu, G. & Balkul, H. İ.: Investigating the websites of translation offices in terms of content and search engine optimization: Turkish case / Çeviri bürolarının web sitelerinin içerik ve arama motoru optimizasyonu açısından incelenmesi: Türkiye örneği 1461

2023.37.95. Delibaş, H.: Vocational foreign language teaching and translation activity in the Ottoman Empire: The case of dragomans / Osmanlı İmparatorluğunda mesleki yabancı dil öğretimi ve çeviri faaliyeti: Dragoman örneği 1484

2023.37.96. Tekin, F. İzmir Kent Folklorunda Çağdaş Bir Müzecilik Anlayışı: Arkas Sanat Örneği / A Contemporary Museology Approach in Izmir's Urban Folklore: The Arkas Art Example 1494

2023.37.97. Kaya, N. & Varışoğlu, M. C. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Çerçevesinde Sivas Masalları / Sivas Tales in The Framework of Root Values in The Turkish Course Curriculum 1524

2023.37.98. Akın, L. Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında Tek Şekilli, Çok İşlevli Yapım Ekleri / Old Anatolian Turkish, Turkish Turkish and Turkish Dialects Unimodal and Multifunctional Construction Suffixes 1539

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **37. 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.

2024.38 (Şubat/February) sayısı için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **15 Ocak 2024**'tür.

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

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

RumeliDE 2023.37 (Aralık/December) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's **37th** 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 **2024.38 (Şubat/February).** The deadline for admission is **January 15, 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.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.37 (Aralık/December)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
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

1. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılması (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Unlock, New Language Leader) [1]

Fadime YİĞİT[2]

APA: Yiğit, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılması (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Unlock, New Language Leader). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1-33. DOI: 10.29000/rumelide.1405690.

Öz

Literatürde dil eğitimi-kültür arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğuna yönelik bilgiler araştırmacıyı yabancı dil öğretimi ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerindeki kültürel unsurları sınıflandırarak incelemeye yönlendirmiştir. Türkiye'de İngilizce öğretiminin hemen her yaş seviyesinde yapılması sebebiyle yabancı dil öğretimi ders kitaplarından Türkçe ile İngilizce ders kitapları araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe, Pearson Yayınları New Language Leader ve Cambridge Yayınları Unlock kitaplarının orta düzeylerinde (B1-B2) yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerindeki kültürel ve kültürlerarası unsurların tespiti amaçlanmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi, verilerin analizinde 7 ana başlıktan (günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, gelenek ve görenekler, beden dili, törenler, evrensel unsurlar-hedef kültür dışındaki unsurlar) ve alt başlıklardan oluşan rubrik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Unlock ve New Language Leader kaynaklarında en çok yer verilen unsurun "evrensel unsurlar-hedef kültür dışındaki unsurlar" olduğu tespit edilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında en fazla işlenen kültürel unsurun "gelenek ve görenekler" olduğu görülmüştür. İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ve B2 kitaplarında yer alan kültürel unsur oranlarının aynı olduğu, Unlock kitaplarının B1 seviyesinde (47), B2 (35) seviyesine göre kültürel unsurların daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında kültürel unsur çeşitliliği ve metin başına düşen kültürel unsur oranı Unlock (B1-B2) ve New Language Leader (İntermediate) kitaplarından daha fazladır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ders kitapları, kültürel unsurlar

---

[1]. 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:** 28.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405690
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni / Dr., Ministry of National Education, Turkish Teacher (Trabzon, Türkiye), fadimecanak@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0477-8170, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Comparison of textbooks for teaching Turkish and English as a foreign language in terms of cultural elements (Istanbul Yabancılar için Türkçe, Unlock, New Language Leader)[3]

Abstract

Information in the literature that there is a close relationship between culture and language education led the researcher to classify and examine the cultural elements in the reading and listening texts in foreign language teaching textbooks. Since English language teaching is taught at almost every age level in Turkey, Turkish and English foreign language teaching textbooks were used in the research. The aim of the research was to determine the cultural and intercultural elements in the reading and listening texts in the middle levels (B1-B2) of Istanbul Yabancılar için Türkçe, Pearson Publications New Language Leader and Cambridge Publications Unlock books. In the study, the document analysis method was used to analyze the data, and a rubric consisting of 7 main headings (daily life, living conditions, interpersonal relations, traditions and customs, body language, ceremonies, universal elements-elements outside the target culture) and subheadings was used. As a result of the research, it was determined that the most mentioned element in Unlock and New Language Leader resources was "universal elements-elements outside the target culture". It has been observed that the most covered cultural element in the Istanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) book is "customs and traditions". It has been determined that the rates of cultural elements in the Istanbul Yabancılar için Türkçe B1 and B2 books are the same, and that there are more cultural elements at the B1 level (47) of the Unlock books than at the B2 (35) level. The diversity of cultural elements and the rate of cultural elements per text in the book Istanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) is higher than in the books Unlock (B1-B2) and New Language Leader (Intermediate).

Keywords: Foreign language teaching, textbooks, cultural elements

1. Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, topluluk hâlinde yaşarken bazı kural ve değerler meydana getirmiştir. İlk insan topluluklarından günümüze aktarılarak gelen değer ve kurallar, zamanla toplumları birbirinden farklı kılan birtakım zenginliklere dönüşmüş ve "kültür" kavramı ile adlandırılmıştır. Kültür, "doğanın ya da Tanrı'nın yarattıklarına ek olarak insanoğlunun yarattıklarının tümü"dür (Kongar, 2021, s. 38). "Kültür; toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir" (Güvenç, 1994, s. 101). "Kültür toplumdaki kişilerin ortaklaşa paylaştığı değerlerin bir bileşkesidir" (Fitcher, 1957, s. 70). Gökalp'e göre kültür "Bir milletin dinî, ahlakî, aklî, estetik, lisanî, iktisadî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür" (1975, s. 27). "Kültür; bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin bütünüdür" (Ergin, 1998: 31). Bu bağlamda kültür bir insan topluluğunu diğerlerinden ayıran karakteristik özellikler

---

[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:** 28.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405690
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

olarak ifade edilebilir. Söz konusu karakteristik özellikler arasında inanç, dil, davranış, yaşam standartları, eğitim, gelenek, beslenme, giyim, sanat, tarih, günlük yaşam vb. unsurları sayılabilir.

Lisan kavramı, kültürel unsurlar arasında farklı bir misyona sahiptir. Çünkü "Dil, kültürün temeli ve taşıyıcısıdır" (Kaplan, 2009, s. 199). Dil olgusu, toplumda iletişim kurmayı sağlamanın yanı sıra kültürel unsurları gelecek kuşaklara aktarma ve diğer toplumlara tanıtma işlevlerine sahiptir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür

Yabancı dil öğretimi; hedef dilin sadece dil bilgisi kurallarını ve sözcük hazinesini öğretmek olarak düşünülmemelidir. Bir toplumun hayat koşulları ve tarzı kültürünü oluşturur, kültür de dili etkiler. Örneğin temel geçim kaynağı hayvancılık olan toplumlarda hayvansal ürünlerle, tarım olan toplumlarda tarımsal ürünlerle ve toprağı işlemeyle ilgili sözcükler fazladır. Aksan (2011) Türkçede "amca-dayı", "hala-teyze-yenge" kavramlarının ayrı oluşunu örnek vererek kavramların taşıdıkları değerlerle bir başka topluma ve onun dilindekilere göre önemli ayrımlarla algılandığını belirtir. Türkçede akrabalık isimlerinin fazlalığı Türk toplumunda akrabalığın önemini de göstermektedir. Avrupa dillerinde akrabalık isimlerinde detay görülmemektedir. Sözcükler ihtiyaçlar doğrultusunda üretildiği için dillerin toplumca önemsenen alanlarda daha çok geliştiği söylenebilir.

Ana dili eğitiminde öğrenci; üyesi bulunduğu toplumun içinde büyürken söz sanatlarını, deyimleri, atasözlerini, mecazları vb. dil olanaklarını duyduğu ve kullandığı için bu unsurları kolayca anlayabilir. Yabancı dil öğretiminde öğrenciler açısından böyle bir avantaj söz konusu değildir. "Bir yabancı dil öğrencisinin farklı değerler, inançlar ve geleneklerden kaynaklanan çatışmaları ve yanlış anlamaları engellemek için bağlamı ve kültürel ögeleri öğrenmesi gerekir" (Fong, DeWitt and Leng, 2018, s. 66). Sercu (2005) kültür aktarımının öğrencileri açık fikirli olmaya yönlendirip yabancı kültürlere karşı öğrencide olumlu bir tavır geliştireceğini, öğrencilerin kendi kimlik ve kültürlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olacağını belirtir. Yabancı dil öğretiminde kültür etkileşimine önem verilerek öğrencinin öncelikle hedef kültür ile bilgilendirilmesi ve varsa önyargılarından arındırılması faydalı olabilir. Yabancı bir dil öğreniminde kültürel unsurlar hedef dili öğrenen bireyler tarafından tanınır ve anlaşılırsa yabancı dil öğrenimi daha kolay, hızlı, kalıcı ve eğlenceli hâle gelebilir. McKay'e (2000) göre hedef kültüre ait ögelerin öğrenme ortamında kullanılması öğrencilerin güdülenmesini sağlar. Tomalin ve Stempleski (1993, s. 7) yabancı dil derslerinde kültür eğitiminin temel amaçlarını yedi maddede özetler:

1. Öğrencilerin tüm insanların kültürel davranışlar sergilediklerini anlamalarını sağlamak.
2. Yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşma ve davranış biçimlerini etkilediği konusunda öğrencilerde bir anlayış geliştirmek.
3. Öğrencilerin hedef kültürde sıkça karşılaşabilecekleri geleneksel davranışların farkına varmalarını sağlamak.
4. Öğrencilerin hedef dildeki kelime ve deyimlerin kültürel çağrışımlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmak.
5. Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki genellemeleri değerlendirme ve düzeltme yeteneklerini geliştirmek.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgileri bulma ve düzenleme konusunda becerilerini geliştirmek.
7. Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki entelektüel merakını arttırmak ve o kültürün insanlarına karşı empati geliştirmelerini sağlamak.

Literatürde yabancı dil öğretiminin aynı zamanda bir kültürleme süreci olduğunu, kültür aktarımının yabancı dil müfredatında yer alması gerektiğini belirten birçok çalışma bulunmaktadır (Deardorff, 2006; Jin, 2013; Xia, 2013; Baker, 2012; Cheng, 2013; Er, 2006; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011; Kırkkılıç ve Sevim, 2012; Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2015; Memiş, 2016; İşcan ve Yassıtaş, 2018; Brown, 2000; Tomalin, 2008, Vernier vd., 2008, Yuen, 2011). Kramsch and Byram (2008, 21) yabancı dil öğretiminde "kültür olarak dil öğretimi" yapılması gerektiğini ve bir dili öğrenmenin hedef kültürü tanımak anlamına geldiğini savunur. Yabancı dil öğrencisi hedef dili konuşan toplum ile bir arada yaşıyorsa kültür etkileşimi kaçınılmaz şekilde gerçekleşecek ve dil öğreniminde kültür etkileşiminin bir ihtiyaç olduğunu fark edecektir. Öğrenci, hedef dilin konuşulduğu coğrafyada yaşamıyorsa kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırmak yoluyla dilsel unsurları anlamlandırıp özümseyebilir. Alsamani'ye göre (2014, s. 145) bir dili kültürden bağımsız olarak öğretmek; öğrencilerin dili kullanmak için gerekli olan siyasi, sosyal, dinî veya ekonomik sistem hakkında içgörü kazanma olanağını elinden alır.

Kökleşmiş davranış ve algı biçimi olarak tanımlanabilecek kültür kavramı yabancı dil öğreniminde önemlidir. Dil ve kültür birbirinin ayrılmaz birer parçasıdır (Brown, 2007). Yabancı dil öğretiminde öğrencinin gerek kültürlerarası gerekse hedef kültür hakkında bilgisi ve farkındalığı arttırılırsa öğrencide objektif bakış açısı gelişir (Council of Europe, 2001). Kültürlerarası dil yeterliliği, kendinden dilsel ve kültürel olarak farklı kişilerle etkileşim kurarken etkili ve uygun şekilde performans göstermek için gerekli karmaşık yeteneklere sahip olmaktır (Fantini, 2009). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde hedef kültürün yanı sıra evrensel kültürün de işlenmesi faydalı olabilir.

Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitaplarının Yeri

Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek birçok materyal olmasına rağmen ders kitapları eğitim ortamında hâlâ önemini korumaktadır. Peled-Elhanan'a (2012) göre ders kitapları bilgi sağlamak için dil öğretiminde birincil araç olarak kabul edilir. Ders kitapları, dil öğretiminde sınıftaki dil girdisi için temel kaynaktır (Wu, 2010). "Bir ders kitabı, öğrencilere İngiliz kültürü hakkında bilgi vermeyi amaçlayan materyaller içermesi açısından bir öğretmen işlevi görebilir. Pek çok ders kitabının içeriklerinde kültürel konular ana başlıklar hâlinde gösterilir. Ders kitabı aynı zamanda dilsel ve kültürel unsurlardan oluşan yapılandırılmış programa genel bir bakış sunan, öğretmenlere ve öğrencilere kapsanacak zemini gösteren ve önceki derslerde izlenen rotayı özetleyen kaynaktır."(Cortazzi & Jin, 1999, s. 199). Ders kitapları hem öğrenci hem de öğretmen için öğrenme ve öğretme sürecinde sistematikliği sağlar (Alsaif, 2016). Ders kitaplarının önemli bileşenlerinden olan metinler, yabancı dil eğitiminde önemli birer araçtır. Uygun metinlerin seçimi ile yabancı dil derslerinin veriminin arttırılacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak metinlerde farklı değerler ve yaşam biçimleri öğrenciye verilmeli, kültürel etkileşim sağlanmalıdır. Türkçeyi öğrenen yabancılar en çok mecazlarda, sembollerde zorlanmaktadır, bu kullanımlar dilin temel seviyede öğretiminden sonra yavaş yavaş verilmelidir (Polat, 1993). Araç metinler ile hedef dilin kelime hazinesi ve dil bilgisi kuralları verilirken hedef dilin kültürel unsurları da tanıtılmalıdır. Metinler; bağlam merkezli oluşturulduğu için kültürden bağımsız üretilemez, mutlaka kültürel özellik taşırlar. Hedef kültüre ait atasözleri ve deyimler, günlük yaşam alışkanlıkları, millî değerler, sosyal ilişkiler, gelenekler, sanat unsurları vb. metinler aracılığıyla öğrenilir. Bu nedenle ders kitaplarına seçilecek metinlerin semantik, dil bilgisel açıdan olduğu gibi kültürel açıdan da nitelikli olması gerekir.

Yabancı Dil Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Unsurlar

Her ders kitabının kendine özgü bir programı bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, bakış açıları göz önüne alınarak yabancı dil öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlara yer verilmesi yararlı olur. Troudi'ye (2005, s. 124) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ders kitapları ile "öğrencileri İngilizcenin farklı kullanımları ile tanıştırmak, onları İngilizce öğrenimine eşlik eden zengin ve karmaşık dilsel ve kültürel gerçekliğe maruz bırakmak daha verimli olacaktır".

Küreselleşmeyle birlikte özellikle Avrupa Birliği ülkeleri arasında farklı ülkelerde yaşayan insanların dil ve kültür açısından birbirlerini tanımalarını ve anlamalarını sağlamayı amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar ile yayımlanan European Framework of Reference for Languages'de yer verilen "Sosyokültürel Bilgi" listesi şöyle özetlenebilir (Council of Europe, 2001, s. 102-103):

1. Günlük yaşam: yeme ve içme, yemek saatleri, sofra adabı; resmî tatil; çalışma saatleri ve uygulamalar.

2. Yaşam koşulları: yaşam standartları, barınma koşulları, refah düzeyleri.

3. Kişilerarası ilişkiler: Toplumun sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler; cinsiyetler arasındaki mutluluk durumu; aile yapıları ve ilişkileri; çalışma ortamındaki ilişkiler; halk ile polis, yetkililer vb. arasındaki ilişkiler; dil öğrenen kişinin dünya hakkında hangi bilgilere sahip olması gerektiği; millet ve toplum ilişkileri; siyasi ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Değerler, inançlar ve tutumlar: sosyal sınıf; meslek grupları; bölgesel kültürler; güvenlik; kurumlar; gelenek ve sosyal değişim; tarih, özellikle ikonik tarihî şahsiyetler ve olaylar; azınlıklar (etnik, dinî); ulusal kimlik; sanat; din.

5. Beden dili

6. Sosyal gelenekler: dakiklik; hediyeler; elbiseler; içecekler ve yemekler; davranışsal ve sözel gelenekler, tabular; ziyaret süresi; vedalaşma.

7. Ritüeller: dinî törenler; doğum, evlilik, ölüm; halka açık gösterilerde ve törenlerde seyirci davranışları; kutlamalar; festivaller; danslar vb.

Alsaif (2016) ders kitaplarında hedef kültür ile yabancı (evrensel) kültür unsurları arasında hassas bir denge olması gerektiğini savunur. Yabancı dil öğretim kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla hedef kültür ve evrensel kültür unsurları arasında denge kurularak öğrencilerde farklı kültür ve yaşam tarzlarının olduğu konusunda farkındalık yaratılması faydalı olabilir.

Çalışmanın Amacı

Literatürde Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırıldığı sınırlı çalışma bulunur. Bu nedenle İstanbul Yabancılar için Türkçe, Pearson Yayınları New Language Leader ve Cambridge Yayınları Unlock kitapları üzerine araştırma yapılmıştır. Sözü geçen kaynaklarda kültürel ve kültürlerarası unsurlar tespit edilerek araştırma sonuçlarının yayınevlerine ve kitap yazarlarına yol göstermesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları aşağıdadır:

- İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 (Bölükbaş ve Yılmaz, 2019a) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 (Bölükbaş ve Yılmaz, 2019b) seviyelerinde kültürel alt unsurlara yer verilme oranını belirlemek.
- Pearson Yayınları New Language Leader (Cotton, Falvey ve Kent, 2016) intermediate seviyesinde kültürel alt unsurlara yer verilme oranını belirlemek.
- Unlock B1 (Ostrowska, 2014; Westbrook, 2014) ve Unlock B2 (Lansford, 2014; Sowton, 2014) seviyelerinde kültürel alt unsurlara yer verilme oranını belirlemek.

- İstanbul Yabancılar için Türkçe (Bölükbaş ve Yılmaz, 2019a; 2019b), Pearson Yayınları New Language Leader (Cotton, Falvey ve Kent, 2016) ve Unlock (Lansford, 2014; Ostrowska, 2014; Sowton, 2014; Westbrook, 2014) kitaplarının B1-B2 seviyelerinde kültürel unsurlara yer verilme oranını karşılaştırmak.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Literatürde dil-kültür arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğuna yönelik bilgiler ve Common European Framework of Reference for Languages'de (2001) dil öğretiminde kültürel aktarımın öneminin vurgulanması araştırmacıyı bu çalışmaya yönlendirmiştir. Kültürel ve kültürlerarası unsurların aktarımında metinlerin önemli birer araç olması nedeniyle yabancı dil öğretimi ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerindeki kültürel unsurların sınıflandırılarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmada okuma ve dinleme/izleme metinlerinin incelenmesinin sebebi, okuma ve dinleme/izleme alanları ile dil öğretiminde anlama becerisinin geliştirilmesidir. Bu metinler dil öğretiminde kullanılan temel araçlar olmaları ve girdi sağlamaları nedeniyle tercih edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim ders kitaplarında kültürel ögelere yer verilme durumu tek kaynakla (Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2014) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim kaynaklarından ikisi arasında yapılmıştır (Akcaoğlu, 2017). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının kültürel ögeler açısından karşılaştırıldığı Şimşek'in (2018) çalışmasında English File Upper-Intermediate ve Yeni Hitit 3 kaynakları kullanılmıştır. Bu araştırma; Şimşek'in (2018) çalışmasından çalışma materyalleri, çalışma materyallerinin sayısı ve veri toplama yöntemi (kullanılan kategori) bakımından farklılık göstermektedir. Gencer (2020) ise araştırmasında New Language Leader kaynağının Elementary ve Pre-Intermediate seviyeleri kültürel unsurlar açısından incelemiştir. Araştırmacı; bu çalışma ile Türkçenin ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında bulunan okuma ve dinleme/izleme metinlerinin kültürel ve kültürlerarası unsurlara yer verme durumlarını karşılaştırarak alan yazına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Erdil (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de yabancılara Türkçe öğreten devlet ve vakıf üniversitelerinde en çok kullanılan yayının *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti,* en çok kullanılan ikinci yayının İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti'nin tercih edilmesinin sebebi, İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti'nin Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'ne göre daha yeni bir yayın ve hakkında yapılan araştırmaların daha az sayıda olmasıdır.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin hemen her yaş seviyesinde yapılması sebebiyle bu araştırmada iki farklı yayının (Pearson Yayınları New Language Leader ve Cambridge Yayınları Unlock) İngilizce ders kitapları incelenmiştir. Araştırmacı Türkiye Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerin 2022-2023 akademik takvimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan kaynakların tespiti için bireysel görüşme yapmış ve önemli üniversitelerin bazılarında Pearson Yayınları New Language Leader ve Cambridge Yayınları Unlock kitaplarından yararlanıldığını belirlemiştir. Örneğin; Pearson Yayınları New Language Leader kitabının Kayseri Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde; Cambridge Yayınları Unlock kitabının Kadir Has Ünivesitesi, Yaşar Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, İstinye Üniversitesi hazırlık sınıflarında kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti, Pearson Yayınları New Language Leader ve Unlock kitaplarının B1-B2 (intermediate) seviyelerinde yer alan dinleme ve okuma metinleri ile

sınırlıdır. Araştırmacı, derinlemesine bir araştırma yapmak amacıyla orta düzey yabancı dil öğretim kitaplarını incelemiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak veriler toplanmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Yabancı dil öğretim kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri hedef kültür ve kültürlerarası unsurlar bakımından belirlenen başlıklar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Çalışma Materyali

Common European Framework of Reference for Languages'de dil öğretiminin temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve yüksek (C1-C2) olmak üzere üç düzeyde yapıldığı görülmüştür. A1- A2 seviyesinde dil öğretimi, temel dil gereksinimlerinin belirlenip sunulduğu bir düzeydir. Orta ve yüksek düzeyler dil ile ilgili temel ihtiyaçları karşılanmış öğrenciler için kültürel ve kültürlerarası unsurların kullanıldığı metinleri sunmanın en uygun olduğu seviyelerdir (2001). Araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında Türkçe, New Language Leader Intermediate ve Unlock (B1-B2) kitaplarında İngilizce öğretilirken kültürel ögelere ne kadar yer verildiği tespit edilmiş ve üç kaynak bu bağlamda karşılaştırılmıştır. İncelenen üç kaynakta tematik bir yaklaşımın tercih edildiği görülmüştür.

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 kitabında 6 ünite, her ünitede üçer okuma ve dinleme/izleme metni olmak üzere toplam 36 metin bulunmaktadır. B2 kitabında 6 ünite her ünitede üçer okuma ve dinleme/izleme metni, her ünitede "Kültürden Kültüre" başlığı altında bir tane okuma metni olmak üzere toplam 42 metin vardır. İstanbul Yabancılar için Türkçe Intermediate seviyesi 36 okuma metni, 36 dinleme/izleme metni ve 6 adet "Kültürden Kültüre" başlığı altında 6 metin olmak üzere toplam 78 metinden oluşmaktadır.

Unlock her seviyede "Reading and Writing" ile "Listening and Speaking" olarak iki ayrı kitaptan oluşmakta ve aynı seviyedeki kitaplarda aynı üniteler bulunmaktadır. "Unlock Reading and Writing" ile "Unlock Listening and Speaking" kitaplarının B1 ve B2 seviyesinde onar ünite, her ünitede ikişer okuma ve dinleme/izleme metni olmak üzere toplam 80 metin yer almaktadır.

New Language Leader Intermediate kitabında 12 ünite ve her ünitede üçer okuma metni bulunmaktadır. Bir, iki ve dördüncü ünitede ikişer dinleme/izleme metni; üç, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on, on bir ve on ikinci ünitede üçer dinleme/izleme metni vardır. New Language Leader Intermediate kitabı 36 okuma metni ve 33 dinleme/izleme metni olmak üzere toplamda 69 metinden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Common European Framework of Reference for Languages (2001) sosyokültürel bilgi başlıklarından ve literatürdeki bazı çalışmalardan (Okur ve Keskin, 2013; Tomalin ve Stempleski, 2013; Türkiye Maarif Vakfı, 2020) hareketle 7 ana başlık ve alt başlıklardan oluşan bir rubrik hazırlanmıştır. Araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2), New Language Leader (Intermediate) ve Unlock (B1-B2) kaynaklarının okuma ve dinleme/izleme metinlerinde yer alan kültürel unsurlar incelenirken Tablo 1'de verilen rubrik kullanılmıştır.

Tablo 1. Kültürel Unsurlar

Alt öge	**1. Günlük yaşam**	**2. Yaşam koşulları**	**3. Kişiler arası ilişkiler**	**4. Gelenek ve Görenekler**	**5. Beden dili**	**6. Törenler**	**7. Evrensel Unsurlar /Hedef Kültür dışındaki unsurlar**
A	Yiyecek ve içecekler	Yaşam standartları (istihdam, ulaşım vb.)	Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler	Sosyal sınıflar		Dinî törenler	Meslekler
B	Yemek adabı	Barınma olanakları	Kadın-erkek ilişkileri	Meslek grupları		Doğum, evlilik, ölüm törenleri	Sağlık, spor, beslenme
C	Hobiler	Sosyal yardım düzenlemeleri	Aile yapısı, aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler.	Bölgesel kültür			Bilim (Bilimsel çalışmalar, bilim insanları, bilim merkezleri)
Ç	Resmî tatiller	Sağlık hizmetleri	İş ortamındaki ilişkiler.	Spor			Kurumlar
D	Kurumlar	Eğitim hizmetleri	Toplum ile resmî görevliler arasındaki ilişkiler	Tarih (Tarihî kişi ve olaylar, tarihî mekânlar)			Gelenekler
E				Gelenekler			Tarih (Tarihî kişiler, olaylar, mekânlar)
F				Azınlıklar (etnik ve dinî)			Beden dili
G				Doğal mekânlar			Giyim
Ğ				Sanat			Doğal mekânlar
H				Mizah			Sanat
I				Lisan			Lisan
İ				Bilim (Bilim insanları, bilimsel çalışmalar, bilim merkezleri)			Değerler
J				Zaman yönetimi (Dakiklik)			Yemekler

K	Hediyeler	Eğitim
L	Giyim	Misafirlik
M	Yiyecek ve içecekler	Hediyeler
N	Değerler	Selamlaşma-Vedalaşma
O	Selamlaşma ve vedalaşma	Zaman Yönetimi (Dakiklik)
Ö		Yaşam Standartları (İstihdam, Sosyal Hizmetler, Ulaşım)

Çalışma materyallerinden İstanbul Yabancılar için Türkçe (Bölükbaş ve Yılmaz, 2019a; 2019b) ve Unlock kitapları (Lansford, 2014; Ostrowska, 2014; Sowton, 2014; Westbrook, 2014) B1 ve B2 seviyeleri olarak ayrıldığı için bu kitaplardaki bulgular verilirken seviye ayrımı yapılmıştır. Ancak New Language Leader (Cotton, Falvey ve Kent, 2016) kitabı B1 ve B2 seviyesi olarak ayrılmadığı için ünite adı, kültürel unsurlar, alt ögeler, metinlerde kültürel unsurların işleniş şekli, metinlerin kitaptaki sayfa numaraları tek bir tabloda gösterilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde İstanbul Yabancılar için Türkçe, New Language Leader ve Unlock kitaplarının Intermediate seviyelerinde okuma ve dinleme/izleme metinlerinde yer alan kültürel unsurlara ait bulgular sunulmuştur. Kitaplarda yer alan kültürel unsurların frekans dağılımları ve yüzdelikleri tablolarda gösterilmiştir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ve B2 Seviyeleri Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinin Kültürel Unsurlar Açısından İncelenmesi

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ve B2 seviyelerinde yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerinin ünite adları, metinlerde işlenen kültürel alt unsurlar, unsurların işleniş şekilleri, metinlerin kitaptaki sayfa numaraları verilmiştir.

Tablo 2. İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Kitabında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurlar

Ünite Adı	Kültürel alt Unsurlar	Kültürel Unsurların Aktarılış Şekli	Kitaptaki Sayfa Numarası
Yeni Bir Hayat	2B	"Nasıl Bi□r Ev Arıyorsunuz?" metninde İstanbul'un Levent semtinde ev arandığından söz edilmiştir.	9
Yeni Bir Hayat	1D	"Nereye Gideceğiz?" metninde faturaların hangi kurumlara ödendiği hakkında bilgi verilmiştir.	12

Yeni Bir Hayat	6A	"İçimdeki Türkiye" metninde "ezan"dan söz edilmiştir.	16
Yeni Bir Hayat	2A	"İçimdeki Türkiye" metninde pazar alışverişinin yoğunluğundan bahsedilmiştir.	16
Yeni Bir Hayat	4E	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde eve girerken ayakkabının çıkarılması gerektiği söylenmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4O	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde selamlaşmadan söz edilmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4M	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde kokoreç, hamsi, döner gibi geleneksel yemeklerden söz edilmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4Ç	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde Türklerin futbol konusunda fanatik oldukları söylenmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4K	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde Türklerin verdikleri hediyeyi yanlarında açılmasından hoşlandıklarından söz edilmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	3C	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde Türklerin özel hayatla ilgili soruları rahatça sordukları ve cevapladıkları belirtilmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4N	"Türkler Hakkında" dinleme/izleme metninde Türklerin çok misafirperver olduğu belirtilmiştir.	19
Yeni Bir Hayat	4I	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türkçe ve Rusçadaki benzer kelimelerden söz edilmiştir.	20
İş Dünyası	4N	"Yoğurdun Steve Jobs'u" başlıklı metinde Hamdi Ulukaya ile çalışkanlık değeri ön plana çıkarılmıştır.	29
İş Dünyası	4B	"Kültürden Kültüre" bölümünde Ramazan ayında Ramazan davulcusunun olduğu anlatılmıştır.	36
İş Dünyası	7A	"Kültürden Kültüre" bölümünde Avusturalya ve Çin'deki birer meslek tanıtılmıştır.	36
Her Şeyin Başı Sağlık	7B	"Sağlığın Anahtarı" metninde beslenmede dikkat edilecek hususlar anlatılmış.	40

Her Şeyin Başı Sağlık	7B	"Yüz Yaşında Hâlâ Dinç" metninde iyi ve az beslenmeye dikkat çekilmiştir.	43
Her Şeyin Başı Sağlık	7B	"Dünyanın En Yaşlı İnsanı" dinleme/izleme metninde sporun, beslenmenin ve sağlıklı yaşamın önemi yaşayan bir örnek ile anlatılmıştır.	47
Her Şeyin Başı Sağlık	4E	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türklerde hamam kültürünün geçmişi ve özellikleri tanıtılmıştır.	52
Eğitim Hayatı	7C	"Herkes Aynı Şekilde mi Öğrenir?" metninde Çoklu Zekâ Kuramı'na vurgu yapılmıştır.	56-57
Eğitim Hayatı	4I	"Türkçe Farklı Bir Dil" metninde Türkçenin özelliklerine değinilmiştir.	60
Eğitim Hayatı	7C	"Türkçe Farklı Bir Dil" metninde Türkçenin Avrupa dillerinden farkı anlatılmıştır.	60
Eğitim Hayatı	7İ	"Vazgeçmek için Çok Erken" metninde olumlu bakış açısı geliştirmenin önemi vurgulanmıştır	63
Eğitim Hayatı	7K	"Fin Eğitim Sistemi" metnindeki Finlandiya'nın küresel ölçekte akademik açıdan başarılı olma sebepleri hakkında bilgi verilmiştir.	59
Eğitim Hayatı	7K	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türkiye'de eğitim veren dört yabancı okul kısaca tanıtılmıştır.	66
Hayallerimiz	7C	"Murphy Kanunları" metninde aksiliklerin üst üste geldiği ve insanların karamsarlığa sürüklendiği anlatılmıştır ve tüm bunlar anlatıcının onaylayan bakış açısı ile yazılmıştır.	79
Hayallerimiz	4E	"Batıl İnançlar" dinleme/izleme metninde nazar boncuğu, dört yapraklı yonca, at nalı, kara kedi vb. motifler üzerinden Türk kültüründeki batıl inançlar verilmiştir.	81
Hayallerimiz	4E	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türklerde "40" sayısının önemli olduğu vurgulanmıştır.	82
Hayallerimiz	7D	"Kültürden Kültüre" bölümünde "Hristiyanlıkta "13" sayısının uğursuz kabul edildiği anlatılmıştır.	82

Hayallerimiz	7D	"Kültürden Kültüre" bölümünde Japonların "4" rakamını uğursuz kabul ettikleri söylenmiştir.	82
İnsanlar Konuşa Konuşa	2B	"Öğrenci Evi" metninde üniversite öğrencilerinin barınma olanaklarından söz edilmiştir.	87
İnsanlar Konuşa Konuşa	2A	"Öğrenci Evi" metninde üniversite öğrencilerinin yaşam koşulları anlatılmıştır.	87
İnsanlar Konuşa Konuşa	4M	"Öğrenci Evi" metninde üniversite öğrencilerinin ne tür yemekler yediklerinden bahsedilmiştir.	87
İnsanlar Konuşa Konuşa	4C	"Türkiye'deki Arkadaşlarım" metninde İstanbul ve Antalya şehirleri tanıtılmıştır.	89
İnsanlar Konuşa Konuşa	2B	"Türkiye'deki Arkadaşlarım" metninde öğrencilerin barınma olanaklarından söz edilmiştir.	89
İnsanlar Konuşa Konuşa	4G	"Türkiye'deki Arkadaşlarım" metninde piknik alanından bahsedilmiştir.	89
İnsanlar Konuşa Konuşa	2D	"Türkiye'deki Arkadaşlarım" metninde Türkiye'nin eğitim sisteminden söz edilmiştir.	89
İnsanlar Konuşa Konuşa	3C	"Türk Aile Yapısı" metninde Türk toplumunda aileye verilen önemden söz edilmiştir.	90-91
İnsanlar Konuşa Konuşa	3C	"Aile Yemeği" metninde geniş aile ile yapılan etkinliklerin güzelliğinden bahsedilmiştir.	93
İnsanlar Konuşa Konuşa	4M	"Aile Yemeği" metninde Türk kahvesinden söz edilmiştir.	93
İnsanlar Konuşa Konuşa	1B	"Aile Yemeği" metninde geniş ailede yemek sırasında oturma düzeninin nasıl olacağından bahsedilmiştir.	93
İnsanlar Konuşa Konuşa	4C	"Aile Yemeği" metninde Ege Bölgesi'nin güzelliğinden söz edilmiştir.	93
İnsanlar Konuşa Konuşa	3A	"Komşuluk Ölüyor" metninde insanların eskisi gibi komşuluk ilişkisi kurmadığından söz edilmiştir.	94
İnsanlar Konuşa Konuşa	4E	"Komşularımız" metninde komşuluğun önemli bir gelenek olduğundan söz edilmiştir.	96
İnsanlar Konuşa Konuşa	4E	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türklerin	97

		misafir ağırlama kuralları anlatılmıştır.	
İnsanlar Konuşa Konuşa	7D	"Kültürden Kültüre" bölümünde Japonların misafirlik kurallarından söz edilmiştir.	97
İnsanlar Konuşa Konuşa	7D	"Kültürden Kültüre" bölümünde Arapların misafirlik kurallarından söz edilmiştir.	97
İnsanlar Konuşa Konuşa	7D	"Kültürden Kültüre" bölümünde İngilizlerin misafirlik kurallarından söz edilmiştir.	97

İstanbul B1 kitabında "İş Hayatındaki Roller, Meslek Seçimi, Kristal Tedaviler, Oynayalım mı, Pişmanlıklarınızdan Kurtulun" okuma metinlerinde; "Taşınma Telaşı, Acil Numaralar, Çalışma Koşulları, Senden Bir Şey Olmaz, İşten Çok Sıkıldım, Sağlık için Egzersiz, Şifalı Bitkiler, Fin Eğitim Sistemi, Eğitim Haberleri, Okumanın Yaşı Yok, Keşke, Şans mı Şansızlık mı?" adlı dinleme/izleme metinlerinde herhangi bir kültürel unsura rastlanamamıştır.

Tablo 3. İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 Kitabında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurlar

Ünite Adı	**Kültürel alt Unsurlar**	**Kültürel Unsurların Aktarılış Şekli**	**Kitaptaki Sayfa Numarası**
Leyleği Havada Görmek	4E	"Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı" adlı dinleme/izleme metninde Türklerin misafirperverliğinden söz edilmektedir.	11
Leyleği Havada Görmek	4C	"Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı" adlı dinleme/izleme metninde Türkiye'nin farklı illerinden söz edilmektedir.	11
Leyleği Havada Görmek	4C	"Konya'da Uzay Turizmi Heyecanı" dinleme/izleme metninde Konya'nın turizmdeki öneminden söz edilmektedir.	15
Leyleği Havada Görmek	7D	"Meryem Ana Evi" metninde Hristiyan kültürüne ait bir mekân anlatılmaktadır.	16
Leyleği Havada Görmek	4C	"Geldim, Gördüm, Sevdim" dinleme/izleme metninde Kuzey Kıbrıs'a ait kültürel bilgiler verilmektedir.	18
Leyleği Havada Görmek	4D	"Kültürden Kültüre" bölümünde Evliya Çelebi ve İbn-î Batuta kısaca tanıtılmıştır.	19
Leyleği Havada Görmek	7C	"Kültürden Kültüre" bölümünde Marco Polo kısaca tanıtılmıştır.	19
Geçmişten Günümüze	2A	"Bir Konu Yedi Soru" dinleme/izleme metninde İstanbul'daki ulaşım hakkında bilgi verilmektedir.	38

Geçmişten Günümüze	4D	"Bir Konu Yedi Soru" dinleme/izleme metninde İstanbul'daki bazı tarihî mekânlardan söz edilmektedir.	38
Geçmişten Günümüze	4Ğ	"Kültürden Kültüre" bölümünde İstanbul Oyuncak Müzesi tanıtılmıştır.	39
Geçmişten Günümüze	7H	"Kültürden Kültüre" bölümünde Almanya'daki Nürmberg Oyuncak Müzesi tanıtılmıştır.	39
Geçmişten Günümüze	7H	"Kültürden Kültüre" bölümünde Fransa'da yer alan oyuncak müzeleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.	39
Bir Yudum İnsan	4Ğ	"Kişilik ve Karakter" okuma metninde Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın "Marifetname" eseri hakkında bilgi verilmektedir.	45
Bir Yudum İnsan	7C	"Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi" metninde renklerin psikoloji üzerindeki etkilerine ilşkin bilimsel çalışmalardan elde edilen bilgiler verilmiştir.	48-49
Bir Yudum İnsan	4Ğ	Orhan Veli Kanık'ın "Anlatamıyorum" şiiri verilmektedir.	51
Bir Yudum İnsan	7C	"Duygusal Zekâ" metninde bilimsel bilgilerden hareketle duygusal zekâ açıklanmıştır.	53
Bir Yudum İnsan	4Ğ	"Klasik Türk Müziği" dinleme/izleme metninde klasik Türk müziğinin makamları hakkında kısa bilgi verilmektedir.	55
Bir Yudum İnsan	4Ğ	"Kültürden Kültüre" bölümünde şifahanede müzikle yapılan tedavi anlatılmıştır.	56
Bir Yudum İnsan	4D	"Kültürden Kültüre" bölümünde şifahanede yapılan tedavilerin tarihî bir uygulama olduğundan söz edilmiştir.	56
Bir Yudum İnsan	7H	"Kültürden Kültüre" bölümünde Çin'de yapılan müzikle tedavi hakkında bilgi verilmiştir.	56
Bir Yudum İnsan	7E	"Kültürden Kültüre" bölümünde Çin'de yapılan müzikle tedavinin tarihî bir uygulama olduğundan söz edilmiştir.	56
Bir Yudum İnsan	7H	"Kültürden Kültüre" bölümünde Mısır'da yapılan	56

		müzikle tedavi hakkında bilgi verilmiştir.	
Bir Yudum İnsan	7E	"Kültürden Kültüre" bölümünde Mısır'da yapılan müzikle tedavinin tarihî bir uygulama olduğundan söz edilmiştir.	56
Bana Her Şey Yakışır	7G	"Moda Nedir, Ne Değildir?" metninde modacıların anlayışı hakkında bilgi verilmiştir.	60
Bana Her Şey Yakışır	7G	"Moda Rüzgârı" metninde geçmişten günümüze modadaki değişim işlenmiştir.	62
Bana Her Şey Yakışır	7G	"Kalıcı Moda Var mı?" metninde modada markaların değil, bireye yakışan renk ve modellerin önemli olduğu anlatılmıştır.	63
Bana Her Şey Yakışır	4A	"Dikkat! Giysileriniz Konuşuyor!" metninde kıyafetlerin kişilerin sosyal kimliği ve statüsü hakkında bilgi verdiğinden söz edilmiştir.	67
Bana Her Şey Yakışır	4B	"Dikkat! Giysileriniz Konuşuyor!" metninde kıyafetlerin kişilerin meslekleri hakkında bilgi verdiğinden söz edilmiştir.	67
Bana Her Şey Yakışır	4B	"Giyim Tarzım" metninde bazı meslek gruplarından kişiler ile giyim tarzlarının eşleştirilmesi istenmiştir.	69
Bana Her Şey Yakışır	4C	"Kültürden Kültüre" bölümünde Türkiye'nin geleneksel kıyafeti verilmiştir.	70
Bana Her Şey Yakışır	7G	"Kültürden Kültüre" bölümünde Rusya, Hindistan, Afrika, İskoçya ve Çin'in geleneksel kıyafetleri verilmiştir.	70
Harikalar Diyarı	4G	"Peri Bacaları" metninde Kapodokya bölgesinin güzelliği tanıtılmıştır.	74
Harikalar Diyarı	4Ğ	"Peri Bacaları" metninde Peri Bacaları'nın oluşumuna ilişkin bir efsaneye yer verilmiştir.	74
Harikalar Diyarı	7E	"Mısır Piramitleri" dinleme metninde Mısır Piramitleri hakkında bilgi verilmiştir.	77
Harikalar Diyarı	7E	"Tac Mahal" metninde Tac Mahal'e ilişkin bilgiler verilmiştir.	78
Harikalar Diyarı	4D	"Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi" metninde Üsküdar'daki ve Edirnekapı'daki Mihrimah	81

		Sultan camilerinin tarihi hakkında bilgi verilmiştir.	
Harikalar Diyarı	4Ğ	"Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi" metninde Üsküdar'daki ve Edirnekapı'daki Mihrimah Sultan camilerinin mimarî özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.	
Harikalar Diyarı	7C	"İlginç İcatlar" metninde dokuz icat tanıtılmıştır.	82-83
Harikalar Diyarı	4Ğ	"Çocuk Müzesi" dinleme/izleme metninde Ankara'da açılan çocuk müzesi hakkında bilgi verilmiştir.	85
Harikalar Diyarı	4G	"Kültürden Kültüre" bölümünde Pamukkale'nin tanıtımı yapılmıştır.	86
Harikalar Diyarı	7Ğ	"Kültürden Kültüre" bölümünde Amerika'nın (Grand Prizma) ve Almanya'nın (Baden-Baden) en ünlü kaplıcaları hakkında bilgi verilmiştir.	86
Şaştım Kaldım!	7C	"İnsan Vücuduyla İlgili Bilmediklerimiz" metninde Gunther von Hagens'in "Orijinal Vücut Dünyası-Yaşam Döngüsü Sergisi" ve insan vücudu hakkında bilgi verilmiştir.	91
Şaştım Kaldım!	4Ğ	"Karagöz ve Hacivat" dinleme/izleme metni ile Türk edebiyatının geleneksel tiyatro metni tanıtılmıştır.	94
Şaştım Kaldım!	7C	"Başarabilmek" adlı okuma metninde Einstein, Edison, Bill Gates'in hayatı hakkında kısa bilgiler verilmiştir.	96
Şaştım Kaldım!	7B	"Başarabilmek" adlı okuma metninde Messi ve Amstrong adlı sporcuların hayatları hakkında bilgi verilmiştir.	96
Şaştım Kaldım!	4Ğ	"Seyyar Satıcı" başlığı altında Şener Şen'in filminden bir sahne izlettirilerek öğrencilere Türk sineması tanıtılıyor.	99
Şaştım Kaldım!	7C	"Bunları Biliyor musunuz?" metninde ilginç bilgilere yer verilmiştir.	101
Şaştım Kaldım!	4M	"Pratik Çözümler" metninde sıkça tüketilen çayın farklı alanlarda kullanımından söz edilmiştir.	103
Şaştım Kaldım!	7F	"Kültürden Kültüre" bölümünde farklı kültürlerde beden dillerine örnekler verilmiştir.	104

İstanbul B2 kitabında "Bavul Hazırlama Sanatı, Turizmde Çek-Yat Yöntemi, Çocukluğumdan Bugüne Teknoloji, Günümüzde İletişim, Ulaşım Araçları" okuma metinlerinde; "İlk Teknolojik Alet, Yaşlılık ve Teknoloji, Duygular, En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı" dinleme/izleme metinlerinde herhangi bir kültürel unsura rastlanamamıştır.

Tablo 4. İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kültürel Unsurlar	İstanbul Yabancılar için Türkçe					
	B1		B2		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Günlük Yaşam	2	4	-	-	2	2
Yaşam Koşulları	6	12	2	4	8	8
Kişiler Arası İlişkiler	4	8	-	-	4	4
Gelenek ve Görenekler	21	42	25	50	46	46
Beden Dili	-	-	-	-	-	-
Törenler	1	2	-	-	1	1
Evrensel Unsurlar/ Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar	16	32	23	46	39	39
Genel Toplam	50	100	50	100	100	100

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 seviyesi okuma ve dinleme/izleme metinlerinde en çok "Gelenek ve Görenekler" (%42), ikinci sırada "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar" (%32) yer almaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 seviyesi okuma ve dinleme/izleme metinlerinde en çok yer alan kültürel unsurlar "Gelenek ve Görenekler" (%50) iken "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar" (%46) ikinci sıradadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe kitaplarının (B1-B2) okuma ve dinleme/izleme metinlerinin %46'sında "Gelenek ve Görenekler", %39'unda "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültürler Dışındaki Unsurlar" bulunmaktadır. "Beden Dili" unsurları İstanbul Yabancılar için Türkçe B1-B2 kitaplarında hiç yer almazken toplam değerler incelendiğinde en az yer verilen kültürel unsurlar sırasıyla "Törenler" (%1), "Günlük Yaşam" (%2) ve "Kişiler Arası İlişkiler"dir (%4).

Unlock B1 ve B2 Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinin Kültürel Unsurlar Açısından İncelenmesi

"Unlock" kaynağı her seviyede "Reading and Writing" ile "Listening and Speaking" kitaplarından oluşmaktadır. "İstanbul Yabancılar için Türkçe" ve "New Language Leader" kitaplarından yapısal olarak farklılık göstermesine rağmen bulguların karşılaştırılmasında kolaylık sağlayacağı düşünüldüğü için B1 seviyesi "Reading and Writing" ile "Listening and Speaking" kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinlerinden elde dilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. B2 seviyesi "Reading and Writing" ile "Listening and Speaking" kitaplarında yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Unlock B1 Seviyesi Kitabında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurlar

Ünite Adı	**Alt Kültürel Unsurlar**	**Kültürel Unsurların Aktarılış Şekli**	**Kitabın Adı**	**Kitaptaki Sayfa Numarası**
Animals	7A	"A Podcast With A Veterinary Student (Biology) dinleme/izleme metninde veterinerlik hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	20

	7E	"A Debate About Using Animals For Work (Politics)" dinleme/izleme metninde binek hayvanlarının evcilleştirilme tarihi hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	25
Customs And Traditions	7N	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların kadın-kadın, kadın-erkek, erkek-erkek selamlaşma kurallarından söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7F	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların beden dilinden kısaca söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7M	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların hediye anlayışından bahsedilmiştir.	Reading and Writing	37
	7L	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların akşam yemeği davetine en az 30 dakika geç gidilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7D	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların mor ve siyah renkleri ölümle ilişkilendirdikleri söylenmiştir.	Reading and Writing	37
	7G	"Customs Around The World" okuma metninde Brezilyalıların dış görünüme ve giyime önem verdikleri belirtilmiştir.	Reading and Writing	37
	7N	"Customs Around The World" okuma metninde Japonların selamlaşmada resmî davrandıklarından söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7F	"Customs Around The World" okuma metninde Japonların beden dilinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7O	"Customs Around The World" okuma metninde Japonların dakikliğe önem verdikleri belirtilmiştir.	Reading and Writing	37
	7L	"Customs Around The World" okuma metninde Japonların çoğunlukla misafirleri evde değil, restoranda ağırladıkları belirtilmiştir.	Listening and Speaking	37
	7M	"Customs Around The World" okuma metninde Japonlarda hediyeleşme kültüründen söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7N	"Customs Around The World" okuma metninde Hintlilerin selamlaşmaya önce en kıdemli kişiyle, erkeklerle daha sonra kadınlarla selamlaştıklarından ancak kadınlarla tokalaşmadıkları söylenmiştir. Vedalaşırken herkesle ayrı ayrı vedalaşmak gerektiğinden bahsedilmiştir.	Reading and Writing	37
	7O	"Customs around the World" okuma metninde Hintlilerin zaman yönetimine ve dakikliğe önem verdiklerinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7M	"Customs Around The World" okuma metninde Hintlilerle hediyeleşilirken dikkat edilecek hususlardan söz edilmiştir.	Reading and Writing	37
	7i	"Customs Around The World" okuma metninde Hintlilerin insan ilişkilerine çok önem verdikleri belirtilmiştir.	Reading and Writing	37

	7G	"Customs Around The World" okuma metninde Hintlilerin iş hayatında koyu renk kıyafet tercih ettikleri belirtilmiştir.	Reading and Writing	37
	6B	"A British Wedding" okuma metninde İngiliz kültüründe düğünlerin önemli olduğundan, ortalama evlilik yaşından, evlilik törenlerinin nerelerde ve nasıl yapılabileceğinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	40
	4D	"A British Wedding" okuma metninde eskiden Birleşik Krallıkta yapılan evlilik törenleri hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	40
	7C	"A Radio Programme About Changing Customs İn The Modern World (Sociology)" dinleme/izleme metninde antropoloji bilimi hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	36
	7D	"A Radio Programme About Changing Customs İn The Modern World (Sociology)" dinleme/izleme metninde geleneklerin yok olabileceği veya değişebileceği farklı kültürlerden örnek verilerek açıklanmaktadır.	Listening and Speaking	36
	7D	"A Discussion About New Social-Networking Habits (Culture)" dinleme/izleme metninde insanların sosyal ağlar üzerindeki etkileşimi yüz yüze etkileşimden daha çok önemsediği anlatılmıştır.	Listening and Speaking	42
History	4D	"Museum Brochures (History)" okuma metninde "Doğal Tarih Müzesi" tanıtılmıştır.	Reading and Writing	55
	4D	"Museum Brochures (History)" okuma metninde "Warwick Kalesi"nde şövalyelik okulu canlandırmasından söz edilmiştir.	Reading and Writing	55
	7H	"Museum Brochures (History)" okuma metninde çocukların Museum Rallye'e ilgi duyacağından bahsedilmiştir.	Reading and Writing	55
	4D	"Museum Brochures (History)" okuma metninde Chicago Bilim ve Endüstri Müzesi tanıtılmıştır.	Reading and Writing	55
	2D	"Should We Teach History?" okuma metninde tarih öğretiminin öneminden söz edilmiştir.	Reading and Writing	58
	7E	"A Discussion About Majörhistorical Finds (History)" dinleme/izleme metninde bir Mısır kralının mezarından çıkan tarihî eserler hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	55
	7E	A Lecture About Sultan Mehmed II (History)" dinleme/izleme metninde Osmanlı İmparatorluğu ve Sultan Mehmed hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	58
Transport	7Ö	"The Future Of Cities?(Transport Management)" okuma metninde Masdar şehrinin ulaşım olanaklarından söz edilmiştir.	Reading and Writing	73

	7Ö	"Solving Traffic Congestion (Urban Planning)" okuma metninde dünyanın birçok yerinde trafik sıkışıklığı olduğundan söz edilmiş ve bu problemin çözümü için öneriler getirilmiştir.	Reading and Writing	75
	2A	"A Focus-Group Discussion About Cycling (Sociology)" dinleme/izleme metninde Londra'da bisiklet sürme oranının arttığından söz edilmiştir.	Listening and Speaking	78
Environment	7C	"Our Changing Planet (Physical Geography)" okuma metninde bilimsel araştırmalara dayanarak küresel ısınma hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	91
	7Ğ	"What Are The Causes Of Deforestation And What Are İts Effects On The Natural Environment? (Natural Sciences)" okuma metninde ormanlara verilen zararlardan ve bunların doğaya etkisinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	94
	4İ	"A Lecture About Agriculture (Ecology)" dinleme/izleme metninde bir şirketin tarım üzerine yaptığı bilimsel çalışmalardan ve geliştirdiği tarım teknolojisinden söz edilmiştir.	Listening and Speaking	90
	7C	"A Debate About Nuclear Energy (Politics)" dinleme/izleme metninde Japonya'daki "Fukushima" örnek verilerek nükleer enerjinin zararlarından söz edilmiştir.	Listening and Speaking	96
Health and Fitness	7B	"Keep Fit (Medicine)" okuma metninde sporun insan sağlığı açısından önemi anlatılmıştır.	Reading and Writing	109
	7B	"Tackling Obesity (Nutrition)" okuma metninde dünyada obezitenin arttığından, obezite ile mücadele için kurumlara ve bireylere düşen görevlerden söz edilmiştir.	Reading and Writing	112
	7B	"Health Advertisements (Health)" dinleme/izleme metninde meditasyon, yoga, akupunktur gibi sağlık hizmetlerinden söz edilmiştir.	Listening and Speaking	114
Discovery and Invention	7C	"The Magic Of Mimicry (Science And Technology)" okuma metninde bilim ve teknolojide esinlenmenin öneminden söz edilmiştir.	Reading and Writing	127
	7C	"The World Of Tomorrow (Product Design)" okuma metninde 2050 yılında bilim ve teknojide nelerin değişebileceğinden bahsedilmiştir.	Reading and Writing	129
	7E	"A Talk About İnventions (Discovery)" dinleme/izleme metninde Orta Çağ'a ait birçok icattan söz edilmiştir.	Listening and Speaking	126
Fashion	7G	"Lnterview With A Designer (Business)" dinleme/izleme metninde Müslüman Fransız moda tasarımcısının meslek hayatı ve tasarımları hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	150
Economics	2A	"How Times Have Changed (Economics)" okuma metninde ABD'de İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşam standartlarının olumsuz yönde değiştiğinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	165

The Brain	7C	"Tricks Played By The Brain (Psychology)" okuma metninde insan beyninin her zaman doğru algılayamadığını kanıtlayan bilimsel çalışmalardan söz edilmiştir.	Reading and Writing	180-181
	4İ	"Mind Control (Neurology)" okuma metninde ABD'li bilim insanlarının özellikle engelli bireylerin hayatını kolaylaştırabilecek bir araştırma tanıtılmıştır.	Reading and Writing	183

"Animals" ünitesindeki ""Endangered Species", "Losing The Battle For Survival" okuma metninde; "Transport" ünitesindeki "A Radio Programme About Fear Of Flying (Psychology)" dinleme/izleme metninde; "Healt And Fitness" ünitesinde "A Radio Programme About Healthy Lifesty Les (Fitness)" dinleme/izleme metninde; "Fashion" ünitesindeki "Is Fast Fashion Taking Over? (Retail Management)" ve "Offshore Production (Human Resources)" okuma metninde, "A Discussion About Clothes (Fashion)" dinleme/izleme metninde; "Discovery And Inventions" ünitesindeki "A Lecture About Mobile Phone Apps (Invention)" dinleme/izleme metninde; "Economics" ünitesinin "How Should You İnvest Your Money? (Business)" okuma metninde, "A Radio Programme About Millionaire Lifestyles (Sociology)" ve "A Discussion About Whether College Students Should Be Paid For Good Grades (Economics)" dinleme/izleme metninde; "The Brain" ünitesinde "An İnterview About What Makes A Genius (Psychology)" ve "A Formal Conversation About Brain Health (Health)" dinleme/izleme metinlerinde kültürel unsura rastlanamamıştır.

Tablo 6. Unlock B2 Seviyesi Kitabında Yer Alan Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurlar

Ünite Adı	**Alt Ögeler**	**Kültürel Ögelerin Aktarılış Şekli**	**Kitabın adı**	**Kitaptaki Sayfa**
Globalization	7J	"Turkish Treats (Media)" okuma metninde Türklerin humus ve dolma gibi yöresel yemeklerinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	19
	7J	"What Impact Has Globalization Had On Food And Eating Habits In Italy? (Economics)" okuma metninde İtalyanların yemek kültüründen söz edilmiştir.	Reading and Writing	21
	2A	"A Presentation On Energy Use In Food Production (Environment)" dinleme/izleme metninde Birleşik Krallığın gıda sektörü hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	23
Education	2D	"Preparing For Success, Whatever You Want To Do (Higher Education)" okuma metninde Middletown Üniversitesinin olanakları anlatılmıştır.	Reading and Writing	37
	7K	"Distance Or Face-To-Face Learning – What's The Difference?(Electronic Learning)" okuma metninde uzaktan veya yüz yüze eğitimin avantaj ve dezavajlarından söz edilmiştir.	Reading and Writing	40
	7A	"A Careers Advice Meeting(Education)" dinleme/izleme metninde mühendisliğin farklı dalları hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	37
	7A	"A Careers Advice Meeting(Education)" dinleme/izleme metninde sağlık sektöründeki meslekler hakkında bilgi verilmiştir.	Listening and Speaking	41
Medicine	7B	"The Homeopathy Debate (Medical Ethics)" okuma metninde homeopatinin faydalı olduğunu ve olmadığını düşünen doktorların görüşleri anlatılmıştır.	Reading and Writing	55

	7B	"Should Healthcare Be Free? (Economics)" okuma metninde dünya üzerinde uygulanan ücretsiz, özel ve karma sağlık hizmetleri hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	58
	7B	"A Student Seminar On Pandemics (Medicine)" dinleme/izleme metninde pandemi dönemlerinde aşı uygulanması gerektiğinden söz edilmiştir.	Listening and Speaking	55
	7C	"A Debate On The Flu Vaccination (Medicine)" dinleme/izleme metninde grip aşısının fayda sağlayıp sağlamadığı bilim insanlarının görüşleri doğrultusunda tartışılmıştır.	Listening and Speaking	59
Risk	2Ç	"A Government Has A Duty To Protect Its Citizens From Personal, Professional And Financial Risk (Public Administration)" okuma metninde Birleşik Krallıkta vatandaşlara sunulan sağlık hizmetlerinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	76
	2C	"A Government Has A Duty To Protect İts Citizens From Personal, Professional And Financial Risk (Public Administration)" okuma metninde Birleşik Krallıkta vatandaşlara sunulan sosyal yardım hizmetlerinden söz edilmiştir.	Reading and Writing	76
Manufacturing	7E	"A Brief History Of Silk (History)" okuma metninde ipek üretiminin Çin'den Avrupa'ya nasıl taşındığı hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	91
	4D	"A Lecture On The History Of Clothes Manufacturing (History)" dinleme/izleme metninde seri imalatın Birleşik Krallıkta başlama tarihçesinden söz edilmiştir.	Listening and Speaking	91
Environment	7C	"Disaster Mitigation (Meteorology)" okuma metninde su kaynaklı doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler hakkında bilimsel bilgi verilmektedir.	Reading and Writing	109
	7C	"Combating Drought In Rural Africa: A Report (Environment)" okuma metninde Kenya'daki kuraklık için bilimsel çözüm önerileri verilmiştir.	Reading and Writing	112
	7C	"A Lecture About Environmental Change (Environment)" dinleme/izleme metninde dünyanın değişimiyle ilgili bilimsel çalışmalardan söz edilmiştir.	Listening and Speaking	109
	7C	"A Talk About The Destruction Of Deserts (Environment)" dinleme/izleme metninde çöllerdeki doğal dengenin korunması için yapılan bilimsel araştırmaların sonuçlarından bahsedilmiştir.	Listening and Speaking	113
Architecture	4İ	"Are Green Buildings Too Costly? (Environmental Planning)" okuma metninde Birleşik Krallıkta yapılan ekolojik binalar ve yararları örneklenmiştir.	Reading and Writing	128
	4J	"Which İs More Important When Designing A Building: Beauty Or Function? (Building Design)" okuma metninde Guggenheim Müzesi'nin ve Farnsworth House'un mimari özellikleri anlatılmıştır.	Reading and Writing	131
Energy	7Ğ	"A Radio Show On The Island Of El Hierro (Culture/Environment)" dinleme/izleme metninde İspanya'da bir bölgedeki doğal yaşam alanının huzur verici olduğundan söz edilmiştir.	Listening and Speaking	145
Art and design	7H	"Art For Art's Sake? (Fine art)" okuma metninde sanatın sanat için olduğu anlayışı hakkında küresel ölçekte bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	163

	7H	"Should Photography Be Considered A Fine Art, Like Painting Or Sculpture? (Photography)" okuma metninde farklı ülkelerden fotoğraf santçılarının görüşleri verilerek fotoğrafçılığın bir sanat olduğu savunulmuştur.	Reading and Writing	166
	7H	"A Radio News Show About Graffiti (Art/Culture)" dinleme/izleme metninde graffiti hakkında bazı görüşlere yer verilmiştir.	Listening and Speaking	163
	4Ğ	"An İnformal Debate About Public Art (Art)" dinleme/izleme metninde "Şehir Parkı"nda yer alan bir heykelden söz edilmiştir.	Listening and Speaking	167
Ageing	7K	"What Are The Effects Of A Young Population On A Society? (Social Anthropology)" okuma metninde Suudi Arabistan'ın eğitim hizmetleri hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	184
	7Ö	"What Are The Effects Of A Young Population On A Society? (Social Anthropology)" okuma metninde Suudi Arabistan'da yaşam standartları hakkında bilgi verilmiştir.	Reading and Writing	184
	2A	"A Radio Interview About Retirement (Economics)" dinleme/izleme metninde Birleşik Krallıkta emeklilerin aktif bir yaşam sürdürdüğünden –seyahat, eğlence vb.- söz edilmiştir.	Listening and Speaking	180
	7D	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Mısırlıların aile kültüründen söz edilmiştir.	Listening and Speaking	185
	7Ö	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Mısır'ın yaşam standartlarından bahsedilmiştir.	Listening and Speaking	185
	7D	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Japonların aile kültüründen söz edilmiştir.	Listening and Speaking	185
	7Ö	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Japonya'nın yaşam standartlarından bahsedilmiştir.	Listening and Speaking	185
	7D	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Türklerin aile kültüründen söz edilmiştir.	Listening and Speaking	185
	7Ö	"Presentations On Ageing In Different Countries (Social Anthropology)" dinleme/izleme metninde Türkiye'nin yaşam standartlarından bahsedilmiştir.	Listening and Speaking	185

"Glabozation" ünitesindeki "A Radio Programme About How Food Travels Around The World (Environment)" dinleme/izleme metninde; "Risk" ünitesindeki "Are You A Risk-Taker, Or Are You Risk-Adverse? (Psychology)" okuma metninde, "A Safety Presentation (Sport)" ve "A Risk-Assessment Meeting (Occupational Health)" dinleme/izleme metninde; "Manifacturing" ünitesinin "How Is Paper Manufactured? (Manufacturing Systems)" okuma metninde ve "A Tour Of A Car Manufacturing Plant (Manufacturing)" dinleme/izleme metninde; "Architecture" ünitesindeki "A Conversation Between Two Property Developers (Urban Planning)" ve "A Housing Development Meeting (Urban Planning)" dinleme/izleme metninde; "Energy" ünitesinin "Slides From A Presentation On Energy (Energy Development)" ve "The World Is Running Out Of Many Vital Natural Resources (Environment)" okuma

metinlerinde ve "A Chaired Meeting About Energy Saving In An Office (Environment)" dinleme/izleme metninde; "Ageing" ünitesinin "The Social And Economic Impact Of Ageing (Economics)" okuma metninde kültürel unsura rastlanamamıştır.

Tablo 7. Unlock Kitabı Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kültürel Unsurlar	Unlock					
	B1		B2		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Günlük Yaşam	-	-	-	-	-	-
Yaşam Koşulları	3	6,38	5	14,28	8	9,75
Kişiler Arası İlişkiler	-	-	-	-	-	-
Gelenek ve Görenekler	6	12,76	4	11,42	10	12,19
Beden Dili	-	-	-	-	-	-
Törenler	1	2,12	-	-	1	1,21
Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar	37	78,72	26	74,28	63	76,82
Genel Toplam	47	100	35	100	82	100

Unlock kitabının okuma ve dinleme/izleme metinlerinde en çok yer alan kültürel unsurlar B1 seviyesinde %78,72 oranla, B2 seviyesinde %74,28 oranla "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar"dır. İki seviyenin toplam oranı incelendiğinde "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar"ın %76,82 olduğu görülmektedir. Unlock kitabının okuma ve dinleme/izleme metinlerinde "Günlük Yaşam", "Kişiler Arası İlişkiler"ve "Beden Dili" başlıklarında hiçbir kültürel unsura rastlanamamıştır. Kitapta en az yer verilen kültürel unsur %1,21 oranla "Törenler"dir.

New Language Leader Intermediate Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinin Kültürel Unsurlar Açısından İncelenmesi

"New Language Leader" kitabı B1 ve B2 seviyesi olarak ayrılmamış, tek bir kitap hâlinde yayımlanmıştır. Dinleme/izleme ve okuma metinlerinde yer alan kültürel unsurlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. New Language Leader (Intermediate) Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme ve Okuma Metinlerinde Kültürel Unsurlar

Ünite Adı	AltÖgeler	Kültürel Ögelerin Aktarılış Şekli	Kitaptaki Sayfa
Personality	4B	"Method Acting" metninde Daniel Day-Lewis ve Johnny Deep'in oyunculukları hakkında bilgi verilmiştir.	8
	4A	"Charisma: A Kind of Magic" metninde siyah-beyaz insanlar arasında eşitlik için şiddet içermeyen yöntemler kullanıldığından söz edilmiştir.	10
	7C	Lesson 1.1 Recording 1.3 metninde psikometri testleri hakkında bilgi verilmiştir.	164
Travel	7E	" Ibn Battuta" metninde ünlü gezginin hayatı hakkında bilgi verilmiştir.	18
	7C	"Jacques Cousteau" metninde Fransız su altı kâşifi hakkında bilgi verilmiştir.	18
	7C	"Valentina Tereskhova" metninde Rus kozmonot hakkında bilgi verilmiştir.	18
	7C	"Wilfred Thesiger" adlı metnin 20. yüzyılın önemli İngiliz kâşifi hakkında bilgi verilmiştir.	20
	7Ğ	Lesson 2.1 Recording 2.1. metninde birçok Güneydoğu Asya ülkesinin -Endonezya, Hindistan, Vietnam...- doğal ortamı hakkında bilgi verilmiştir.	164-165
	7D	Lesson 2.1 Recording 2.1. metninde birçok Güneydoğu Asya ülkesindeki insanların güleryüzlü olduğundan, seyahat etmeyi sevdiklerinden, sokakların gürültülü olduğundan söz edilmiştir.	164-165
	7J	Lesson 2.1 Recording 2.1. metninde birçok Güneydoğu Asya ülkesindeki yemeklerin harika olduğundan söz edilmiştir.	164-165
	7Ğ	Lesson 2.3 Recording 2.3. metninde Amazon Nehri Havzası'ndan söz edilmiştir.	165
	7Ğ	Lesson 2.3 Recording 2.3. metninde Yeni Zelanda'daki buzul bölgelerinden söz edilmiştir.	165
	7Ğ	Lesson 2.3 Recording 2.3. metninde Eskimoların yaşadığı bölge hakkında bilgi verilmiştir.	165
	7Ğ	Lesson 2.3 Recording 2.4. metninde Salween Nehri boyunca yaşanılan gezi macerası anlatılmıştır.	165
Work	4B	"Jobs" başlığı altında pazarlama yetkililiği, satış müdürlüğü, resepsiyon görevliliği mesleklerine ait iş ilanlarına yer verilmiştir.	27
	4B	"Working from home on the rise" metninde evden çalışmanın çalışma saatlerinde çalışanlara esneklik sağlaması sebebiyle artış gösterdiği anlatılmıştır.	28
	7A	Lesson 3.2 Recording 3.2 metninde evden çalışmanın avantajları ve dezavantajlarından söz edilmiştir.	166
	2D	Lesson 3.3 Recording 3.4 metninde Oxford Brookes Univesity'de okuyan üç gencin üniversiteleri hakkında bilgi verilmiştir.	166
	7A	Lesson 3.5 Recording 3.7. metninde iş başvurusu için hazırlanan özgeçmişte nelere dikkat edilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.	167
	7A	Lesson 3.5 Recording 3.8. metninde özgeçmiş yazarken dikkat edilecek hususlar maddelenmiştir.	167
Language	2D	"English Spoken Here" metninde İngilizce dil kursunun hangi olanakları sunduğundan söz edilmiştir.	37
	4I	3. metinde İngilizcenin dünyada 400 milyon kişinin ana dili olduğundan ve küresel bir dil hâline geldiğinden söz edilmiştir.	38

	7I	4. metinde Çincenin dünyada en çok konuşulan dil olduğundan söz edilmiştir.	39
	4I	5. metinde İngilizcenin Amerikan, İngiliz, Avustralya, Kanada vb. türleri olduğundan söz edilmiştir.	39
	4I	Lesson 4.2 Recording 4.1. metninde Amerikan ve İngiliz İngilizcesinin birbirinden farklı olduğu söylenmiştir.	167
	7I	Lesson 4.2 Recording 4.1. metninde Arapçanın dünya dilleri arasında en hızlı büyüyen dil olduğu söylenmiştir.	167
	7İ	Lesson 4.3 Recording 4.4. metninde sosyal medyada kullanılan üslûba dikkat edilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.	167
	7İ	Lesson 4.3 Recording 4.5. metninde sosyal medyada kullanılan dilin samimi olunan bireyler ile tanımadığınız veya samimi olmadığınız bireylerle aynı dilin kullanılmaması gerektiği anlatılmıştır.	167-168
Advertising	7İ	Lesson 5.5 Recording 5.8. metninde eleştirel düşünmenin öneminden söz edilmiştir.	169
Education	2D	"Newsline: The Online News Service" metninde karma sınıfların mı tek cinsiyetli sınıfların mı daha iyi olduğu tartışılmıştır.	57
	7C	"Maria Montessori" metninde İtalyan eğitimci tarafından geliştirilen Montessori metodu anlatılmıştır.	58
	2D	"Editorial and Opinion" metninde üniversitelerdeki eğitimin ücretsiz olması gerektiği gerekçeleriyle açıklanmıştır.	60
	7K	Lesson 6.1 Recording 6.1. metninde dört kişi üniversite eğitimi hakkındaki görüşlerini anlatmıştır.	169
	2D	Lesson 6.3 Recording 6.3. metninde Amerikan ve İngiliz üniversiteleri hakkında bilgi verilmiştir.	169
Design	7D	"Alessi's İnventions" metninde İtalyanların hem güzelliğe hem de faydaya önem verdikleri söylenmektedir.	70
	7C	Lesson 7.3. Recording 7.3 metninde bazı aletlerin tasarımı anlatılmıştır.	170
	4I	Lesson 7.5 Recording 7.5 metninde bir öğrenci ödevi üzerinden İngilizcenin yazım dili, yazım ve noktalama kuralları hakkında bilgi verilmiştir.	170
Business	3Ç	"The Secret of My Success" bazı mesleklerin iş ortamı hakkında bilgi veriliyor.	76
	7İ	1. metinde etik ikilem yer almaktadır.	78
	7İ	2. metinde etik ikilem yer almaktadır.	78
	7İ	3. metinde etik ikilem yer almaktadır.	78
	4B	"Estee Lauder" adlı metinde Amerikan iş insanı tanıtılmıştır.	80
	7A	"Akio Morita" adlı metinde Japon iş insanının hayatı anlatılmıştır.	80
	7A	Lesson 8.1. Recording 8.1. metninde malî daşmanlık ve iş danışmanlığı meslekleri kısaca anlatılmıştır.	171
	7A	Lesson 8.1. Recording 8.2. metninde accountancy firms hakkında kısa bilgi verilmiştir.	171
	7A	Lesson 8.1. Recording 8.4. metninde oto yıkama işi hakkında bilgi verilmiştir.	171
Engineering	3Ç	"A Man's World" metninde mühendisliğin erkek mesleği olarak algılandığından söz ediliyor.	86
	7A	"A Man's World" metninde mühendislik mesleği ayrıntılı şekilde tanıtılıyor.	86

	7C	"Asteroids" metninde asteroidler hakkında yapılan araştırmalardan söz edilmiştir.	88
	7C	"Sahara Solar Farm" metninde Sahra Çölü'nde yapılan güneş enerji panelleri ve elektrik üretimine katkılarından söz edilmiştir.	91
	7C	"The Belo Monte Dam" metninde dünyanın üçüncü büyük barajının enerji üretiminde kullanılacağından bahsedilmiştir.	91
	3Ç	Lesson 9.1. Recording 9.1. metninde kadın makine mühendisinin cinsiyetinden dolayı iş ortamında bazı güçlüklerle karşılaştığından söz edilmiştir.	171
	4B	Lesson 9.1. Recording 9.1. metninde mühendislik alanı hakkında kısa bilgi verilmiştir.	171
	7K	Lesson 9.5. Video Recording 9 metninde mühendislik eğitimi hakkında bilgi verilmiştir.	172
	7A	Lesson 9.5. Video Recording 9 metninde mühendislik becerileri hakkında bilgi verilmiştir.	172
	7F	Lesson 9.5. Recording 9.6. metninde parmakla işaret etmek veya masaya vurmak davranışlarının vücut dilinde agresifliği gösterdiği ifade edilmiştir.	172
	7İ	Lesson 9.5. Recording 9.6. metninde farklı görüşlere saygı duymanın önemi anlatılmıştır.	172
Trends	7G	"Cultural Influences on Fashion Trends" metninde moda trendlerinde yüksek, popüler ve alt kültürün etkili olduğu anlatılmıştır.	99
	3Ç	Lesson 10.2 Recording 10.1 metninde müdürün iş ile ilgili satış elamanını motive etmesi ve samimi sohbeti verilmiştir.	172-173
	7I	Lesson 10.2 Recording 10.6 metninde yabancı dillerden kelime öğrenme tekniklerinden söz edilmiştir.	173-174
Arts and Media	7H	"Watch"metninde belgesel eleştirisinden söz edilmiştir.	106
	7H	"Watch"metninde video oyunu eleştirisinden söz edilmiştir.	106
	7H	"Watch"metninde sinema eleştirisinden söz edilmiştir.	106
	7H	"Watch"metninde kitap eleştirisinden söz edilmiştir.	107
	7H	"Watch"metninde tiyatro eleştirisinden söz edilmiştir.	107
	7H	"Watch"metninde radyo programı eleştirisinden söz edilmiştir.	107
	7H	"Watch"metninde film eleştirisinden söz edilmiştir.	107
	4Ğ	"Out of Sight, Out of Mind?" Amerikali yazar Salinger hakkında bilgi verilmiştir.	108-109
	8A	"Me and My Career" metninde "yabancı muhabir" olarak tanıtılan Somalili Rageh Omar hakkında bilgi verilmiştir.	111
	7H	Lesson 11.1 Recording 11.1 metninde bir romandan söz edilmiştir.	174
	7H	Lesson 11.1 Recording 11.1 metninde bir filmden söz edilmiştir.	174
	7H	Lesson 11.1 Recording 11.1 metninde bir komedi dizisinden söz edilmiştir.	174
	7A	Lesson 11.3 Recording 11.2 metninde yabancı muhabir olmak için yapılan bir iş görüşmesi aktarılarak yabancı muhabirlik mesleğinde aranan özelliklerden söz edilmiştir.	174
Crime	7C	"Why Do We Commit Crimes?" metninde genetik, çevre ve tercih sebebiyle insanların suç işlediği üzerine bilim insanlarının çalışmaları olduğundan söz edilmiştir.	118

7İ	Lesson 12.2 Recording 12.1 metninde öfke kontrolünün önemli olduğu anlatılmıştır.	174
7İ	Lesson 12.2 Recording 12.1 metninde bir mahkum işlediği suçlardan duyduğu pişmanlığı anlatmıştır.	175

"Extroverts And Introverts", "Travel And Tourism" , "Eastern Bubble", "How To Avoid Mistakes Online", "Three Opinions About Advertising", "Manipulate Images", "Advertisers Targeting Young People", "What Is Design?", "1960-1969", "Tipping Points", "Should We Pay For Our Music?", "Criminal Masterminds?", "Gang Use Helicopter In Hollywood-Style Raid On Swedish Cash Depot" adlı okuma metinlerinde kültürel unsurlara rastlanamamıştır. Lesson 1.1 Recording 1.2, Lesson 2.3 Recording 2.5, Lesson 4.3 Recording 4.3, Lesson 5.1 Recording 5.2, Lesson 5.2 Recording 5.3, Lesson 7.2 Recording 7.2, Lesson 8.1. Recording 8.3, Lesson 10.3 Recording 10.2, Lesson 12.3 Recording 12.2, Lesson 12.5 Recording 12.4, Lesson 12.5 Recording 12.5 dinleme/izleme metinlerinde kültürel unsurlara rastlanamamıştır. New Language Leader kitabının B1 ve B2 seviyesi olarak ayrılmadığı için bu kitaptan elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. New Language Leader Kitabı Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Kültürel Unsurların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kültürel Unsurlar	New Language Leader B1-B2	
	f	%
Günlük Yaşam	-	-
Yaşam Koşulları	5	6,66
Kişiler Arası İlişkiler	4	5,33
Gelenek ve Görenekler	11	14,66
Beden Dili	-	-
Törenler	-	-
Evrensel Unsurlar/ Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar	55	73,33
Genel Toplam	75	100

New Language Leader kitabının okuma ve dinleme/izleme metinlerinde %73,33 oranla en çok "Evrensel Unsurlar/Hedef Kültür Dışındaki Unsurlar" yer almaktadır. Amaç kültüre ilişkin "Günlük Yaşam", "Beden Dili" ve "Törenler" unsurlarına rastlanamamıştır. En az yer verilen amaç kültür unsurları "Kişiler Arası İlişkiler" (%5,33) ve "Yaşam Koşulları"dır (%6,66).

Çalışma Materyallerinde Bulunan Kültürel Unsurların Oranları

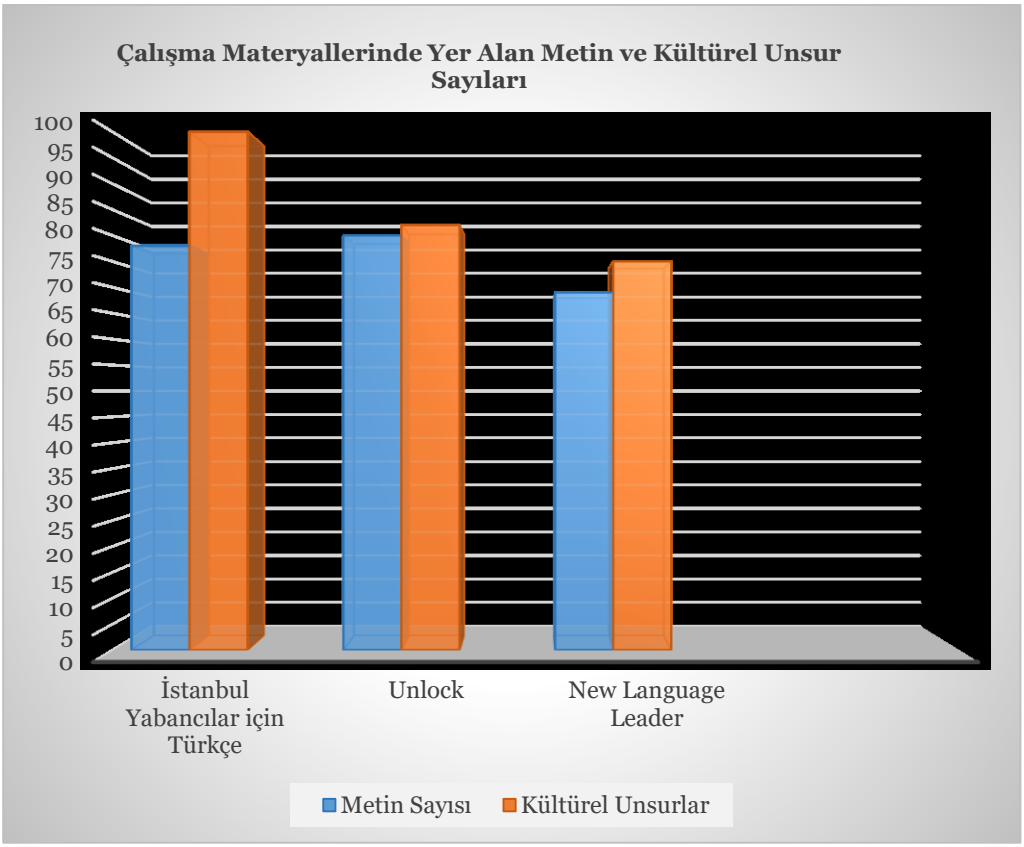
Çalışma materyallerindeki kültürel unsurların sayısı ile kitaplardaki okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sayısını kıyaslayarak kültürel unsur yoğunluğunu yorumlamak daha doğru olacaktır. İstanbul Yabancılar için Türkçede 78 metinde 98 kültürel unsur, Unlock kitabında 80 metinde 83 kültürel unsur ve New Language Leader'da 69 metinde 76 kültürel unsur bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Çalışma Materyallerinde Yer Alan Metin Sayılarına Göre Kültürel Unsurların Yüzdelik Oranı

Kitabın Adı	Metin sayısı (f)	Kültürel Unsurların Sayısı (f)	Yüzde % (Metin sayısına düşen kültürel unsur oranı)
İstanbul Yabancılar için Türkçe	78	100	7,8

Unlock	80	82	1,02
New Language Leader	69	75	1,08

Tablo 10 incelendiğinde metin başına düşen kültürel unsurların en fazla yer aldığı kaynağın İstanbul Yabancılar için Türkçe, ikinci kitabın New Language Leader, üçüncü kaynağın Unlock olduğu görülmektedir. Grafik 1 ile bu bulgular görselleştirilmiştir.



Grafik 1. Çalışma Materyallerinde Yer Alan Metin ve Kültürel Unsur Sayıları

4. Tartışma ve Sonuç

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ve B2 kitaplarında yer alan kültürel unsur oranlarının aynı olduğu, her iki seviyede de en fazla gelenek ve göreneklere ait unsurların bulunduğu görülmektedir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1- B2) kitaplarında en çok bulunan ikinci kültürel unsur, evrensel unsurlar/ hedef kültür dışındaki unsurlardır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1- B2) kitaplarının özellikle beden dili, törenler, günlük yaşam ve kişiler arası ilişkilere ilişkin kültürel unsurların kullanımının yetersiz olduğu söylenebilir. Bayraktar (2015) yaptığı araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe Kitapları Seti'nde kültürel aktarımın günlük yaşantı ve davranışlar, ahlaki ve dinî değerler ile gelenek ve görenekler açısından desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kültürel unsurlar arasında yakın veya eşit bir dağılım görülmemekte olup ağırlık gelenek ve göreneklere, evrensel unsurlar/hedef kültür dışındaki unsurlara verilmiştir. Bu durum hedef öğrenci grubunun Türk dili ve kültürüne ilişkin dengeli bir bilgi ve beceri edinemeyeceğini düşündürebilir. Çünkü literatürde ağırlıklı görüş dil eğitiminin kültür eğitiminden ayrı düşünülemeyeceği yönündedir. Barın (2004); sözcüklerin sıradan simgeler olmadığını, ait oldukları toplumda birtakım kabuller içerdiklerini bu yüzden kelimelerin hangi metinlerde nasıl kullanılacağının önemli olduğunu ve toplum yaşantısıyla ilişkili bir dil eğitimi verilmezse amaç dilin tam olarak öğretilemeyeceğini savunmaktadır. Bölükbaş ve Keskin (2010), yaptıkları araştırma sonucunda

yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin metinler aracılığıyla farklı düşünce biçimleriyle, yaşam stilleriyle karşılaşmalarını; kendi kültürleri ile hedef veya evrensel kültüre karşı hoşgörülü yaklaşmalarını sağlamak gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretim kitaplarında kültürel unsurların planlı ve dengeli bir şekilde kullanımının faydalı olacağı düşünülmektedir. İstanbul Yabancılar için Türkçe kaynağında "Kültürden Kültüre" bölümünde kültürel unsurlara yer vermek yerine kültürel unsurların okuma ve dinleme/izleme metinlerinde daha fazla işlenmesinin uygun olacağı söylenebilir.

Unlock kitaplarının B1 seviyesinde (f=47), B2 (f=35) seviyesine göre kültürel unsurların daha fazla bulunduğu görülmektedir. B1-B2 seviyesinde yer verilen kültürel unsurların çoğunluğunun evrensel unsurlar/hedef kültür dışındaki unsurlar olmasına bakılarak yayınevi tarafından küresel kültürel unsurlara daha çok önem verildiği yorumu yapılabilir. Amaç kültüre ilişkin başlıklar incelendiğinde evrensel unsurlar/hedef kültür dışındaki unsurlar ile aralarında büyük ölçüde fark olduğu tespit edilmiştir. Hedef kültürün günlük yaşamı, kişiler arası ilişkileri ve beden diline ilişkin hiçbir kültürel unsurun bulunmamasına dayanarak kitap yazarlarının ve yayınevinin yabancı dil öğretiminde hedef kültüre ilişkin bu alanları önemli görmediği yorumu yapılabilir.

New Language Leader kitabının okuma ve dinleme/izleme metinlerinin çoğunluğunda evrensel unsurlar/hedef kültür dışındaki unsurlar yer almaktadır. Hedef kültüre ilişkin unsurlardan günlük yaşam, beden dili ve törenlere yer verilmemesi; kişiler arası ilişkiler ve yaşam koşullarına ilişkin unsurlara ise düşük oranda yer verilmesi yayınevi tarafından yabancı dil öğretiminde hedef kültür unsurlarının önemli görülmediğini düşündürmektedir.

Unlock ve New Language Leader kaynaklarında evrensel unsurlar/hedef kültür dışındaki unsurlar en çok yer verilen kültürel unsur iken İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında amaç kültürün gelenek ve göreneklerine ilişkin unsurlara daha fazla yer verilmiştir. Bu bulgu İstanbul Yabancılar için Türkçe kaynağının "yabancı dil öğretiminde hedef kültür unsurlarının öğretilmesinin dil öğretimine katkı sağlayacağı" görüşünde olduğunu göstermektedir. Ayrıca İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabında evrensel unsurların/hedef kültür dışındaki unsurların bulunması yayınevinin yabancı dil öğretiminde sadece hedef kültürü değil, küresel kültürel unsurların tanıtımına önem verdiğini kanıtlamaktadır.

Unlock (B1-B2) ve New Language Leader (Orta) kaynakları ile kıyaslandığında İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında gerek amaç kültüre gerekse evrensel kültür unsurlarına yer verilme oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma materyalleri arasında dil ve kültür ilişkisine en çok önem veren kaynağın İstanbul Yabancılar İçin Türkçe olduğu yorumu yapılabilir. Unlock ve özellikle New Language Leader kitaplarında ilgili literatürdeki amaç dil-amaç kültür öğretimi ilişkisinin aksine küresel ölçekte bir dil-kültür öğretimine eğilim olduğu söylenebilir.

New Language Leader kitabının yayınevi Pearson kataloğunda (2022) 50'den fazla ülkede 6000'den fazla öğretmenin katılımıyla geliştirilen "Küresel İngilizce Ölçeği"nden söz edilerek bu ölçeğin öğretmenlerin öğrencilerin dil alanındaki ilerlemelerinin daha güvenilir ve kolay şekilde ölçülebileceği belirtilmiştir. 10'dan 90'a kadar bir sayı bildiren bu ölçek ile CEFR düzeyinde dil yeterliliğinden daha fazla bilgi sağlayacağı savunulmuştur (Pearson, 2002). Pearson Yayınevi'nin hedef kültürden bağımsız, küresel ölçekte bir İngilizce öğretimini hedeflediği söylenebilir. Bu bağlamda New Language Leader'da, İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabına göre hedef kültür unsurlarının az olması bu tespiti doğrulamaktadır.

Unlock ve New Language Leader kaynaklarında amaç kültür unsurlarına göre küresel kültürel unsurlara daha fazla yer verilmesine rağmen yeterli kültürel unsura yer verildiği yorumu yapılamamaktadır.

Çünkü metin başına düşen kültürel unsur oranı İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1-B2) kitabında Unlock (B1-B2) ve New Language Leader (İntermediate) kitaplarından daha fazladır. İstanbul Yabancılar için Türkçe kaynağında Unlock ve New Language Leader kitaplarına göre kültürel unsur çeşitliliği daha fazladır. Araştırmada incelenen üç kaynakta da kültürel ögeler dengeli bir dağılım göstermese de İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabının diğer kaynaklara göre kültürel ögelerin işlenişinde daha dengeli olduğu söylenebilir.

Her dilin iç dinamiğinin farklı olduğu gerçeğinden hareketle kültürel unsurların kullanımının her lisanın öğretiminde aynı etkiyi oluşturmayacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında kullanılan kitaplarda kültürel unsurlara yer verilme durumunun öğrencilerin dil öğrenme başarısına etkisi farklı diller açısından ayrı ayrı incelenebilir. Sonuçlar; yayınevlerine, yabancı dil eğitimcilerine yol gösterici olabilir.

Kaynaklar

Akcaoğlu, C. (2017). Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (2011). *Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü* (2. bs.). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Fichter, Joseph H. (1957). Sociology. Chicago: The University of Chicago Press.

Alsaif, O. (2016). A variety of cultures represented in English language textbooks: A critical study at Saudi university. *Sociology Study*, *6*(4), 226-244.

Alsamani, A. S. (2014). Foreign culture awareness needs of Saudi English language majors at Buraydah Community College. *English Language Teaching*, *7*(6), 143–153. doi:10.5539/elt.v7n6p143.

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, *66*(1), 62–70. Retrieved from http://eltj.oxfordjournals.org/content/66/1/62.abstract 05.01.2023.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608 9 Ocak 2023.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. bs.). London: Longman.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bayraktar, F. B. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies, 5* (4), 221-235.

Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2019a). İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (B1). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2019b). İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (B2). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (Fifth edition). New York: Pearson Longman.

Cheng, C. M. (2013). Reflections of college English majors' cultural perceptions on learning English in Taiwan. *English Language Teaching*, *6*(1), 79–91.

Cortazzi, M. ve Jin, L. (1999). Cultural mirrors metarials and methods in the EFL classroom. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Haz. E. Hinkel Cambridge University Press, 196-219.

Cotton, D. Falvey, D. and Kent, S. (2016). New Language Leader Coursebook (Intermediate). China: Pearson Publishing.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institute of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR, 30,* 51-72.

Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(1), 1-14.

Erdil, M. (2018). Türkiye cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara türkçe öğretimi. *Journal of International Social Research*, *11*(60).

Ergin, M. (1998). Üniversiteler için Türk Dili. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. D.K. Deardorff (Ed.), The Sage Handbook of Intercultural Competence icinde. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fong, C. S.; DeWitt, D.; Leng, C. H. (2018). "The Analysis of Cultural and Intercultural Elements in Mandarin as a Foreign Language Textbooks from Selected Malaysian Public Higher Education Institutions", M*alaysian Online Journal of Educational Sciences*, v6 n1, p66-90. https://eric.ed.gov/?id=EJ1166178

Gencer, İ. S. (2020). *Multicultural elements in an elt coursebook series: new language leader* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Gökalp, Z. (1975). Türkçülüğün Esasları, İstanbul: Sebil Matbaacılık.

Güvenç, B. (1994). İnsan ve Kültür (6. baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.

İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi, 3*(1), 47-66

Jin, T. (2013). Intercultural competence in the learning of Chinese as a foreign language in the UK – an exploratory study. In M. Xing & M. Li (Eds.), *Developing pedagogies for teaching Chinese as a foreign language in higher education (Applied Chinese Language Studies IV)* (pp. 15-29). London, U.K.: Sinolingua London Ltd.

Kalfa, M. (2013). Yabancılara türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. Milli Folklor, 97, 167-177.

Kaplan, M. (2009). Kültür ve Dil, İstanbul: Dergah Yayınları.

Kırkkılıç, A. ve Sevim, O. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kongar, E. (2021). Kültür Üzerine, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching, Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C., & Byram, K. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture? *The German Quarterly, 81*(1), 20-34.

Kutlu, A. (2015). "Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1- B2 seviyesi)". *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (2), 697-710.

Lansford, L. (2014). Unlock Listening & Speaking Skills 4 Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.

Mckay, S. L. (2000). "Teaching English as an internationallanguage: Implicationsforculturalmaterials in theclassroom". TESOL Journal, 9. Toronto, TESOL JournalPress, pp.7-11.

Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies, 11*(9), 605-616.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 1619-1640.

Ostrowska, S. (2014). Unlock Listening & Speaking Skills 3 Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.

Pearson. (2022). ELT Catalogue. Retrieved from https://online.flippingbook.com/view/267090812/8-9/ 10 March 2023.

Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli school books: Ideology and propaganda in education*. London: I. B. Tauris & Co.

Polat, T. (1993). "Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi". *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi,* VIII, 181-189.

Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters. Retrieved from http://site.ebrary.com/lib/gop/doc 9 Ocak 2023.

Sowton, C. (2014). Unlock Reading & Writing Skills 4 Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.

Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması. Bilig, (84), 301-327. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/42610/519077 24 September 2022.

Tomalin, B. (2008). *Culture - The Fifth Language Skill*. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill 16 Aralık 2022.

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). Cultural Awareness. Hong Kong: Oxford University Press.

Tomalin, B. & Susan, S. (2013). "Cultural Awareness-resource Books For Teachers", Oxford University Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?isbn=0194426033. (13.02.2022).

Troudi, S. (2005). Critical Content and Cultural Knowledge for Teachers of English to Speakers of Other Languages. *Teacher Development,* 9(1):115-129.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi programı*. Retrieved from https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf 15. 06. 2022.

Westbrook, C. (2014). Unlock Reading & Writing Skills 3 Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.

Wu, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks, *Canadian Social Science6* (5), 137-144. Retrieved from http://www.cscanada.net/ index.php/css/article/viewFile/1109/1128

Xia, T. (2013). The introduction of cultural knowledge in the primary stage of global promotion of Chinese language [汉语国际推广初级阶段的文化导入研究]. (Unpublished master's thesis). Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, China.

Vernier, S., Barbuzza, Giusti, D., ve Moral, G. D. (2008). The Five Language Skills in the EFL Classroom [Elektronik Sürüm]. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras, 10*, 263-291.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yuen, K. M. (2011). "The Representation of Foreign Cultures in English Textbooks". *ELT Journal,* 65(4): 458-466.

2. Âşık Veysel Şiirlerinin Kullanıldığı Söz Sanatları Öğretimi Etkinlik Örnekleri[1]

Nurullah AYDIN[2]

Muhammed Fatih SAYIR[3]

APA: Aydın, N. & Sayır, M. F. (2023). Âşık Veysel Şiirlerinin Kullanıldığı Söz Sanatları Öğretimi Etkinlik Örnekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 34-52. DOI: 10.29000/rumelide.1405700.

Öz

Edebi eserlerin etkileyiciliğini arttırmasını ve anlam zenginliği kazanmasını sağlayan söz sanatlarının öğretilmesi Türkçe Öğretimi Programı'nda üzerinde durulan bir konudur. Program incelendiğinde söz sanatlarına ilişkin kazanımların her sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum söz sanatlarının öğretilmesine yönelik farklı uygulama ve etkinlik örnekleri geliştirilmesinin ilgili kazanımların edindirilmesinde faydalı olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçe Öğretimi Programı kazanımları arasında yer alan söz sanatlarının öğretilmesi için Âşık Veysel şiirlerinin kullanıldığı etkinlikler geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada öncelikle söz sanatları ve söz sanatlarının öğretimine ilişkin çalışmalar incelenerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş daha sonra Âşık Veysel şiirlerinin kullanıldığı söz sanatları öğretimi etkinlikleri geliştirilmiştir. Tablolar hâlinde sunulan etkinlikler; Temel Bilgiler, İlke ve Yöntemler ve Dersin İşleniş Aşamaları/Etkinlikler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Temel Bilgiler bölümünde etkinliğin müfredata göre uygulanacağı hafta, uygulama süresi, sınıf düzeyi, geliştirilen temel beceriler, ilişkili kazanımlar ve bunların Türkçe Öğretimi Programı'ndaki kodları, araç gereçler ve derste kullanılan kısa filmin künyesi bulunmaktadır. İlke ve Yöntemler bölümünde etkinlikte kullanılan Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı, Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği ve Ön Plana Çıkan İlkeler yer almaktadır. Dersin İşleniş Aşamaları/Etkinlikler bölümünde ise Dikkat Çekme, Keşfetme, Gelişme ve Değerlendirme aşamaları detayları ile birlikte bulunmaktadır. Ayrıca etkinliklerin sonunda çeşitli görseller ek olarak sunulmuştur. Alanyazına dayandırılarak tasarlanan bu etkinliklerin, söz sanatlarının öğretimi üzerine yarı deneysel araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Âşık Veysel, şiir, söz sanatları, etkinlik

---

1. 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: %12
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405700
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü / Dr., Atatürk University, Faculty of Education, Department of Turkish Education (Erzurum, Türkiye), nurullah.aydın@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2522-7765, **ROR ID:** https://ror.org/ 03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

3 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü / Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Communication, Department of Journalism (Muş, Türkiye), f.sayir@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6347-8760, ROR ID: https://ror.org/009axq942, ISNI: 0000 0004 0369 7341, Crossreff Funder ID: 501100007115

Examples of Rhetoric Teaching Activities Using Âşık Veysel's Poems[4]

Abstract

Teaching rhetoric that enables literary works to increase their impressiveness and gain richness of meaning is a subject emphasized in the Turkish Language Teaching Program. When the program is examined, it is seen that the achievements related to rhetoric are included in every grade level. This shows that developing different examples of practices and activities for teaching rhetoric may be beneficial in acquiring the relevant achievements. The purpose of this study is to develop activities using Âşık Veysel's poems to teach rhetoric, which is among the achievements of the Turkish Language Teaching Program. In the study document analysis, one of the qualitative research methods was used and first a conceptual framework was created by examining the studies on the rhetoric and teaching of rhetoric, then rhetoric teaching activities using Âşık Veysel's poems were developed. The activities presented in tables consist of three parts: Basic Information, Principles and Methods, and Teaching Stages/Activities. In the Basic Information section, the week in which the activity will be implemented according to the curriculum, the duration of the implementation, the grade level, the basic skills developed, the related acquisitions and their codes in the Turkish Teaching Program, the tools and the tag of the short film used in the lesson are presented. In the Principles and Methods section, the Teaching-Learning Approach, Teaching Strategy, Teaching Method, Teaching Technique and Prominent Principles used in the activity are presented. In the Teaching Stages/Activities section, the phases of Attracting Attention, Discovery, Development and Evaluation are presented with details. In addition, various visuals are presented as attachments at the end of the activities. It is anticipated that these activities, designed based on the literature, will make significant contributions to quasi-experimental research on the teaching of rhetoric.

Keywords: Âşık Veysel, poem, rhetoric, activity

Giriş

Büyük halk ozanı ve âşıklık geleneğinin önde gelen isimlerinden biri olarak kabul edilen Âşık Veysel'in 50. ölüm yıl dönümü, UNESCO'nun 41. Genel Konferansı'nda alınan bir kararla 2023 yılı için UNESCO Anma ve Kutlama Yıl Dönümleri Programı'na dâhil edilmiştir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2022). Ayrıca, 28 Aralık 2022 tarihli ve '2023 Yılının Âşık Veysel Yılı Olarak Kutlanması' konulu cumhurbaşkanlığı genelgesi ile düzenlenecek etkinliklerin Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarıyla birlikte yürütülmesi kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 2022).

Âşık Veysel Şatıroğlu, Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan Köyü'nde 1894 yılında dünyaya gelmiştir. Yedi yaşında geçirdiği çiçek hastalığı sonucu bir gözünü kaybeden Âşık Veysel, diğer gözünü ise bir kaza sonucu kaybetmiştir. Babasının teşvikiyle saz çalmayı öğrenen Âşık Veysel, saz dersleri için Çamşıhlı Ali

---

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: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 01.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405700
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Ağa'dan eğitim almıştır. Âşık Veysel'in hayatında önemli bir dönüm noktası, 1931 yılında Sivas Lisesi'nde edebiyat öğretmeni olarak görev yapan Ahmet Kutsi Tecer ile tanışmasıdır. Tecer, arkadaşlarıyla birlikte 5 Aralık 1931 tarihinde üç gün süren bir Halk Şairleri Bayramı etkinliği düzenler. Bu etkinliğe katılan Âşık Veysel, "Halk Şairi" unvanını alacak kadar büyük bir başarı göstermiştir (Alptekin, 1998; Kara ve Tören, 2011).

1933 yılına kadar diğer halk şairlerinin eserlerini icra eden Âşık Veysel, söz konusu yıl içerisinde ilk eseri olan 'Atatürk Destanı'nı yazmıştır. Bu dönemden sonra Veysel, Türkiye'nin farklı şehirlerinde düzenlediği performansların ardından, Köy Enstitüleri'nin kurulması sürecinde, Ahmet Kutsi Tecer'in yönlendirmesi altında, bu eğitim kurumlarında saz eğitmeni olarak görev almıştır. 1965 yılında, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından çıkarılan özel bir yasa ile, Türk diline ve milli birliğe katkılarından ötürü Âşık Veysel'e aylık 500 lira maaş tahsis edilmiştir. Âşık Veysel, 21 Mart 1973 tarihinde, doğum yeri olan köyde vefat etmiştir (Alptekin, 2004; Kara ve Tören, 2011).

Literatür incelendiğinde Âşık Veysel ve eserleri ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Dağtaşoğlu, 2015; Yenen, 2010; Kaya, 2017; Dinçer, 2004; Şenocak, 2017). Ayrıca, Âşık Veysel'in eserleri, eğitim ve öğretim bağlamında da incelenmiştir. Yenen Avcı (2017), Âşık Veysel'in şiirlerini Türkçe Öğretimi Programı'ndaki temalar açısından analiz etmiştir. Kara ve Tören (2011), bu şiirlerin eğitimde nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Değerler eğitimi kapsamında da Âşık Veysel'in eserlerinin kullanımına dair çalışmalar mevcuttur (Kurtoğlu, 2017; Turhan ve Kova, 2012).

Âşık Veysel'in eserlerine Türkçe ders kitaplarında da yer verilmektedir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında 'Sazıma' (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 173), 8. sınıf Türkçe ders kitabında 'Vatan Sevgisini İçten Duyanlar' (8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 186) ve 'Uzun İnce Bir Yoldayım' (8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 189) şiirleri okuma metni olarak yer almaktadır. Bu durum, Âşık Veysel'in eserlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Bu eserler, öğrencilere Türkçe derslerinde sunulan edebi figürler ve söz sanatları konusunda da derinlemesine bir kavrayış sağlamaktadır.

Bu bağlamda, Türkçe Öğretimi Programı'nın incelendiğinde, derslerde söz sanatlarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Söz sanatlarının sınıf düzeyinde dağılımı şöyledir: 5. Sınıf'ta Benzetme, Kişileştirme; 6. Sınıf'ta Konuşturma, Karşıtlık; 7. Sınıf'ta Kişileştirme, Konuşturma, Karşıtlık, Abartma ve 8. Sınıf'ta Benzetme, Kişileştirme, Konuşturma, Karşıtlık, Abartma yer alır (MEB, 2019).

Söz Sanatları

Söz sanatları, edebî eserlerin etkileyiciliğini artıran ve dilin sembolik zenginliklerini ortaya koyan unsurlar olarak kabul edilir. Çifci ve Kaplan (2020) tarafından edebî sanatlar olarak da nitelendirilen bu kavram, eserin anlamını zenginleştiren ve farklı anlam ilgileri kuran dilin bir parçasıdır. Bayram (2007), söz sanatlarını, söze açıklık ve incelik, manaya güç ve derinlik veren, şiirde gerekli olan en önemli unsurlar olarak tanımlamaktadır. Karataş (2007) ise bu sanatları, edebî eserdeki sözü ve ifadeyi güzelleştirmek, anlamını güçlendirmek için başvurulan söz ve anlam oyunlarının tümü olarak görür. Aktaş (2002) ise, söz sanatlarını edebî metinlerin anlam zenginliğine katkıda bulunan, şaire yeni imkânlar tanıyan, anlatım ve üslupta zenginlik yaratan, etkili ve vurucu ifadelerin yanı sıra estetik ve özgünlüğe kaynak oluşturan yapısal ve biçimsel teknikler olarak tanımlar.

Araştırmacıların söz sanatlarını sınıflandırma konusunda farklı yaklaşımları vardır. Aktaş (2002), söz sanatlarını Mecazla İlgili Sanatlar, Düşünceyle İlgili Sanatlar, Heyecanla İlgili Sanatlar, Bilgiyle İlgili Sanatlar, Anlamla İlgili Sanatlar, Sözle İlgili Sanatlar, Harf ve Yazıyla İlgili Sanatlar gibi çeşitli kategorilere ayırarak alt başlıklar ile detaylandırmıştır. Buna karşın, Dilçin (2009) bu sanatları Mecazlar, Anlamla İlgili Sanatlar, Sözle İlgili Sanatlar olmak üzere üç ana başlık altında ele almıştır.

Külekçi (2011) ise herhangi bir sınıflandırma yapmaksızın söz sanatlarını sıralayıp açıklamıştır. Bu çeşitlilik, Türkçe Öğretimi Programı'nda ele alınan söz sanatlarının (Benzetme, Kişileştirme, Konuşturma, Karşıtlık, Abartma gibi) anlaşılmasında ve yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Benzetme

Dilde anlamı güçlendirmek, canlı kılmak için kullanılan söz sanatlarından biri olan benzetmede (Onan, 2012) aralarında çeşitli yönlerden benzerlik kurulabilen iki şey veya şeylerden benzerlik bakımından zayıf olan güçlü olana benzetilir (Külekçi, 2011). Hem yazılı hem de sözlü dilde kullanılan benzetme ile anlatım daha somut kılınır ve kavramlar daha etkileyici bir şekilde aktarılır (Aksan, 2006).

Kişileştirme ve Konuşturma (Teşhis ve İntak)

Kişileştirme, canlı ya da cansız varlıklara insan gibi düşünme, hissetme ve hareket etme özellikleri verme sanatıdır. Dilçin (2009) bu tekniği, nesneleri veya varlıkları insanmış gibi betimlemek için kullanıldığını söyler. Konuşturma (intak) ise, kişileştirilmiş bir varlık veya nesnenin konuştuğu durumlardır. Külekçi (2011) bu sanatın, nesnelere veya hayvanlara insan dilini kullanma kabiliyeti verdiğini belirtir. Konuşturmanın her zaman kişileştirme içerdiğini, fakat her kişileştirmede konuşturma olmadığını Dilçin (2009) açıklar. Bu teknikler, edebiyat eserlerine derinlik ve canlılık katar.

Karşıtlık

Karşıtlık (tezat), edebî bir söz sanatı olarak, düşünce, duygu ve hayal arasındaki karşıt nitelikleri ve benzerlikleri eş zamanlı olarak ifade etme sanatıdır. Dilçin (2009), bu sanatın, zıt unsurları bir araya getirerek anlamın vurgulanmasını sağladığını belirtir. Bununla birlikte, dilbilgisi açısından bakıldığında, sadece zıt anlamlı iki sözcüğün (örneğin, 'uzun' ve 'kısa', 'kalın' ve 'ince' gibi) bir arada kullanılması otomatik olarak karşıtlık oluşturmaz. Külekçi (2011) bu bağlamda, karşıt kelimeler arasında mantıksal bir ilişki ve ortak bir konu bağlamında kullanılmalarının önemine işaret eder. Bu şekilde, karşıtlık, metin içerisinde daha derin ve etkili bir anlam katmanı yaratır

Abartma

Abartma (mübalağa), benzetmeye dayalı söz sanatlarından biridir. Bayram (2007), yazarın heyecan duyduğu bir konuyu, bu heyecanın derecesine göre abartarak büyüttüğünü veya küçülttüğünü belirtir. Dilçin (2009) ise, abartmada bir şeyin gerçekleşemeyeceği biçimde betimlendiğini veya gerçekte olduğundan çok farklı gösterildiğini ifade eder.

Türkçe eğitimi kapsamında, söz sanatlarının öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Çifci ve Kaplan (2020), karikatürlerdeki kırılma çizgilerinin söz sanatları eğitimine etkisini incelerken, geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Öztürk (2022) ise, şarkıların söz sanatları öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısına ve bilginin kalıcılığına olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada öğrenciler, şarkı kullanımını öğretici, eğlenceli ve kalıcı olarak değerlendirmişlerdir.

Bunun yanı sıra, alanda teorik çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların odak noktası genellikle Türkçe ders kitaplarıdır. Yaman (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, Keskinoğlu ve Ökten (2021) ise metinlerdeki metaforlarla söz sanatlarının öğretimini incelemiştir. Aslan, Doğan Güldenoğlu ve Altuntaş (2018) ders kitaplarındaki etkinlik ve soruları ele almışlardır. Betur (2019) ve Uludağ (2018) ise bu konuyu Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi bağlamında incelenmiştir.

Alan yazının incelenmesi, söz sanatlarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bu konuda yapılacak araştırmaların literatüre önemli katkılar sunabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı kazanımlarına uygun olarak, Âşık Veysel'in şiirlerini kullanarak

söz sanatları öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, söz sanatlarının öğretilmesi için uygun Âşık Veysel şiirleri seçilmiş ve bu şiirler üzerinden etkinlikler geliştirilmiştir.

Etkinliklerin Tasarlanma Süreci

Beş haftalık bir zaman diminde toplamda on ders saati kapsayan etkinliklerin tasarım sürecinde ilk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda 2019 Türkçe Öğretim Programında sekizinci sınıf düzeyinde yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar hafta hafta belirlenmiştir. Ardından, bu kazanımlara uygun yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler, aynı zamanda önemli görülen ilkeler dikkatlice seçilmiştir. Bu ilkeler, yöntemler ve teknikler belirlendikten sonra, Âşık Veysel şiirlerine uygun eğitim araçları seçilmiş ve ilgili metinlerin detaylı künye bilgileri eklenmiştir. Künye bilgilerinin tamamlanmasının ardından, dersin işleniş aşamalarına yönelik ayrıntılı bir planlama yapılmıştır. Planlama, temel dil becerilerine yönelik kazanımları ve tercih edilen ilke ve yöntemleri dikkate alarak yapılmaktadır. Bu süreç, etkinlikten etkinliğe farklılık gösterebilir; ancak genellikle;

- İpucu, (Gökalp (2016)'ya göre göre bu tür davranışlar öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışların ortaya çıkmasını sağlar.)
- Hedeften haberdar etme, (Senemoğlu (2004)'e göre bu tür süreçler sayesinde öğrenme-öğretme süreçlerinde edindikleri bilgilerden nerede ve nasıl yararlanacakları konusunda öğrencilerde bir beklenti oluşur.)
- Ön koşul öğrenmeleri tamamlama, (Köksal ve Atalay (2017)'ye göre önceki bilgiler öğrenilecek bilgiler için ön koşul özelliği taşıdığı için dersin başında öğrencilere ön bilgiler hatırlatılır.)
- Katılım, (Gömleksiz (2018)'e göre bu aşamada öğrenciler öğrenme gerçekleşinceye kadar öğrenme-öğretme süreçlerinde kendilerine verilen işaretleri hatırlayarak kullanır ve bu işaretlere uygun davranışlar gerçekleştirirler.)
- Dönüt-düzeltme, (Sönmez (2015) dönütü öğrencilerin sergiledikleri davranışlar hakkında geri bildirimlerde bulunma, düzeltmeyi ise öğrenme yanlışlarını giderme, eksiklerini ise tamamlama olarak tanımlamıştır.)
- Uygulama, (Gökalp (2016)'ya göre bu aşamada kazanımların strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin organize edilerek etkinliğe dönüştürülmesi söz konusudur.)
- Yapılandırma, (Küçükahmet (2017)'ye göre bu tür süreçlerde öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde edindikleri bilgileri merakla işler, sabırla düzenlerler.)
- İzleme ve değerlendirme, (Sünbül (2011) öğrenme-öğretme süreci sonunda hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin dilsel, mantıksal/matematiksel, uzamsal, müziksel, kişilerarası ve kişisel süreçler açısından gözlemlenmesi) boyutlarını kapsamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, Türkçe Öğretimi Programı'nın kazanımlarına uygun olarak söz sanatlarının öğretimi bağlamında Âşık Veysel'in şiirlerinin bütünleşmesini içeren etkinliklerin geliştirilmesi süreci incelenmiştir. Bu süreç, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile ele alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 189) tarafından açıklanan bu yöntem, incelenen konuyla ilgili yazılı materyallerin derinlemesine analizini içermektedir.

Araştırma kapsamında, literatür taraması yapılarak söz sanatları ve Âşık Veysel'in şiirlerine dair kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Âşık Veysel'in benzetme, kişileştirme, konuşturma, karşıtlık ve

abartma gibi söz sanatları açısından zengin şiirlerinin söz sanatları eğitiminde kullanılmasının etkin olacağı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, söz sanatlarının öğretimi için uygun olan Âşık Veysel şiirleri belirlenmiştir ve ardından bu şiirler temelinde etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlik tasarım sürecinde, alandaki önemli çalışmalar (Dilçin, 2009; Külekçi, 2011; Güneş, 2017; Güneş, 2012; Çevik ve Güneş, 2017; Sönmez, 2015; Doğanay, 2017) temel referans kaynakları olarak kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Özel bir etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamına giren çalışmadır.

Bulgular

Araştırma sonucu geliştirilen etkinlikler tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolar incelendiğinde etkinliklerin Temel Bilgiler, İlke ve Yöntemler ve Dersin İşleniş Aşamaları/Etkinlikler olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedir.

Temel Bilgiler bölümünde etkinliğin müfredata göre uygulanacağı hafta, uygulama süresi, sınıf düzeyi, geliştirilen temel beceriler, ilişkili kazanımlar ve bunların Türkçe Öğretimi Programı'ndaki kodları, araç gereçler ve derste kullanılan kısa filmin künyesi bulunmaktadır. İlke ve Yöntemler bölümünde etkinlikte kullanılan Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı, Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği ve Ön Plana Çıkan İlkeler yer almaktadır. Dersin İşleniş Aşamaları/Etkinlikler bölümünde ise Dikkat Çekme, Keşfetme, Gelişme ve Değerlendirme aşamaları detayları ile birlikte bulunmaktadır. Ayrıca etkinliklerin sonunda çeşitli görseller ek olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Benzetme Etkinliği

Temel Bilgiler		
Hafta	4. Hafta	
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)	
Sınıf	8	
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Yazma	
İlişkili Kazanımlar	Okuma	T.8.3.7. , T.8.3.14.
	Dinleme	T.8.1.4. , T. 8.1.6. , T.8.1.14
	Yazma	T.8.4.3. , T.8.4.17.
Araç Gereçler	Etkileşimli Tahta, Yol Maketi	
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	ŞATIROĞLU, V. (19 Haziran 2019). UZUN İNCE BİR YOLDAYIM. Albüm: Âşık Veysel Klasikleri. (Sertan ZAİM, Orijinal Taş Plak Kayıt)	
İlke ve Yöntemler		
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım	
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla ve Sunuş Yoluyla Öğretim	
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi	
Öğretim Tekniği	Soru Cevap Tekniği ve İstasyon Tekniği	

Ön plana çıkan İlkeler	Etkin Katılım İlkesi, Somuttan Soyuta İlkesi ve Öğrenciye Görelik İlkesi.

Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen, ders başlamadan önce kartonlardan yapmış olduğu yol maketini koridor yüzeyine yapıştırır. Daha sonra koridor yüzeyine yapıştırmış olduğu maketin üzerinden geçen öğrencilere, "Bugün koridordan geçerken herhangi bir değişiklik fark ettiniz mi?" diye sorar. Aldığı cevaplardan yola çıkarak öğrencilerden geçtikleri yolun nasıl bir yol olduğunu anlatmalarını ister. (ek 1)

2. Güdüleme

Öğrenciler, öğretmenin sormuş olduğu soruya cevap verir. Öğretmen, öğrencilerden gelen cevaplara anında dönüt sağlar ve katılım sağlayan öğrencileri pekiştireçlerle (evet, doğru, aferin vb.) destekler.

3. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen, öğrencilere etkileşimli tahtadan Âşık Veysel'in "Uzun İnce Bir Yoldayım" adlı türküsünü dinleyeceklerini ve dinleme esnasında metnin duygusundan hareketle dinleme metninin içinde geçen benzetmelerin not alınacağını söyler.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Öğretmen dinleme metnini açar, öğrenciler dinleme esnasında metinde geçen benzetmeleri not alırlar. Not aldıkları benzetmelerin anlamlarını bağlamdan (dinleme metni) hareketle tahmin ederler.

2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen tahminleri dinler. Dinleme metninde geçen "Uzun ince bir yoldayım, iki kapılı bir handa ve yetişmek için menzile." benzetmelerinin ne anlama geldiklerini;

"Uzun ince bir yoldayım" ile kastedilenin yaşama, yolun daralan kısmının ise ölüme benzetildiğini; "İki kapılı bir handa" ifadesinde ise şairin yaşadığımız dünyayı hana benzettiğini görüyoruz. "Yetişmek için menzile" dizesi ise yaşamın son bulduğu evre anlamında kullanılmıştır." şeklinde açıklar.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda öğretmen, öğrencilerden günlük hayattan hareketle benzetme içeren cümleler kurmalarını ister.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen, sorduğu sorulardan hareketle söz sanatlarından benzetmeyi şöyle açıklar:

"Bu sanat, anlatıma kuvvet katmak ya da anlatılan özelliğin daha fazla olduğunu belirtmek için kullanılır. Benzeyen ve kendisine benzetilen, benzetmenin temel ögeleridir. Benzetme yönü ve benzetme edatı ise yardımcı ögelerdir.

Bir benzetmede temel ögelerin dışında diğer ögelerin bulunması zorunlu değildir.

Benzetmenin dört ögesi vardır:

a. Benzeyen: Zayıf unsur

b. Kendisine Benzetilen: Güçlü unsur

c. Benzetme Yönü: Aktarılan yön

d. Benzetme Edatı: Gibi, kadar, andırmak vb." dedikten sonra konunun daha iyi anlaşılması adına tahtada örnekler vermeye karar verir.

Örnek Cümle: "Annemin gözleri deniz gibi masmavidir." cümlesini tahtaya yazar ve söz sanatına uygun şekilde, şöyle açıklar:

a. Benzeyen: Annemin gözleri

b. Kendisine Benzetilen: Deniz

c. Benzetme Yönü: Masmavidir

d. Benzetme Edatı: Gibi

Gelişme Aşaması

1. Grup Oluşturma Süreci:

Öğretmen, öğrencilere benzetmeyle ilgili öykü yazacaklarını söyler ve sıraları dörderli grupların oturabileceği şekilde ayırır. Bu sıra gruplarına "istasyon" adını verir. Başarı açısından heterojen olmasına dikkat ederek öğrencileri dört gruba ayırır. Daha sonra öğretmen istasyon tekniğinin; tüm sınıfa her adımda bir önceki grubun

çalışmalarına katkıda bulunarak devam etmeyi ve bitmemiş işler yapmayı öğreten bir teknik olduğunu, özgün içerikler ortaya çıkmasını sağladığını, süreç sonunda ürün ortaya koyan öğrencilerin özgüvenlerini arttırırken olumlu hissetmelerini sağladığını belirterek tekniği açıklamış olur.

2. Uygulama Süreci:

Öğretmen, önce her istasyona birer boş kâğıt bırakır. Sonra öğrencileri dört gruba ayırır. Grupları oluşturduktan sonra öğrencilerden dinleme metnindeki benzetmelere bağlı kalarak bir öykü yazmalarını ister. Dört gruba ayrılmış öğrenciler her istasyonda beş dakika durur ve bu beş dakika içinde bir paragraf yazar. Beş dakika sonra istasyon değişir ve gittiği istasyonda öykü kaldığı yerden devam eder. İlk istasyona gelince başlattığı öyküye bir son yazar ve ardından tamamlanmış öyküleri gruptaki bir gönüllü tüm sınıfla paylaşır.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Öğretmen ve öğrenciler tüm öyküleri dinledikten sonra dinleme metnindeki benzetmelere sadık kalmış öyküyü seçer ve sınıf panosunda sergiler. Öğretmen, dersin sonunda bu etkinliğe katılan tüm gruplara sembolik hediyeler dağıtır.

Tablo 2. Kişileştirme Etkinliği

	Temel Bilgiler
Hafta	2. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	8
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.2. , T.8.3.5. , T.8.3.7. , T.8.3.14. Dinleme T.8.1.2. , T.8.1.4. , T.8.1.5. , T.8.1.10. , T.8.1.14. Konuşma T.8.2.2. , T.8.2.3. Yazma T.8.4.13.
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta, top, saz (materyal) ve ders kitabı.
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	ŞATIROĞLU, V. (13 Kasım 2018). SAZIMA. Albüm: Kara Toprak. (Sertan ZAİM, Orijinal Taş Plak Kayıt) **Birinci Reklam Metni:** Şok Market. (2 Kasım 2019) Aktüel ürün reklamı. Kişileştirme Söz Sanatları-Reklamlarda Türkçe. (Dil Bilgisi Kanalı) https://www.youtube.com/watch?v=pwi3U8qQvr4 **İkinci Reklam Metni:** The Program Channel. (22 Kasım 2012). Pingu Season, 1 Episode. https://www.youtube.com/watch?v=hyTNGkBSjyo **KAHOOT UYGULAMASI (ÖRNEK):** -https://create.kahoot.it/share/kisilestirme-sanati/84361d1c-8851-4f67-896e-50a1d240801d **Ders Kitabı:**Eselioğlu, H. (2019) *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, Türkiye, Devlet Kitapları.
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Sunuş Yoluyla ve Buluş Yoluyla Öğrenme
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi

Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Tekniği, İnternet Tabanlı ve Bilgisayar Destekli
Ön plana çıkan İlkeler	Öğrenciye Görelik, Basitten Karmaşığa ve Somuttan Soyuta İlkesi

Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen, Âşık Veysel'in "Sazıma" adlı türküsünü söyleyerek yanında getirdiği saz ve top ile sınıfa girer. Türküyü bitirdikten sonra derse, "Hayatınızda hiç insanî özellikler taşıyan cansız nesne veya canlı varlık gördünüz mü?" sorusuyla başlar. Aldığı cevaplardan sonra ağız ve göz yapıştırarak insan görünümü kazandırdığı sazı öğrencilere tanıtır. (ek-1 ve ek-2)

2. Güdüleme

Öğretmen; öğrencilerin sazı incelemelerine, sazın tellerine rastgele dokunmalarına fırsat tanır ve her öğrenci için saza farklı duygu durumlarını (yüz ifadesi) yansıtan etiketler yapıştırır. Örneğin, öğretmenin öğrenciye kullanacağı "Sazı ağlattın." cümlesi için ağlayan yüz ifadesi etiketi saza yapıştırılır. Bu şekilde, saza birçok duygu durumu yaşatılır. (ek-3)

3. Hedeften haberdar etme etkinliği

Bu derste, öğrencilere konuya uygun olarak seçilen reklam metni izletilir ve metinde gördüklerini not almaları istenir. Öğrencilerin metinden aldıkları notlar doğrultusunda öğretmen, anlatım tekniğiyle "Kişileştirme, diğer bir adıyla teşhis sanatı insana ait özelliklerin insan dışı varlıklara aktarılmasıdır." tanımını yaparak anlatılacak konu hakkında bilgi verir.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Öğretmen, Âşık Veysel'in "SAZIMA" adlı türküsünü etkileşimli tahtadan sınıfa dinletir. Daha sonra öğrencilerden ders kitabında yer alan dinleme metnini açmalarını ve metindeki anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini ister. Öğrenciler, anlamını bilmedikleri kelimeleri sınıfla paylaşır. Sonra belirlenen kelimelerin anlamları öğretmen tarafından açıklanır ve öğrencilere metindeki KİŞİLEŞTİRME sanatının bulunduğu cümleleri not alarak tespit etmelerini söyler. Daha sonra ikinci reklam metni izletilir ve izlerken KİŞİLEŞTİRME sanatıyla ilgili not almaları istenir.

2. Dönüt Etkinliği

Öğrenciler, dinleme metninden aldıkları notları diğer öğrenciler ve öğretmenle paylaşır. Alınan notlar, öğretmen tarafından değerlendirilir ve metinde geçen,

"Gizli sırlarımı aşikâr etme."

"Lal olsun dillerin söyleme yada."

"Hayali hatır et beni unutma."

"Söyle doğrusunu, gel inkâr etme."

"Benim her derdime ortak sen oldun."

"Ağlarsam ağladın, gülersem güldün."

"Giyin kara libas yaslan duvara."

"Yanından göğsünden açılır yara."

"Yar gelmezse yaraların elletme."

"Ben babamı sen ustanı unutma." gibi KİŞİLEŞTİRME sanatının yer aldığı cümleleri sırasıyla tahtaya yazar ve söz sanatını açıklar. Bu sayede öğrencilerin doğru ve yanlışlarını fark etmeleri sağlanır. Konuyu tam kavrayamayan öğrenciler için birkaç örnek daha çözümlenerek hedefe hazır hâle getirilir. Öğrenciler, daha önce reklam metninden aldıkları notları tekrar gözden geçirir ve sınıfla paylaşır. Öğretmen ise alınan notları değerlendirmeye tabii tutar.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen, daha önce hazırlamış olduğu dersin konusuyla ilgili sunuyu etkileşimli tahtadan açar ve ardından,

"1- Nesneleri insanlaştırma çabası,

2- İnsana ait özellikleri, insan dışındaki canlı veya cansız varlıklara aktaran mecazlı anlatım tekniğidir.” gibi bilgilerin öğrencilere aktarımını yapar. Daha sonra, “Bir balık, ağlıyordu denizde." “Akrep ile yelkovan, sanki bir yere yetişir gibi koşturup duruyorlar." “Güneş nazlı nazlı batarken, koyu bir karanlık öptü denizi." gibi örnekler vererek derse hazırlar.
Gelişme Aşaması 1. Grup Oluşturma Süreci Öğretmen, “KİŞİLEŞTİRME TOPU” adlı oyunu oynayacaklarını söyler ve sınıfın oturuş düzenini “U modeline göre düzenler. 2. Uygulama Süreci Öğretmen, yanında getirdiği topu öğrencilerinden birine atarak onun da konuya ilişkin örnek vermesini ardından topu başka bir arkadaşına atmasını ister. Bu şekilde öğrencilerin katılımıyla konunun anlaşılmasını ve pekiştirilmesini sağlayarak dersi sonlandırır.
Değerlendirme Aşaması 1. İzleme-Değerlendirme Süreci Öğretmen önceden, KAHOOT uygulamasından işlediği konuyla ilgili sorular hazırlar ve öğrencilerle paylaşacağı linki oluşturur. Konu işlendikten sonra öğrenciler, bilgisayar odasına toplanır ve KAHOOT uygulamasını açar. Öğretmen, erişim bağlantısını öğrencilerle paylaşır. Her öğrenci kendi ismiyle uygulamaya giriş yapar ve hazırlanan soruları yanıtlar. Dönüt olarak öğretmene gelen bildirimden kimin konuyu anlayıp kimin anlamadığı alınan puana göre anlaşılır.

Tablo 3. Karşıtlık Etkinliği

	Temel Bilgiler
Hafta	2. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	8
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.7 Dinleme T.8.1.4 , T.8.1.2 Yazma T.8.4.3
Araç Gereçler	Oyun kartları, etkileşimli tahta, kum saati
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Veysel, A. (23 Eylül 2007). Beni Hor Görme Kardeşim, Albüm: Âşık Veysel Collection. (Netd Müzik Video Dijital Platform) Derste Kullanılan Kitap: Alptekin, A. B. (2004). *Âşık Veysel Türküz Türkü Çağırırız.* Ankara: Akçağ Yayınları.
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	İş Birlikli Öğrenme, Oluşturmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Sunuş Yoluyla Öğretim, Buluş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru Cevap Tekniği, Beyin Fırtınası Tekniği, Hikâye Yazma Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Somuttan Soyuta İlkesi, Aktiflik ilkesi, Açıklık İlkesi, Bütünlük İlkesi
	Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen sınıfa bir elinde pul biber diğer elinde şeker olan iki kavanozla girer. (Ek-1 ve Ek-2). Derse başlamadan önce getirdiklerini öğretmen masasına koyar. Dersi öğrencilerin dikkatini masanın üzerindekilere çekerek başlatır. Öğrencilere kavanozların içerisindeki pul biber ve şekerin onlara ne çağrıştırdığını sorar. Öğrencilerden aldığı cevapları tahtaya yazar. Her öğrencinin fikrini almaya özen gösterir. Öğrencilerden alınan fikirler doğrultusunda öğretmen kavanozun içindeki pul biberin acı, şekerin tatlı olduğunu söyleyerek bu iki materyalin ağızda bıraktığı tatların birbirine zıt olduğunu açıklar.

2. Güdüleme

Öğretmen öğrencilere içerisinde zıt anlamlı sözcüklerin olduğu kısa bir masal okur. (Ek-3). Öğrenciler dinledikleri masalı yorumlarken öğretmen de onlara anında dönüt verir. Pekiştirici ifadelerle doğru ifadeleri destekler. Öğrencilere, okumuş olduğu masalın içerisinde geçen zıt anlamlı sözcüklerin neler olduğunu ve günlük hayatlarında karşılaştıkları zıt durumların olup olmadığını sorar. Varsa bu duruma örnek vermelerini ister.

3. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen türküyü kitaptan okur, okurken öğrencilere sadece dinlemelerini söyler. Sonra öğrencilerden birinin türküyü okumasını ister. Türkü iki kez okunduktan sonra öğretmen öğrencilere pul biber ve şeker hakkında zihinlerinde canlanan kavramların değişip değişmediğini sorar. Değişen kavramları tahtaya yazar, olaylara ve nesnelere karşı bakış açımızın değişebileceğini söyleyerek birinci dersi bitirir.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Öğretmen öğrencilere içerisinde zıt anlamlı sözcüklerin olduğu karikatür örnekleri gösterir. Öğrenciler bu karikatürleri zıt anlam bağlamında yorumlar ve karikatürdeki zıt anlamlı sözcükleri bulur.

2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen öğrencilere içerisinde zıt anlamlı sözcüklerin bulunduğu cümleler söyler ve öğrencilerden cümlelerde geçen sözcüğün zıddını söylemelerini ister. Bir öğrenciden "Karşıdan yaşlı bir adam geliyor." cümlesindeki yaşlı sözcüğünün zıddını söylemesini ister. Öğrenci doğru cevabı veremezse öğrencinin doğru cevabı bulmasını sağlar.

3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen öğrencilere daha önce öğrenmiş oldukları eş anlam, zıt anlam konularından yola çıkarak karşıtlık hakkında ne düşündüklerini sorar ve öğrencilerden zıt anlamla ilgili örnek vermelerini ister.

Gelişme Aşaması

1. Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen zıt anlamlı sözcüklerin de bir nevi tezat olduğunu söyler ve tezat kavramını açıklar: Birbirine karşıt olan durum, kavram ve fikirlerin bir arada kullanılmasının karşıtlık (zıtlık) olduğunu söyler. " Ağlanacak halimize güleriz." "Neden böyle düşman görünürsünüz yıllar yılı dost bildiğim aynalar." "Ben de gördüm güneşin doğarken battığını." Sonra bu cümleleri tezat konusuna örnek olarak verir. Türküyü etkileşimli tahtadan açarak öğrencilere dinletir ve öğrencilerden anlamını bilmedikleri sözcükleri not almalarını ve not aldıkları sözcüklerin anlamını bağlamdan (dinleme metninden) hareketle tahmin etmelerini ister. Öğretmen tahminleri dinler ve değerlendirir. Daha sonra öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını açıklar. Türküyü ikinci kez dinleterek içerisinde geçen tezatları bulup not almalarını ister. Öğrencilerin verdiği cevapları karşılaştırarak türküde geçen tezatların dost-düşman, tok-aç olduğunu söyler. Öğrencilerden içerisinde tezatların olduğu kısa bir hikâye yazmalarını ister ve sınıfa 10 dakika süre verir. Öğretmen, hikâyelerini tamamlayan ve sınıfta okumak isteyen öğrencilere söz hakkı verir ve öğrenciler yazdıkları hikâyeyi sınıfta okur.

2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilerden bir kâğıda içerisinde tezat sözcüklerin bulunduğu 3 tane örnek cümle yazmalarını, sonra bu kâğıtları sıra arkadaşlarıyla değiştirmelerini ve cümlelerde geçen tezat sözcükleri bulmalarını ister.

Değerlendirme Aşaması

1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Öğretmen öğrencileri iki eşit gruba ayırır. Öğrencilere içerisinde tezat sözcüklerin bulunduğu oyun kartlarından bir tanesini gösterir. İki gruptan da gösterdiği karttaki sözcüğün karşıtı ile ilgili cümle kurmalarını ister. (Ek-4). Kum saatini ters çevirerek süreyi başlatır. 20 saniye içerisinde ilk doğru cümleyi kuran grup üyesi grubuna puan kazandırır. Öğretmen puan alamayan öğrencinin cümlesini kontrol ederek doğru ya da yanlış olduğuyla ilgili dönüt verir. Oyun bu şekilde devam eder. En çok puan kazanan grup günün kazananı olur. Öğretmen kazanan grup üyelerine kitap hediye eder.

Tablo 4. Konuşturma Etkinliği

	Temel Bilgiler
Hafta	2. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	8
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.5. , T.8.3.7. Dinleme T.8.1.2. , T.8.1.4. , T.8.1.14. Konuşma T.8.2.2. , T.8.2.3. Yazma T.8.4.4. , T.8.4.16.
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Veysel, A.,(12 Temmuz 2014). Çiğdem Der ki, Albüm: Aşık Veysel Colletion [Kayıt Türü: Kalan Müzik Video Dijital Platform] Ders Kitabı: Eselioğlu, H. (2019) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Türkiye, Devlet Kitapları.
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme, Davranışsal Yaklaşım, Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Stratejisi ve Sunuş Stratejisi
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi
Öğretim Tekniği	Küçük Grup Tartışmaları, Soru Cevap Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Bilinenden Bilinmeyene, Öğrenciye Görelik, Açıklık
	Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu Etkinliği

Öğretmen, Âşık Veysel'in "Çiğdem Der ki" türküsünü öğrencilere dinleterek derse başlar. Türkü bittikten sonra öğrencilere "Hayatınızda hiç insan dışında konuşan bir varlık gördünüz mü" sorusunu yöneltir. Aldığı cevapların ardından sınıfa getirdiği el kuklalarını (EK1) öğrencilere gösterir, ardından kuklaları seslendirerek öğrencilere tanıtır.

2. Güdüleme

Öğretmen, sınıfa getirdiği el kuklalarını öğrencilere dağıtıp onlara kuklaları inceleme fırsatı tanır. Öğrencilere kuklaları farklı duyguları (sevinç, üzüntü, korku vs.) anlatacak şekilde hareket ettirip konuşturur. Seçtiği gönüllü iki öğrenciye de kuklaları vererek karşılıklı konuşturmaları istenir.

3. Hedeften haberdar etme etkinliği

Konuya uygun olarak seçilen karikatür (EK2) incelenir ve gördüklerinde dikkatlerini çeken şeyleri not almaları istenir. Öğrencilerin yazdıkları notlar doğrultusunda öğretmen anlatım tekniğiyle konuşturma (intak) sanatının

insana ait konuşma özelliğinin insan dışı varlıklara aktarılmasıdır tanımını yaparak anlatılacak konu hakkında bilgi verir.
Keşfetme Aşaması 1. Katılım Etkinliği Öğretmen Âşık Veysel'in Çiğdem Der ki türküsünü etkileşimli tahtadan açar. Daha sonra öğrencilerden ders kitabında yer alan dinleme metnini açmalarını ve metindeki anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini ister. Öğrenciler, anlamını bilmedikleri kelimeleri sınıfla paylaşır. Sonra belirlenen kelimelerin anlamları öğretmen tarafından açıklanır ve öğrencilere metindeki KONUŞTURMA sanatının bulunduğu cümleleri tespit ederek not almalarını söyler. 2. Dönüt Etkinliği Öğrenciler, dinleme metninden aldıkları notları diğer öğrenciler ve öğretmenle paylaşır. Dinleme metninde alınan notlar, öğretmen tarafından değerlendirilir ve metinde geçen, "Çiğdem der ki: Ben âlâyım, yiğit başa belayım. Hepsinden ben âlâ. Benden âlâ çiçek var mı çiçek var mı?" "Lale der ki: Behey Tanrı, benim boynum neden eğri? Yârdan ayrı düştüm gayrı. Benden âlâ çiçek var mı?" "Sümbül der ki: Boyum uzun, yapraklarım dizim dizim. Beni ak gerdana dizin. Benden âlâ çiçek var mı çiçek var mı? " "Nevruz der ki: Ben nazlıyım. Sarp kayalarda gizliyim. Mavi donlu gök gönlüyüm. Benden âlâ çiçek var mı? " Gibi KONUŞTURMA (İNTAK) sanatının yer aldığı cümleleri sırasıyla tahtaya yazar ve söz sanatını açıklar. Bu sayede öğrencilerin doğru ve yanlışlarını fark etmeleri sağlanır. Konuyu tam kavrayamayan öğrenciler için birkaç örnek daha çözümlenerek öğrenciler hedefe hazır hâle getirilir. 3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği Öğretmen, daha önce hazırlamış olduğu dersin konusuyla ilgili karikatürü (EK2) etkileşimli tahtadan açar ve ardından, 1-İnsan dışındaki canlı ve cansız varlıkları konuşturma sanatıdır. 2-Masallar ve fabllar, teşhis ve intak sanatına en çok rastlanan türlerdir gibi bilgilerin öğrencilere aktarımını yapar. Daha sonra, - "Kurnaz tilki sesini yumuşatarak, ona dedi ki: Kardeşçiğim artık dostuz; Müjde getirdim sana in de öpüşelim, Barış oldu hayvanlar arasında." – Dal bir gün dedi ki tomurcuğuna: / İçimde kanayan yara gibisin. Örnekleri tahtaya yazarak derse hazırlar.
Gelişme Aşaması 1. Uygulama Etkinlikleri Öğretmen ikinci ders Çiğdem Der ki türküsünü açar. Türküden örneklerle intak sanatının insan dışındaki canlı ve cansız varlıkları konuşturma sanatı olduğunu ve genelde fabl ve masal türlerinde karşılarına çıktığını belirtir. Daha sonra öğrencileri 3-5 kişilik heterojen gruplara ayırır ve gruplardan birer sözcü seçtirir. Bu gruplara türküde geçen intak sanatının nerelerde bulunduğunu not aldırır. 2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri Gruplardan kâğıtları toplayarak karıştırır. Gruplara kâğıtları rastgele dağıtır. Öğrenciler kâğıtlardaki eksikleri fark eder ve kendi yaptıkları çalışmalarla karşılaştırarak ilişkilendirir. Daha sonra her grubun yaptığı çalışmaları geri verir. Öğrenciler yaptıkları yanlışları düzeltir.
Değerlendirme Aşaması 1. İzleme-Değerlendirme Süreci Gruplar ortak görüşlerini grup sözcüleri aracılığıyla sınıfla paylaşır. Öğretmen rehberliğinde yapılan çalışmalar doğrulanarak sınıf çikolata ile ödüllendirilir ve sınıf tebrik edilir.

Tablo 5. Abartma Etkinliği

Temel Bilgiler

Hafta	12. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	8
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.7 ,T.8.3.16 Dinleme T.8.1.4 ,T.8.1.5 ,T.8.1.6 , T.8.1.10 Konuşma T.8.2.2.
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta, renkli tahta kalemleri, karikatür posteri, günlük gazete
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Veysel,A.(21 Nisan 2007). Atatürk'e Ağıt, Albüm; Âşık Veysel Klasikleri, Vol.2 Believe Music, The Orchard Music ve 3 Müzik Hakları Topluluğu.
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Bilişsel Yaklaşım, Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Stratejisi ve Sunuş Stratejisi
Öğretim Yöntemi	Tartışma Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Basitten Karmaşığa ilkesi, Bütünlük ilkesi, Hayatilik ilkesi

Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

Dikkat Çekme Aşaması

1. İpucu etkinliği

Öğretmen, yanında getirdiği abartma sanatıyla alakalı büyük karikatür posteriyle sınıfa girer. Posteri herkesin görebileceği şekilde tahtaya asar. Öğrencilere "Bu karikatür hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusunu yöneltir. Verilen cevapları değerlendirir, herkesin daha yakından görmesi için posterin elden ele dolaştırılmasını ister. (ek 1)

2. Güdüleme

Daha sonra öğretmen, işlenecek konunun mübalağa sanatı olduğunu, mübalağanın "abartı, abartma" anlamlarına geldiğini söyleyerek öğrencilere "Günlük hayatta en çok hangi durumlarda abartıya rastlarsınız?" sorusunu yöneltir. Verilen cevaplarla bir tartışma ortamı oluşturulur. Öğrenciler günlük hayatlarında karşılaştıkları abartı durumlarını sınıfla paylaşır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin fikirlerini dinlerken pekiştirici bağlaçlarla (kesinlikle, tabii ki vb.) doğru ifadeleri destekler. Bu dersin sonunda abartma sanatını günlük hayatta cümle içinde rahatlıkla kullanabileceklerini ifade eder.

3. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen, öğrencilere bir türkü dinleteceğini ve türkünün isminin "Atatürk'e Ağıt" olduğunu söyler. Öğrencilere başlıktan hareketle türkünün içeriğinin ne olabileceğine yönelik sorular sorar ve bu türküde geçen abartma sanatlarının bulunacağını söyler. Öğretmen, öğrencilerin bu konuda ne düşündüklerini, doğru ya da yanlış demeden ve hiçbir eleştiride bulunmadan dinler.

Keşfetme Aşaması

1. Katılım Etkinliği

Öğretmen, öğrencilere "Atatürk'e Ağıt" türküsünü dinletmeden önce, sınıfa getirdiği günlük gazeteden mübalağa sanatı örnekleri okur.

Okuduktan sonra, öğrencilere gazete sayfalarından vererek mübalağa sanatı geçen kısımları bulmalarını ister. (ek 2-3-4-5)

2. Dönüt Etkinliği

Öğrenciler, buldukları abartma sanatı örneklerini öğretmenle paylaşır, öğretmen örneklerin doğruluğunu ve yanlışlığını değerlendirir. Öğretmen, gazetede yer alan örnekleri açıkladıktan sonra bu sanatın türkü içerisinde de kullanılabileceğini belirterek "Atatürk'e Ağıt" türküsünü etkileşimli tahtadan açar.
3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği Öğretmen öğrencilere söz sanatlarının birçok metinde kullanılabileceğini hatırlatır ve ardından, 1-Sözün etkisini güçlendirmek için bir şeyi olduğundan daha çok ya da olduğundan daha az göstermek, 2-Bir özelliğin ya da durumun olduğundan daha çok gösterilmesidir." gibi bilgilerin öğrencilere aktarımını yapar. Daha sonra, "Bir of çeksem karşıki dağlar yıkılır." , "Alem sele gitti gözüm yaşından." , "İki gün boyunca uyuyacak kadar çok yoruldum." gibi örnekler vererek öğrencileri derse hazırlar.
Gelişme Aşaması 1. Uygulama Etkinlikleri Öğretmen öğrencilere türküyü iki defa dinletir. Türküyü ilk dinletme sürecinde öğretmen öğrencilere şu soruları sorar: " Bu türkünün vermek istediği mesaj, ana duygu ne olabilir?" " Türkünün bu kısmında mübalağa sanatı var mı?" " Sizce Âşık Veysel bu türküsünde neden mübalağa sanatını kullanmıştır? " Öğrencilerden cevap aldıktan sonra öğretmen, türküyü durdurmadan bir kere daha baştan sona dinletir. Öğrencilerden türküyü dinlerken bir yandan da türküde geçen mübalağa sanatı örneklerini not almaları ister.
2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri Öğretmen, öğrencilerin dizelerde buldukları mübalağa sanatı örneklerini sınıfla paylaşmalarını ister. Türküde geçen; "Bütün dünya kan ağladı." "Ah çekti vatan ağladı." "Döndü çark devran ağladı." gibi abartma sanatının geçtiği cümleleri sırasıyla tahtaya yazar ve söz sanatını açıklar. Öğrencilerin doğru ve yanlışlarını fark etmeleri sağlanır. Gazeteden bulunan örnekler de tahtaya yazılır ve mübalağa sanatı pekiştirilir.
Değerlendirme Aşaması 1. İzleme-Değerlendirme Süreci Öğretmen bu süreçte, işledikleri abartma sanatını öğrencilerin hangi düzeyde kavradıklarını değerlendirmek için öğrencilere başka bir metin dağıtır ve öğrencilerden metindeki abartma sanatlarını bulmasını ister. Öğrenciler buldukları abartma örneklerinin altını çizer. Daha sonra öğretmen dağıttığı metinleri toplar, doğru ve yanlışları kontrol eder. Böylelikle öğrencilerin abartma sanatını anlayıp anlamadıkları değerlendirilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin söz sanatlarının öğretimine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan etkinliklerin geliştirilmesi ve sunulmasına odaklanmaktadır. Etkinlikler, literatüre katkıda bulunmayı hedefleyen bir perspektiften, etkinlik yaklaşımını temel alarak tasarlanmıştır. Dil öğretimi alanında son yıllarda önemli bir yaklaşım olan etkinlik yaklaşımı, dilbilgisi ve kelime öğretimi yerine çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine, bütünleştirmelerine, mantığı anlamalarına, becerilerini geliştirmelerine ve bu bilgileri başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olurken, genellikle eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunar (Güneş, 2012).

Türkçe öğretimi alanında, özellikle 2004 yılından itibaren etkinlik yaklaşımının kullanımı artmış ve çeşitli etkinlikler öğrencilere sunulmuştur. Bu etkinlikler, yazma becerilerini geliştirmek, konuşma pratiği yapmak, sözcük dağarcığını zenginleştirmek ve temel dil becerilerini güçlendirmek gibi farklı amaçları içerebilir. Örneğin, Akbaba (2015), 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler geliştirmiş ve uygulama sonuçlarında bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Kurudayıoğlu (2003) ve Doğan (2009) çalışmalarında konuşma eğitimi ve konuşma becerisine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve Türkçe öğretmenlerinin

kullanımına sunmuşlardır. Göçer (2009) ise araştırmasında söz varlığını geliştirme etkinlikleri üzerine odaklanmıştır. Mert (2014), dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri sunmuştur.

Ancak literatür incelendiğinde, söz sanatlarının öğretimine yönelik spesifik etkinlik geliştirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu çalışma, bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen etkinlikler, söz sanatlarının öğretiminde öğrencilere rehberlik etmek, onların bu alandaki yeteneklerini geliştirmek ve dil sanatlarına dair daha derinlemesine bir anlayış kazanmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Gelecekte bu etkinliklerin uygulanacağı yarı deneysel bir çalışmanın kapısını araladık ve bu çalışma sonuçlarına dayalı olarak gelecek araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmayı da hedefliyoruz.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında geliştirilen ve Türkçe öğretmenlerinin kullanımına sunulan etkinliklerin, söz sanatlarının öğretimine önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dil sanatlarına olan ilgilerini artırarak, Türkçe öğrenimlerini daha etkili ve keyifli hale getirebilir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin Türkçe öğretimi alanındaki öğretmenler için farklı bir kaynak ve öğretim aracı olarak kullanılması da mümkündür. Bu çalışmanın sonuçları, söz sanatlarının öğretimine yönelik daha fazla araştırma ve geliştirme çalışmalarını teşvik etmekte ve bu alandaki potansiyeli ortaya çıkarmaktadır. Gelecekte, bu etkinliklerin sınıf içi deneyimlerde nasıl işlediğini incelemek için yarı deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaba, R. S. (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Aksan, D. (2006). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. (6. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, H. (2002). *Modern Türk Şiirinde Edebi Sanatlar*. İstanbul: Söylem Yayınları.

Alptekin, A. B. (2004). *Âşık Veysel: Türküz Türkü Çağırırız*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Arslan, A. (2016). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri (Öz düzenlemeli öğrenme). T. Y. Yelken, C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke yöntemleri* içinde (3. Baskı, *ss*. 185-222). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C., Doğan Güldenoğlu, B. N., & Altuntaş, İ. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarıyla İlgili Sorular Ve Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, *13*(28).

Bayram, Y. (2007). Eski Türk Edebiyatında Anlam Figürleri/Edebî Sanatlar. *Üniversiteler İçin Eski Türk Edebiyatına Giriş kitabı içinde*, (s.151-245). Ankara: Akçağ Yayınları.

Betur, M. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin söz sanatlarına ve söz sanatları öğretimine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 272-286.

Çifci, M., & Kaplan, K. (2020). Karikatürde Yer Alan Kırılma Çizgilerinin Söz Sanatları Öğretimine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 509-527.

Dağtaşoğlu, A. E. (2015). Sözlü Kültür Ve Âşık Veysel. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(2), 171-194.

Dilçin, D. (2009). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. (9. Baskı). Ankara: Tdk Yayınları.

Dinçer, A. (2004). Âşık Veysel'in şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Türk Bilim Araştırmaları Dizini*, *15*, 231-242.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 185-204.

Doğanay, A. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri Ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies*, *4*(4), 1025-1055.

Gömleksiz, M. N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: ASOS Yayınları.

Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(1), 48-64.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 31-42.

Gazete, R. (2022). Resmi Gazete Erişim adresi: *www. resmigazete. gov. Tr*

Kara, R. & Tören, A. (2011). Âşık Veysel'in Şiirlerinde Eğitim. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (46), 127-143.

Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Kaya, M. (2017). *Âşık Veyselin şiirlerinin söz dizimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Keskinoğlu, G., & Ökten, C. E. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Söz Sanatlarının Metaforlarla Öğretilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10*(1), 206-221.

Köksal, O., & Atalay, B. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayıncılık.

Kurtoğlu, F. S. (2017). Âşık Veysel'in Şiirlerini Değerler Eğitimi Açısından Okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (83), 101-123.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.

Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (27 b.). Ankara: Nobel.

Külekçi, N. (2011). *Divan Edebiyatından Seçmeler (2. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 23-48.

Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Öztürk, E. (2022). *Söz Sanatları Öğretiminde Şarkıların Kullanılması ve Öğrenci Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.

Şenocak, E. (2017). Âşık Veysel'in Şiirlerinde Toprak Ana. *Electronic Turkish Studies*, *12*(21), 503-518.

Turhan, M., & Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6, 117-128.

Uludağ, M. (2018). *Edebi sanatların öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2022). Erişim adresi: www.unesco.org.tr

Yaman, M. (2022). *Ortaokul 5, 6, 7 Ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Sanatları Bakımından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Yenen, Y. (2010). Âşık Veysel'in Şiirlerinde İkilemeler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 59-70.

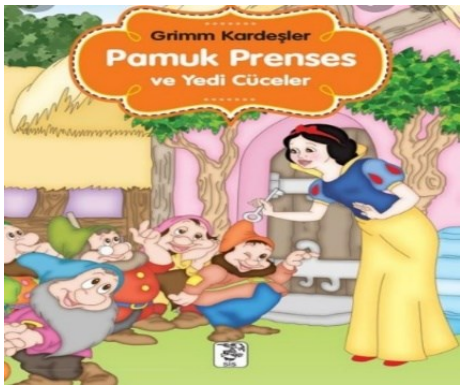
Yenen Avcı, Y. (2017). Temaların Öğretiminde Şiir Dilinden Yararlanma: Âşık Veysel Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(4), 2711-2740.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (16. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1. Benzetme etkinliğinde kullanılacak görsel.

Ek 2. Kişileştirme etkinliğinde kullanılacak görseller.

Ek 3. Karşıtlık etkinliğinde kullanılacak görseller.



Ek 4. **Tablo 4.** Konuşturma etkinliğinde kullanılacak görseller.

Tablo 5. Abartma etkinliğinde kullanılacak görsel.

3. İslamcı ideoloji açısından Türk çocuk roman örnekleri üzerine bir inceleme[1]

Ertan ÖRGEN[2]

Mehtap KONUK[3]

APA: Örgen, E. & Konuk, M. (2023). İslamcı ideoloji açısından Türk çocuk roman örnekleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 53-67. DOI: 10.29000/rumelide.1405701.

Öz

Çocuk edebiyatının muhatabı olan çocuk; tarihî, sosyal ve siyasal yönleri olan bir varlıktır. Çocuk bu kavramsallaştırma dolayısıyla her dönemin ideolojik anlayışı çerçevesinde farklı yorumlanmıştır. Bu yorumların özelliklerini çocuk edebiyatı örnekleri üzerinden okuyabiliriz. Tanzimat'tan günümüze kadar yaşanan sosyal ve siyasal gelişmelerin etkisini çocuk yayınları üzerinden takip etmemiz mümkündür. Temelleri Meşrutiyet döneminde atılan ve Cumhuriyet sonrası ortaya çıkan ideolojiler Türk edebiyatında önemli izler bırakmıştır. Bu ideolojilerden birisi de Türkiye'de 1970'lerden sonra yükselişe geçen ve çocuklar için yazılan edebî eserleri de etkileyen İslamcılıktır. 1980 sonrasındaki postmodernist anlayış ve liberalleşme, çocuk edebiyatına da yansımış ve İslami eğilimde çocuk yayınlarının sayısını artırmıştır. Bu etkiler bağlamında bu çalışmada 1970-1990 arasında yayımlanan Türk çocuk romanları İslamcı ideoloji açısından ele alınmıştır. Araştırmada literatür taramasına dayanarak sekiz roman belirlenmiştir. Bunlar, Cahit Zarifoğlu'nun *Yürekdede ile Padişah* (1984), Hasan Nail Canat'ın *Nur Dağındaki Çocuk* (1985)*, Yaralı Serçe* (1987), *Gül Yarası* (1990), Hüseyin Emin Öztürk'ün *Yaralı Keklik* (1987), Mehmet Yaşar Kandemir'in *Gönül Doktoru* (1974), Üzeyir Gündüz'ün *Tek Kanatlı Güvercin* (1987), *Pembe Kızın Ölümü* (1988) adlı eserleridir. Araştırmanın temel amacı belirlenen yıllardaki Türk çocuk roman örneklerini Cumhuriyet sonrasındaki tarihî süreçte gelişen İslamcı ideolojinin söylemleri açısından incelemek ve bu ideolojik unsurları tespit etmektir. Bu amaçla giriş bölümünde İslamcı ideolojinin söylemleri ele alınmıştır. Daha sonra bu ideolojinin söylemleri romanların içerikleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada içerikte öne çıkan veriye göre başlıklandırma yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Buna göre romanlarda İslam'a ait değerlerin övüldüğü; Batılılaşmaya, komünizme ve kolonyalizme eleştiriler getirildiği ve Müslüman bir çocuk kimliği oluşturulmak istendiği tespit edilmiştir.

---

[1]. 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:** 02.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405701
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Prof., Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of Turkish Education (Balıkesir, Türkiye), eorgen@balikesir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8805-2969, **ROR ID:** https://ror.org/ 02tv7db43, **ISNI:** 0000 0004 0596 2188, **Crossreff Funder ID:** 501100004491

[3] Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı / Expert, Ministry of National Education (Balıkesir, Türkiye), konukmehtap@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0633-447X, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk romanı, ideoloji, İslamcı ideoloji, İslamcılık

An analysis on Turkish children's novel samples in terms of the Islamic ideology[4]

Abstract

The child who is the object of children's literature is a concept social, historical and political sides. Due to this conceptualization, the child has been interpreted in a different way within the framework of the ideological understanding of each period. The features of these comments can be followed through the examples of children's literature. It is possible to follow the effect of social and political developments from Tanzimat era to the present through children's publications. In the political history of Türkiye, the ideologies that rooted in Meşrutiyet period and emerged after the Republic, have left important traces on the literature. Islamism which started to rise after 1970, was one of the most effective ideologies, influence the literary texts written for children in Turkey. The post-modernist understanding and liberalization after 1980 also reflected on children's literature and increased the number of children's publications in Islamic trend. In this context, selected Turkish children's novels published between 1970-1990 were analyzed in terms of concept of Islamic ideology. In this study, eight novels were chosen after the literature review. These novels are Yürekdede ile Padişah (1984) by Cahit Zarifoğlu, Nur Dağındaki Çocuk (1985), Yaralı Serçe (1987), Gül Yarası (1990) by Hasan Nail Canat, Yaralı Keklik (1987) by Hüseyin Emin Öztürk, Gönül Doktoru (1974) by Mehmet Yaşar Kandemir, Tek Kanatlı Güvercin (1987), Pembe Kızın Ölümü (1988) by Üzeyir Gündüz. The main aim of this study is to analyze the Turkish children's novel samples between 1970-1990 in terms of the concept of Islamic ideology which was developed after the establishment of Turkish Republic and specify the ideological discourse elements. Thus the discourse of Islamic ideology is discussed in the introduction chapter. In the following parts, the ideological discourse are compared to the content of the novels. In the study, the main headlines are decided according to data in the content. The research data is analyzed by descriptive analysis method and accordingly it is concluded that in these novels Islamic values were praised; the Westernization, communism and colonialism were criticized and Islamist authors wanted to create a Muslim child identity.

Keywords: Children's litarature, children's novel, ideology, Islamic ideology, Islamism

Giriş

Çocuk edebiyatı; çocukların biyolojik özelliklerine, ruh dünyalarına, algılama güçlerine uygun, yeteneklerine ve estetik zevklerine hitap eden yazılı ve sözlü ürünlerden meydana gelir. Bu edebiyatın muhatabı olan çocuk, farklı disiplinlerin perspektifinden bakıldığında siyasal, sosyal ve tarihî niteliklere de sahip bir kavramdır. Eski anlatmalardan modern kurgulara kadar hepsinde görülen bu yaklaşım, çocuk edebiyatında da söz konusudur. Aydınlanma dönemi, okullaşma gibi gelişmelerle bu alan, yazılı

---

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: 02.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405701
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

olanı daha da öne çıkarmış ve bunun sonucu çocuk edebiyatı görünür hâle gelmiştir. Kenan Çağan (2005, s. 334) millî kimlik inşasından toplumcu devrimci bir bilince ya da dinî inançların yaygınlaştırılmasına kadar birçok alanda çocuk edebiyatının kullanıldığını ve bununla birlikte Batı'da çocuk klasiklerinin bir dönem dinî sembol ve değerler yüklendiğini ve hatta Batı sömürgeciliği ve bireyci felsefeyi yansıtan içerikler taşıdığını söyler.

Türk edebiyatında ise çocuk, Tanzimat sonrasında Batı'daki bu modernleşme dolayısıyla siyasal, ekonomik ve sosyal bir tahayyül olarak yeniden düşünülür. Güven Gürkan Öztan, yaşanılan devrin çocuk ürünlerine etkisini Tanzimat'la padişaha bağlılık, Meşrutiyet döneminde ise siyasal iktidara itaat eden küçük yurttaşlar biçiminde tespit eder (2013, s. 45, 46). 1923 sonrasında ise yeni yönetimle birlikte Cumhuriyet değerlerinin çocuk romanlarında yer aldığı görülür.

Türk çocuk romanlarında milliyetçilik, muhafazakârlık, Kemalizm, Marksizm, İslamcılık gibi düşünce hareketlerinin izleri arandığında çok çeşitli yansımalar tespit edilecektir. Örneğin Müslüman Türk kimliği, milliyetçi, muhafazakâr söylemlerde; Marksist içerik, halk ve yönetim çatışmasını işleyen eserlerde dikkati çeker. Bunların arasında İslamcılık ideolojisinin neredeyse 1970 sonrası ivme kazandığı ve yaygınlaşan roman düşüncesi ile çocuk romanlarına yöneldiği, buradan da bir kültür iletmeye çalıştığı görülür. Bu gelişimin *Minyeli Abdullah* (1968), *Huzur Sokağı* (1970) ve Ahmet Günbay Yıldız tarafından kaleme alınan romanlarla birlikte önce yetişkin edebiyatta ardından çocuk romanında yükseldiği açıktır.

İslamcılık ve İslamcı çocuk edebiyatı

Cumhuriyet dönemindeki ideolojilerin düşünsel arka planının Meşrutiyet döneminde oluşturulduğu ve bunlardan biri olan İslamcılığın, Cumhuriyet sonrası sağ ideoloji ve muhafazakâr milliyetçilik tarafından sahiplenildiği, 1960'lardan sonra dünyadaki Müslüman devletlerde yaşanan gelişmelerden de etkilenerek müstakil bir ideolojiye dönüştüğü bilinmektedir (Kara, 2013, s. 27, 28). 1980 sonrası postmodern dönüşümlerin de etkisiyle modernizmi eleştiren paradigmalar gelişir ve başta İslamcı kesim olmak üzere pozitivizm birçok açıdan eleştirilmeye başlanır. Rasyonalizme dönük eleştirilerle beraber yükselen millî ve manevi değerler vurgusu dinî duyarlılığı besler (Çaha, 2005, s. 482).

Türkiye'de 1980'li yıllarda yükselen İslami grupların, birbirleriyle tam bir anlaşma ve uyum içinde homojen bir hareketin parçası olarak görülemeyeceğini söyleyen Kenan Çayır (2015, s. 121, 122), İslami edebiyata ve ürünlerine bakıldığında bu grupları "İslami hareket" adı altında birleştirecek ortak bir duruş sergilediklerinin altını çizer. Bu duruş, Batılılaşarak modernleşmeyi savunan Kemalist anlayışa muhalif olma ve İslami değerlerden ödün vermeden, alternatif bir modernleşme süreci önerme şeklinde kendini tanımlamıştır. Çayır buna ek olarak İslamcılığın günümüzde Kemalizmin karşısında yer alan bir ideoloji olarak algılandığını ifade eder. Bu karşıtlığın en belirgin sembolü ise kadın tesettürünün önemli bir parçası olan başörtüsüdür. Özellikle 1980 sonrası tesettürlü kadınların kamuda ve üniversitelerde yer alması devlet tarafından irtica göstergesi olarak yorumlanmış ve başörtüsü bu kurumlarda yasaklanmıştır. 1990 sonrası İslamcılar bu nedenle laiklik kavramının yeniden tanımlanmasına yoğunlaşmışlar ve laikliğe insan hakları çerçevesinde bir yorum getirerek kişinin din ve vicdan özgürlüğüne devletin müdahale etmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nazım Maviş, süreli yayınları izleyerek bu anlayışın 1990'lı yıllarda farklı bir noktaya evrildiğini (2017, s. 5,6), İslamcılığın artık İslam devleti kurma arzusundan vazgeçtiğini ve devlete hâkim olmak yerine laiklik bağlamında devletten özgür olmayı tercih ettiğini ileri sürmüştür.

İslamcı ideolojinin erken Cumhuriyet modernleşmesinin yanı sıra muhalif olduğu görüşlerden biri de sosyalizmdir. Sosyalizmin dini dışlayan görüşleri sadece İslamcı aktörler tarafından değil, "Türk-İslam sentezi" ve "millî din" ideolojisi ile dikkat çeken muhafazakâr milliyetçi anlayış tarafından da çok sert

tepki ile karşılanmıştır. Bu gelişmeler, İslamcı anlayışın 1980'lerden sonra siyasallaşmasının bir başka sebebidir (Kurtoğlu, 2005, s. 206). Buna bitişik gibi duran antikolonyalist söylem ise günümüzdeki temel belirleyici gibidir. Bunun sebebi Müslümanlara ait toprakların sömürge veya tehdit altında olmasına duyulan tepkidir ve yine bu tepki İslami atıflarla öne çıkarılmaktadır (Çiğdem, 2005, s. 27).

Yaşanan bu siyasi gelişmeler 1970'lerde roman merkezli İslamcı bir edebiyatın oluşumunu da beraberinde getirir. 1970'lere kadar bireyin mahrem hayatını ifşa ettiği gerekçesiyle eleştirilen roman türü, artık İslami mesajları iletmek amacıyla yazılan bir tür olarak düşünülmüştür. İslamcı edebiyat, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde yazılan romanları Batıcı tez ve figürler işlediği ve toplumda ahlaki yozlaşmaya neden olduğu görüşüyle eleştirmiştir. Yozlaşma eleştirisini aynı şekilde ahlaki bakış sebebiyle 1950 sonrasının toplumcu gerçekçi romanlarına da yöneltmiştir (Çayır, 2015, s. 46).

İslamcı anlayışın Türkiye'deki gelişimi çocuklar için yazılmış ürünlere de etki eder. 1950'li yıllarda çıkmaya başlayan dinî içerikli dergiler[5] ve 1970'lerde Diyanet İşleri Başkanlığının öncülüğünde yayımlanan çocuk romanları bu etkilerin belirgin sonuçlarıdır. 1980 sonrasının liberalleşme hareketleri ile özel eğitim ve yayıncılık sektöründe görünür hâle gelen İslami eğilim, 1990 sonrasındaki gelişmelerin devamıyla İslami çocuk yayınlarının dikkat çekici oranda çoğalmasını da beraberinde getirir.

Bu yayınları üreten veya bu konuda araştırma yapmış yazarlara baktığımızda İslami çocuk edebiyatının temelleri konusunda ortak fikirler ürettiklerini görürüz. Araştırmacı Süleyman Karacelil, son yıllarda artan dinî içerikli çocuk yayınlarına eleştiri getirenlere katılmaz ve ahlaki davranış kalıplarının dinî değerlerle harmanlanarak kazandırılabileceğini söyler (2014, s. 64-66). Âdem Çalışkan ise "*İslami Çocuk Edebiyatı"* adlı makalesinde Batı'nın kendi değerlerini çocuk klasikleri üzerinden iletirken dinî duyarlılığı önemseyen, Kur'an ve sünneti referans alan bir çocuk edebiyatının oluşturulmasına karşı çıkanları eleştirir (2001, s. 409-417). Yazdığı öykülerle Diyanet İşleri Başkanlığının düzenlediği yarışmada ödül alan Ahmet Efe, sosyalist yazarları çocuk edebiyatında ideolojik propaganda yapmakla suçlar ve dinin, çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alması gerektiğini söyler (2014, s. 476). Çalışmamızda bir romanını incelediğimiz Mehmet Yaşar Kandemir de dinî ve ahlaki esaslara dayanan ideolojinin bu eserlerde mutlaka yer alması ve belirli yaş gruplarına bu görüşün kazandırılması gerektiğini ifade eder (1983, s. 22).

Dünya ve Türk edebiyatında dini ve ilahiliği reddeden romanlar olduğu gibi dinî yaklaşımla yazılmış romanlar da mevcuttur. Yazarların bu eğilimi romanlarda ideolojik bir yansıma olarak görülür ve bu eserler tezli içerik sınıfında değerlendirilir (Evren, 2005, s. 314). Çocuk edebiyatı yayınları üzerindeki incelemelerimiz Türkiye'de 1970 sonrasında dinî içerikli ürünlerin arttığını göstermektedir. Bu artış İslamcı ideolojinin Türkiye'de yükseldiği dönemle paralellik göstermesi yönüyle önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Çocuk edebiyatı ve ideoloji ilişkisi birçok yazar tarafından ele alınmış ve bu ilişkinin sınırları tartışılagelen bir konu olmuştur. İster edebiyat estetiğinin önüne geçerek ve didaktik bir üslupla yer alsın ister yazarın edebî maharetiyle olay örgüsüne ve anlatıma harmanlanarak yapılsın bir eserde yazarın dünya görüşü ve ideolojisine kaçınılmaz olarak rastlanabilir. Türkiye'de 1960 sonrası ideolojik anlamda çeşitliliğin yaşandığı ve siyasal grupların kendi mesajlarını iletmek amacıyla edebiyatı kullandıkları bilinmektedir. Geleceğin vatandaşları olan çocuklar için üretilmiş yayınların da bu çeşitlilikten oldukça etkilendiği yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur.

5 1951-1952 arası cuma günleri *Müslüman Çocuk* dergisi 10 sayı neşredilir. Haftalık çıkan dergide temel dini bilgiler, ibadet, siyer ve Osmanlı tarihinden panoramalara yer verilir. http://katalog.idp.org.tr/dergiler/44/musluman-cocuk.

Bu çalışmadaki amaç 1970 sonrasında yükselişe geçen İslamcı ideolojinin çocuk romanlarına yansımalarını incelemektir. Bu bağlamdan hareketle araştırmanın hedefini 1970-1990 arasında yayımlanan Türk çocuk roman örnekleri üzerinde İslamcı ideolojik söylemlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. İdeolojiler tabiatı gereği değişim hâlinde olan, zaman zaman tam tersi söylemler ve değerler üretebilen kavramlardır. Düşünsel hareketler dönem ve kişiler ekseninde farklı yönleriyle varlığını sürdürebilir. Bu anlamda çalışmada romanlardaki ideolojik söylemlerin ve yazarlara ait görüşlerin değişmez hatlarla bir grup olarak değerlendirilmesi gerektiği iddia edilmemiştir. Tanımlamadaki bu güçlüğüne rağmen roman içerikleri dönemin siyasal hareketleriyle karşılaştırıldığında ortak sembollere rastlanıldığı da bir gerçektir. Bu ortak söylemlerin ele alınması dönemin İslamcı aktörlerince nasıl bir çocuk oluşturulmak istendiği hakkında bilgiler verecektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

1970-1990 arasında Türk yazarların çocuk romanı türünde yayımlanan sekiz eserini İslamcı ideolojinin söylemleri açısından inceleyen bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme yöntemi ve betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu eserlerin, çocuklar için yazılmış olup günümüzde hâlen baskısı olması dikkate alınmıştır. Bu bağlamda seçtiğimiz romanlardaki veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve sonrasında betimsel inceleme yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın alt başlıkları İslamcı ideoloji üzerine çalışmalardaki "inanç, Batı eleştirisi, antikomünizm ve antikolonyalizm" vurguları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Çalışma materyali

Çalışmada 1970-1990 arasında yayımlanan beş Türk yazara ait sekiz çocuk romanı Âdem Çalışkan'ın *İslami Çocuk Edebiyatı* (2001) isimli makalesi referans alınarak belirlenmiştir. Romanların tespitinde baskı sayıları, günümüzde de baskılarının devam etmesi, kitapların yayımlandığı dönemlerde aldığı ödüller ve oluşturulan listelere girmeleri belirleyici sebepler olmuştur. Örneklem için bazı yazarlardan birden fazla kitap tercih edilmiştir. Bunda, ilgili dönem İslamcı ideolojiyi taşıyan romanların sayısının azlığı ve Hasan Nail Canat'ın romanlarının birbirinin devamı olması, Üzeyir Gündüz'ün kitaplarının da içerikte farklı ve zengin malzeme taşıması etkili olmuştur. Buna göre seçilen kitaplar ilk yayım yılı ve ulaştığı baskı sayısı itibarıyla şöyledir: Cahit Zarifoğlu'nun *Yürekdede ile Padişah*[6] (1984, 2. baskı); Hasan Nail Canat'ın *Nur Dağındaki Çocuk* (1985, 24. baskı), *Yaralı Serçe* (1987, 26. baskı), *Gül Yarası* (1990, 22. baskı); Hüseyin Emin Öztürk'ün[7] *Yaralı Keklik* (1987, 8. baskı); Mehmet Yaşar Kandemir'in *Gönül Doktoru*[8] (1974, 9. baskı); Üzeyir Gündüz'ün *Tek Kanatlı Güvercin*[9] (1987) ve *Pembe Kızın Ölümü* (1988) romanlarıdır.

6 Millî Eğitim Bakanlığınca 2004'te oluşturulan ve 2018'de yayımlanan genelge ile kaldırılan 100 Temel Eser listesi, öğrencilere okumaları için tavsiye edilen kitaplardan oluşmaktadır. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1993.pdf. *Yürekdede ile Padişah* bu listenin İlköğretim kademesinde yer alır.

7 Roman,1987 Kültür ve Turizm Bakanlığının Çocuk Edebiyatı Ödülü'nde ikincilik kazanmıştır.

8 Roman yayımlandığı günden itibaren birçok farklı yayınevi tarafından yayımlanmış ve çok satılanlar listesinde yer almıştır. Kitabın Tahlil Yayınları'ndan çıkan baskısında "*şu ana kadar 84. 000 adet basılmıştır*" ibaresi mevcuttur.

9 Türkiye Yazarlar Birliğince 2000 yılının çocuk edebiyatçısı seçilen Üzeyir Gündüz'ün bu romanı 1987 Kültür ve Turizm Bakanlığının Çocuk Edebiyatı Ödülü'nü kazanmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Çalışmada öncelikle literatür taramasına dayanarak belirlenen dönemler arasındaki çocuk romanları tespit edilmiştir.[10] Bu amaçla ilgili konuya dönük araştırmalar yapan yazar ve akademisyenlerin yayınlarına başvurulmuş ve yayın evlerinin katalogları incelenmiştir. Romanların içeriğinde bulunan ideolojik unsurların ve sembollerin tespiti için Cumhuriyet sonrasında etkili olan siyasal ve sosyal hareketleri ele alan kaynaklara başvurulmuştur. Temel hatlarıyla bu hareketlerin ürettiği ideolojiler, bu ideolojilerin oluşumları, söylemleri ve dayandıkları arka planlar incelenmiştir. Buna göre İslamcı ideolojinin Çiğdem (2005), Maviş (2017) ve Çayır'ın (2015) çalışmalarındaki temel tespitler ışığında inanç, Batı eleştirisi, antikomünizm ve antikolonyalist çerçeve içinde bir söyleme sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmamızı 1970 sonrası yükselişe geçen (Aytepe, 2016, s. 178) İslamcı ideoloji ile sınırlandırdığımız için incelediğimiz romanların içerikleri bu ideolojinin söylemleri ile karşılaştırılmıştır. Romanları okurken bu söylemlere uygun olay, durum ve örnekler belirlenmiş ve yorum sürecinde araştırma problemi, veriler ele alınmıştır. Son olarak romanda işlenen içeriğin İslamcı ideoloji anlamında bir çocuk söylemi oluşturup oluşturmadığı davranış, bilgi ve değer kavramları etrafında incelenerek örnekler üzerinden döneme ilişkin bir görünüm elde edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve yorum

İslam inancına ait unsurlar

İslam inancına ait değerleri ele alırken özendirilen kişi ve kişilikler, itikat ve ibadetler, tasavvufi terbiye gibi vurguların öne çıkarıldığı görülmektedir. Bunları ilgili romanlarda sırayla izlememiz anlamlı olacaktır.

Düşünceyi bir örnek kişilikle aktarmak elbette kurgusal eserler için geçerli bir yöntemdir. İlahiyat eğitimi almış bir yazar olan Mehmet Yaşar Kandemir'in 1974'te yayımlanan *Gönül Doktoru* romanı, köyde yaşayan insanların günlük hayatlarını bir çocuğun gözünden anlatır. Kurgusundaki sahabe hikâyelerinin yoğunluğu ile dikkat çeken roman, 1980'lerden sonra yetişkin edebiyatında oldukça popülerlik kazanan ve İslami kesim tarafından "hidayet romanı" olarak adlandırılan örneklerle benzerlikler taşımaktadır. Hidayet romanlarında kahramanlar ideal rol modellerini epik bir geçmiş olan asrısaadet döneminden örneklerle oluşturur (Çayır, 2015, s. 165). Yazar, çocuklar için kaleme aldığı bu romanda benzer anlayışla köylünün karşılaştığı her soruna asrısaadetteki emsalleriyle çözümler sunar. Peygamberin ve sahabelerin o dönemki davranışları kişileri doğru yola sevk eden araçlardır.

Romanın başkahramanı olan Hoca; genç, aydınlık yüzlü, sempatik, bilgili, okumayı seven ve köylüleri olumlu davranışa sevk eden bir imam olarak tasvir edilir. Selim Hoca'nın en etkili olduğu olay parçası ise bir yaratıcıya inanmayan ve komünizmi savunan Halil'i, Allah'ın varlığı konusunda ikna etmesidir. İmam genel olarak toplum içinde saygın bir profile sahiptir ve köylüleri din zannettikleri hurafeler konusunda bilgilendirir. Köye gelen veteriner hekimlere hayvanlarını aşılatmayı dinî gerekçeler göstererek reddeden halkı, o bilgilendirir:

> *"Bu beyler devletin vazifeli memurlarıdır... Hastalık gelmeden önce sağlığın kıymetini bilmemiz, onu korumaya çalışmamız dinimizin bir emridir...Haydi kalkın. Bir an önce hayvanlarınızı getirin."* (s. 92, 93).

[10] Çalışmadaki örneklem "İdeoloji Kavramı Açısından Türk Çocuk Roman Örnekleri Üzerine Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinde incelenen 23 roman arasından seçilmiştir.

Selim Hoca'nın kişiliğinde toplanan olumlu özellikler, köye ziyaret için gelen ve doktor olmayı amaçlayan Orhan'ın fikrini değiştirmesine sebep olur. O, doktorların bile iyileştiremediği hastalıkların acısını Selim Hoca'nın kalplere dokunarak giderdiğine şahit olur. Hoca'yı "gönül doktoru" ismiyle anan çocuk, onun gibi bir imam olmayı hedeflemektedir: *"Fikrimi değiştirdim. Sizin gibi gönül doktoru olmaya karar verdim. İmam Hatip Okuluna kaydolacağım!"* (s. 218) sözleriyle imamın kendisi üzerindeki etkisini açıkça ifade eder.

Romandaki içeriğe bakıldığında daha çok ideolojik aktarımın öne çıktığı görülür. Kandemir romanın arka kısmında yer alan röportajında bu durumu kabul eder ve romandaki amacını şöyle açıklar*: "Ben bu romanı hadis okutmak için yazdım. Hedefim bu…. Hedefim bu olduğu için romancılık bana ağır geldi. Ardından çocuk kitaplarına yöneldim."* (s. 222, 223). Yazarın estetik ölçüleri ikinci plana atması çocuk kitaplarında bulunması gereken eğitim ilkeleri açısından eksik bir bakış açısı taşıdığını gösterir.

Olumlu imam figürünün öne çıktığı romanlardan bir diğeri 1987'de yayımlanan *Yaralı Keklik*'tir. Hüseyin Emin Öztürk'ün yazdığı bu romanda köyün imamı Yusuf Hoca; genç, kibar, görgülü, herkes tarafından sevilen, okumayı seven ve aynı zamanda hukuk fakültesinde eğitim gören bir kişidir. *Gönül Doktoru*'ndaki Salih Hoca gibi Yusuf Hoca da köylünün ikna olmadığı konularda devreye girerek onları yönlendirir. Okul müdürünün sözleri imamın köylüler üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemli bir örnektir:

> *"Samimi olarak söylüyorum, köyümüzde sizin gibi bir imamın bulunması bizler için büyük bir bahtiyarlık. Sizin yardımlarınız olmasaydı, bu kadar kız çocuğunu köylü okula göndermezdi. Siz köye gelmeden önce arkadaşlarla çok uğraştık ama köylüyü kız çocuklarını okula göndermeye ikna edemedik."* (s. 28).

Yusuf Hoca'nın eğitimle ilgili görüşleri, köylüleri bu konuda bilinçlendirmesi ve aynı zamanda kendi hukuk tahsilini sürdürmesi yazarın yüksek eğitimli bir imam figürünü çocuk okuyucuya sunduğunu göstermektedir.

Romanda İslam'ın daha çok tasavvuf anlayışı ile bütünleşen tefekkür de dikkat çeker. Yusuf Hoca dünyadaki güzellikleri Allah ile ilişkilendirir ve bunları yaratıcının bir yansıması görür, şükreder. Romanda olayların gelişim zamanları ezan ve namaz vakitleri ile aktarılır. Örneğin önemli bir olayın duyurulması için tüm halkın toplanma günü olan cuma günü beklenir. Yazarın özgeçmişinde yer alan İmam Hatip Lisesindeki eğitimi, romanına yansıttığı bu unsurları anlamamız adına bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Dinî hassasiyeti eserlerinde azami derecede önemseyen Cahit Zarifoğlu, geleneksel anlatmalardaki duyarlılığı çocuklar için yazdığı eserlere de yansıtır. Zarifoğlu'nun çocuklar için yazdığı ürünler, masal unsurları taşımasına rağmen çoğu zaman roman ve hikâyeye yaklaşır. O, bu eserlerinde biçim endişesinden ziyade olaylara ağırlık vermiştir (Şirin, 1988, s. 148).

Zarifoğlu, *Yürekdede ile Padişah* (1984) kitabını dua, kelimeişehadet, namaz, tefekkür, Allah, peygamber gibi çocuğa dinî hassasiyet kazandıracak olan kavramlarla kurgular. Kitabın başkarakterleri olan Yürekdede ve eşi Ayşe Nine yaşamlarını bu unsurların perspektifiyle yorumlarlar. Ayrıca kitapta ümmet anlayışı da yansıtılır. Padişah, Yürekdede'ye isteklerini sorunca o, *"Can sağlığınızı dilerim. (…) Ümmeti Muhammet'e önce Allah, Peygamber, sonra siz gereksiniz."* (s. 68) şeklinde cevaplayarak halkı Muhammet'in ümmeti olarak tanımlar.

Zarifoğlu'nun kitabında ele alınan diğer bir detay çocuğa kazandırılacak İslami kimlikle ilgilidir. O, bu kimliğin inşasında İslami geçmişe dayanan isimlerin çocuklara verilmesini çok önemser ve bu geleneğin kaybolmasından dolayı rahatsız olduğunu dile getirir. *"İlle de büyük, güzel büyüklerin isimlerini arayıp bulup verirlermiş ki onlar da onlar gibi dine, peygambere sadık olsunlar, İslam'a hizmet etsinler."* (s.

46) cümleleriyle yazar, çocuğun İslami bir kişilikle kendini özdeşleştirmesi için bu geleneği önemsediğini ifade eder. İslami duyarlıkta eserler veren yazarlar, Türk halkını yaşatan dil, gelenek, inanç gibi özelliklere sahip çıkılması gerektiğini, din gerçeğini görmezden gelmenin hafızadan ve birikimden kopmak ile sonuçlanacağını düşünür (Tosun, 2013, s. 622). Zarifoğlu çocuklara hitap eden bu romanında benzer bir refleksle davranmış, İslam geçmişiyle bağı kopmuş nesillerin hafızasını ve bu birikime dayanan İslami kimliğini kaybedeceğini düşünmüştür.

İlahiyat eğitimi almış Üzeyir Gündüz'ün, (1987) *Tek Kanatlı Güvercin* isimli romanı, İslamcı mesajlar içeren bir diğer çocuk kitabıdır. Köyde yaşayan bir çocuğun günlük hayatını ele alan romanda hac, besmele, Tebbet suresi, oruç, ümmet olma bilinci, temizlik ve iman ilişkisi gibi İslam dinine ait unsurlar işlenir. Romanın temel mesajı ise okuldaki öğretmen aracılığıyla aktarılır. Öğretmen bilgiyi ve imanı bir kuşun kanatlarına benzetir. Nasıl ki bir kuş tek kanatla uçamaz ise bir insan da sadece dünya bilgisiyle ya da sadece imanla huzuru bulamayacaktır. Bu sebeple dünya ve ahiret kanadı hep dengede durmalı, diyerek romanın başkarakterine hem okul derslerine hem de Kur'an derslerine önem vermesi gerektiğini söyler. Kitapta ayrıca incelediğimiz diğer romanlardaki gibi olumlu bir imam profili ile karşılaşırız. Romanda devlet malını karşılıksız kullanmak haram yemek ile ilişkilendirilir, tıpkı *Yürekdede ile Padişah* romanında olduğu gibi din temelli bir ahlak anlayışı yansıtılır. Kitabın dikkat çeken diğer bir vurgusu ise ümmetçi anlayış üzerinedir. Romanda öğretmen insanların ten renklerinin bir öneminin olmadığını, Müslüman olduktan sonra dil ve ırk ayırt etmeksizin kardeş olduklarını söyler.

Gündüz'ün diğer romanı *Pembe Kızın Ölümü* (1988) konu olarak *Tek Kanatlı Güvercin*'le benzer şekilde köy hayatını ele alır. Kırsal hayatın zorlukları, insanların yaşadığı yoksulluk bir çocuğun gözünden anlatılır. Romanda hayvancılık ve çiftçilik Allah'ın nimetlerini yaşatan ve çoğaltan meslekler olarak yüceltilir. Kitapta İslam'a ait dinî kıssalar, peygamberlerin hikâyeleri, günah kavramı gibi unsurlar da dikkat çeker. Köyde gerçekleşen bazı olaylar dinî referanslı örnekler üzerinden değerlendirilerek açıklanır. Örneğin köyde kendinden yaşça küçük bir erkekle evlenmek isteyen dul bir kadının davranışı Hz. Muhammet ile eşinin evlenmesine benzetilerek olumlu bir şekilde karşılanır.

Bir başka dinî terim olarak günahın tanımı, dul bir kadının başka bir erkekle aynı evde yaşadığına ilişkin dedikodunun yapılması üzerinden verilir. Buradaki dinî argüman gıybetin kahraman tarafından örneklenmesidir. Başkarakterin annesi insanların özel hayatına karışmamayı *"Bırakalım bunları abla, komşularımızın evinde neler olup bittiği bizi ilgilendirmez. Sonra biliyorsun, gıybet yapmak çok günahtır."* (s.96) diyerek telkin etse de komşusu Nadire Teyze, Leman ile ilgili duyduğu olumsuz haberleri gerçekmiş gibi aktarır. Bunu yaparken de Nadire Teyze'nin ağzından bir çocuğun gelişimi açısından uygun olmayan sözler sıralanır*: "Gerçekten utanç verici bir şey. (...) Evli olmadıkları halde, aynı çatı altında karı koca gibi yaşıyorlar."* (s. 94). *"Geçen hafta, arabasıyla birlikte Sarı Mustafa'nın çiftliğinin önünden geçiyormuş. Vakit gece yarısıymış. Leman'la işçinin gülüşmelerini işitmiş."* (s. 96). Yazar, kadın erkek ilişkisinin İslami anlamda nasıl olması gerektiğini aktarmak için bu olayın dışında, hedef kitlesi olan çocukların psikolojik gelişimlerine uygun bir örnekle gösterebilirdi. Bu durum yazarın içerik düzeyinde ideoloji aktarımını önceliğini düşündürür.

Romanları incelenen bir diğer yazar olan Hasan Nail Canat, İmam Hatip Lisesinde tiyatro ile ilgilenmeye başlayan, 1980 sonrası ise tiyatroya ara verip çocuklar ve gençler için romanlar kaleme alan bir yazardır. *Nur Dağındaki Çocuk* (1985) ve onun devamı olan *Yaralı Serçe* (1987) isimli kitapları Afganistan'ın Ruslar tarafından işgalini ele alır. Romanlarında öne çıkan İslami değerler ezan ve namazdır. Olayların gidişatını anlatan zaman dilimleri ezan ve namaz vakitleri ile gösterilir. Ezan ve namaz Müslümanlara huzur verdiği kadar Ruslara direnen Afganların en önemli direniş kaynağıdır. *Nur Dağındaki Çocuk* romanında bu durum şöyle geçer*: "Biraz sonra da minareden gür sesiyle ezan okumaya başladı. Sesinde umut vardı. Evlere sinen köylüleri cesarete ve kurtuluşa çağırıyordu."* (s. 17). Ruslarla savaşan

Müslümanlar romanda "mücahit" olarak isimlendirilir. Yazar bu tanımlama ile Afganistan'daki Müslümanların sadece toprakları için değil, dinleri için de savaştıklarını ifade etmiş olur. Bu durum yine ümmetçi anlayışın bir göstergesidir.

Canat'ın *Gül Yarası* (1990) romanı, 1980'lerdeki hidayet romanı formatını taşıyan, çalışmaya dahil edilen önemli örneklerdendir. Romanın büyük bir bölümü Fatma isimli genç kızın başörtüsü üzerine verdiği mücadele üzerine oturtulmuştur. Fatma, önce annesi ve onun temsil ettiği Batılılaşmış, yozlaşmış zümreye karşı, sonra ise okula ve iş yerine karşı ibadet edebilmek ve inancının bir göstergesi olan başörtüsünü takabilmek için savaş vermektedir. Canat, romanda Fatma üzerinden özellikle okullarda uygulanan başörtü yasağını eleştirir. Fatma dinî inançları çerçevesinde yaşama hakkının olduğunu fakat konulan yasaklarla bu haklarının elinden alındığını söyler. Onun bu ifadeleri, 1990 sonrası tesettürü din ve vicdan özgürlüğü kapsamında ele alan İslamcı kesimin söylemiyle paralellik göstermesi açısından önemlidir.

Hidayet romanlarında örtünme hem temel mesajlardan biridir hem de fitneyi azaltan, kadınları tehlikeden koruyan bir değer olarak yüceltilir (Çayır, 2015, s. 160). *Gül Yarası*'nda da Fatma, örtünmeyi hayattan kopuş, zevksizlik olarak niteleyen arkadaşına şu sözlerle cevap verir:

> *"Benim anlayışıma göre örtü beni özgürleştiriyor...Örtümle insanlara beni rahatsız etmemeleri mesajını verdiğimi de düşünüyorum. Ayrıca örtüm, bana zevk veren şeylerden beni mahrum etmiyor."* (s. 68).

Fatma'nın tesettürü için verdiği mücadele, toplumda başörtü yasağını onaylamayan bireylerce de desteklenmez. Örneğin bir polis memuru Fatma'nın okulu bu gerekçeyle bırakmasını istemez. Müşfik ve babacan bir tavırla Fatma'yı ikna etmeye çalışır:

> *"Yazık etmişsin kızım. Bak benim sen yaşta kızım var. Liseye gidiyor. Ortaokula giden bir oğlum da var. Onların masraflarına yetişmek için gecelerimi zindan ediyorum. Okusunlar diye. Öyle okul bırakılır mı? Şimdi bir polis olarak değil de ağabey olarak gör beni ve nasihatimi tut."* (s. 52).

Fatma'nın bu tutumunu dönemin yetişkin edebiyatındaki dindar kadın temsillerinde de görürüz. Tesettür, Batılı anlamda bir yaşamı olan kadın karakterin hidayete ermesi için temel koşullardan biridir. Bu kadın, modern dünyada asla tesettüründen vazgeçmez (Çayır, 2015, s. 44).

Sonuç olarak Hasan Nail Canat, Batılılaşmış ve yozlaşmış bir ortamda büyüyen ve hidayete erip İslami yaşam tarzını benimseyen bir genç kızın hayatını anlattığı bu çocuk romanında İslam'ın tesettür, namaz, ibadet gibi tüm unsurlarıyla bir Müslümanın yaşamının her anında yer alması gerektiğini, dinin emirlerini yerine getirmenin bir insan için temel hak ve özgürlük olduğunu ana mesajları olarak belirlemiştir.

Batı'nın eleştirisi

İslami aktörlere göre Batılılaşma Türk insanını ahlaki anlamda yozlaştırmış, romanlar aracılığıyla da bu yozlaşma yaygınlaşmıştır. 1980 sonrasının popüler hidayet romanlarının asıl çıkış noktası Cumhuriyet dönemi romanında yüceltilen Batılı modernleşme anlatılarına verilen tepkidir. Bu tepki neticesinde romanlarda İslami yaşam tarzını benimseyen ve Batılı tarzda yaşayan kişiler seçilerek iki rakip dünya görüşünün çatışması anlatılır (Çayır, 2015, s. 60). Bu sosyal tipler, bir yanda inancından dolayı sürekli haksızlığa uğrayıp modern hayattan dışlanan ancak yılmayan güçlü Müslüman tipler; öte yandan kültürüne yabancılaşmış ve yozlaşmış, Müslümanları küçümseyen, Batılı tipler olarak betimlenir. *Gül Yarası* isimli çocuk romanında da bu çatışmanın bir benzeri vardır.

Romanda yazar, Batılı yaşam tarzını Fatma'nın annesinin de dâhil olduğu medya dünyası üzerinden eleştirir. Yazara göre medya, içinde İslam'ın olmadığı, ahlaki olarak yozlaşmış bir medeniyet kurmak istemektedir. Batılılaşmış tipler romanda alkol ve uyuşturucu kullanan, dinî değerleri reddeden

kişilerdir. Bunlardan biri olan Fatma'nın annesi *"Örtünme fikrini de nerden çıkardın? Çağın gerisinde kalmanı, hayattan zevk almadan bir ölü gibi yaşamanı istemiyorum."* (s. 28) diyerek onun başını örtmesine karşı çıkar.

Batılılaşmış ve yozlaşmış tiplere karşı mücadele edenler İslami hayat tarzını benimseyenlerdir. Fatma'nın annesinin, kızının edebiyat öğretmeni hakkındaki olumsuz kanaatleri bu iki ayrı yaşam tarzının çatışması olarak romanda önemli bir yer tutar. Çocuklara namaz kılmak, tesettüre girmek gibi İslami kaidelerden bahseden Mustafa Bey'i, Fatma'nın annesi "yobaz" ifadesi ile nitelendirir. Bunun yanı sıra dindar bir yaşam şeklini tercih eden Fatma'nın babası Saffet Bey ile annesinin boşanması da iki farklı yaşam tarzı çatışmasının sonucudur.

Fatma, Batılı tarzda yaşamı anlamsız bulan bir kişi olarak modernleşmenin insanları tek tipleştirdiğini, insanlara sahte mutluluklar sunduğunu söyler. Müslümanların modern hayatı düşünmeden, değerlendirmeden kabul ettiklerini düşünür:

> *"Çevrene baksana herkes birbirine ne kadar benziyor. Tercihler, zevkler, mutluluk diye peşine düşülen şeyler... Asıl bu kalıplaşmışlık, bu düşünmeden ve değerlendirmeden ezbere yaşanılan hayat sıkıyor beni."* (s. 69).

Bu alıntı gösteriyor ki Fatma çevresindeki insanların modern yaşamlarını sorgulamadan tercih ettikleri görüşündedir. Fatma ise din temelli bir yaşam şeklini seçerek hakiki olana ulaştığını ifade eder.

Çayır (2015, s. 9*),* hidayet romanlarında karakterlerin üniversite okuyan veya modern meslekler icra eden kişiler olmasını İslami aktörlerin Batılılaşma neticesindeki modern dünyayı reddetmeden var olmaya çalıştığına bir işaret olarak görür. İslami hareketler modern olanı reddetmek yerine İslamileştirerek benimseme şeklinde tanımlanabilecek bir tutum sergiler. *Gül Yarası*'ndaki dindar karakterlerin din ile çelişmeden modern iş ve eğitim hayatında kendine yer bulmak istemesi bu tavrın bir göstergesidir. Osman isimli bir gencin televizyonu eğlenmek yerine dini kasetleri çoğaltmak amacıyla kullanması da aynı mesaj çerçevesinde gelişen bir davranıştır. Modern dünyanın araçları dine hizmet eden işlevi ile bir Müslümanın hayatında kendisine yer bulur.

Tüm bu iletilerle Canat, Batı eleştirisini yozlaşmış tipler üzerinden yapar ve onların karşısına İslami kurallar ekseninde bir yaşam için mücadele eden idealize edilmiş tipleri koyar. Bu anlatılar üzerinden Kemalist modernleşme anlayışı da eleştirilir. Özellikle başörtü yasağının toplumda Kemalist ideoloji ile ilişkilendirilmesi ve İslamcıların Batılılaşmanın yanlış anlaşıldığına ilişkin görüşleri bu tespiti güçlendiren bir unsurdur. Bunun yanı sıra yazarın modernleşmeyi toptan reddetmediği de görülür. Canat, İslami kaidelere uyduğu kadarıyla Batılı uygulamaları kabul eder.

Pembe Kızın Ölümü, Batı kültürüne ilişkin sembollerden futbola yer veren bir romandır. Kitapta kahramanın ağzından öğretmenin görüşleri aktarılır. Ona göre Türkiye gibi çağdaş bir ülkede yaşadıklarına göre kendi memleketlerinden çıkan başarılı bir futbolcuyla gurur duymaları gerekir. Bu duruma karşı çıkanları ise okuma yazma bilmeyen, cahil kişiler olarak tanımlar. Öğretmenin bu görüşüne tepki kahramanın babasından gelir: *"Ona gelinceye kadar gurur duyacağımız sayısız şeyler var."* (s. 43) diyen baba, Türk tarihindeki başarıların ve dünya malına bel bağlamayarak huzuru bulmanın bir futbolcunun başarısından çok daha önemli olduğunu söyler. *"Dünya malına bel bağlamış insanlar değiliz. Sıradan ve anlamsız zevkler uğruna kendimizi zora koşmayız."* ifadeleri ile Batılaşmayı dünyevileşme, maddi kazanca önem verme olarak yorumlar ve bu anlamdaki Batılılaşmayı eleştirmiş olur.

Genel olarak romanlarda Batılılaşma neticesinde Müslümanların ahlaki değerlerini kaybettikleri, Batılılaşmış tiplerin ise Müslümanca yaşamak isteyenleri küçük gördüğü iddiası işlenen mesajlardır.

Batılı yaşamın dünyadaki geçici zevkleri öne çıkardığı, bu değerlerin anlamsız ve sahte olduğu vurgulanan diğer iletilerdir.

Komünizm eleştirisi

Dünyada 1960 sonrasında komünizme ait düşüncelerin yaygınlık kazanması, Türkiye'de muhafazakâr düşünce içinde varlığını devam ettiren İslamcılığın ayrı bir ideoloji olarak gündeme gelmesindeki en önemli sebeplerden biridir.

İslamcılığın dikkat çeken söylemlerinden biri olan komünizm karşıtlığı, dinî içeriği ile öne çıkan *Gönül Doktoru* romanı üzerinden takip edilebilir. Romanda din karşıtlığı olarak ele alınan komünizm oldukça vurgulu bir şekilde eleştirilir. Köyden çalışmak için Hollanda'ya giden Halil, Allah'a inanmayan biridir. Halil, köylüleri bir yaratıcının olmadığına, dinin ise halkı uyuşturan bir sistem olduğuna inandırmak ister: "*Din adamları bizi hep uyuttular. Anlattıkları masallarla kafamızı uyuşturdular. Şimdi siz de doğru yolu görüyorsunuz. Allah'ı göremediğinizi söylediniz. Tabii göremezsiniz! Yok ki göreceksiniz.*" (s. 89).

Halil, Hollanda'ya gittiğinde tanıştığı Peter isimli komünistin fikirlerinden oldukça etkilenir. Kâinatın bir evrim sürecinde tesadüfen oluştuğunu, Allah'ın veya herhangi bir yaratıcının eseri olmadığını söyler. Köydeki Selim Hoca, Halil'le Allah'ın varlığı konusunda girdiği tartışmada onu ikna etmeyi başarır. Böylelikle hidayete eren Halil kibirli hallerinden uzaklaşır, daha mütevazı ve utangaç hâle gelir. Yazar ise İslamcı söylemin komünizm karşıtlığını, Halil isimli köylüyü etkilemesi dolayısıyla Batıya yöneltmiş olur ve geleneğin temsili olan imam da özenilecek kişi sıfatıyla öne çıkar.

İncelenen çocuk romanlarında, Marksist ideoloji etkisiyle eser veren toplumsal gerçekçi yazarlara yönelik karşıt tavır da dikkati çeken bir diğer tutumdur. 1950 sonrasında toplumsal gerçekçi anlayışla köyü ve köy yaşamını anlatan romanlar ortaya çıkar. Bu romanlar yoksulluğun, cehaletin, sömürünün hüküm sürdüğü köyü ve köyde ezen- ezilen ilişkisini değiştirmek isteyen idealist öğretmenin statükoyla mücadelesini anlatır. Bu köydeki öğretmenler medeniyetin temsilcisidir ve güçlü yöneticilere, din adamlarına karşı ilerici bir savaşçıdır (Çayır, 2015, s. 28). İslamcı ideolojinin yansımalarını içeren çocuk romanlarında din adamları ve öğretmenler toplumcu anlayıştaki romanlardakilerden tam tersi konumda yer alır. Din adamları halkı hurafelerle baskı altına alan kişilikler değildir. İmamlar köylüyü bilinçlendiren, modern dünyanın kurumları ve kişileriyle köylü yararına iş birliği yapan öncü insanlardır. *Yaralı Keklik* romanında yüksek tahsiline devam eden imamın, kızlarını okula göndermeyen aileleri ikna etmesi ve öğretmenlerle olan güzel diyalogları toplumcu içerikli "köy romanı"ndaki imam tasavvurundan çok farklıdır. Benzer şekilde *Gönül Doktoru*'nda hayvanlarını aşılatmaya direnen köylünün imamın telkiniyle fikrini değiştirmesi din adamının köy romanlarında halkı hurafelerle kandıran temsilinden çok uzakta yer aldığını gösterir.

Antikolonyalist söylem

İslamcı ideolojinin güçlenmesindeki en önemli sebeplerden biri de dünyadaki kolonyalist politikalar ve sömürgecilik faaliyetleridir. Bu saldırının Müslüman coğrafyalara uzanması, özellikle 1970 sonrasında Afganistan'ın Rusya tarafından işgali Türkiye'de de İslamcıların emperyalizme karşıt söylemlerini güçlendirir. Müslüman ülkelerdeki savaşlar ve buna duyulan tepki çocuk yayınlarına da yansımıştır. Özellikle çocuk dergilerinde sadece bu coğrafyaları değil, dünyada sömürge altında tutulan diğer milletleri de konu edinen antikolonyal metinler oluşturulmuştur. 1987-1990 arası 30 sayı yayında kalan *Gül Çocuk* dergisi beyaz adam ve Kızılderililerin çatışmasından Filistin ve Afganistan işgaline kadar birçok savaşı kapağına taşımış, ürettiği içeriklerle de çocuklarda sömürgecilik karşıtı bir bilinç oluşturmaya çalışmıştır.

Bu derginin "Afganlı gül çocuklar şehit oluyor." başlıklı kapağıyla çıkan özel sayısında tanıtımları yapılan *Nur Dağı'ndaki Çocuk* ve onun devamı olan *Yaralı Serçe* romanları Afganistan savaşlarını bir çocuk savaşçının gözünden anlatan dikkat çekici kitaplardır. Hasan Nail Canat'ın bu romanlarındaki kurgu baştan sona emperyalizm karşıtı söylem üzerine oturtulmuştur. Savaş mağduru bir çocuğun başkahraman olduğu bu romanlarda amaç, Müslüman çocukların bilinçlenerek Afganistanlı Müslümanlara destek olmalarını sağlamaktır.

Kitapta Rusya güçlü bir sömürgeci devlettir. Gerek teknolojideki üstünlüğü gerekse eğitimli askerleri ile Afganistan'ı ele geçirip egemenliği altına almak ister. Buna direnen Afgan ordusundan ayrılmış askerler ve halk bütün sıkıntılarına rağmen işgale karşı çıkar. Halk sadece işgalcilere değil Rusya ile iş birliği yapan kendi askerlerine ve devlet başkanı Babrak Kemal'e karşı da mücadele etmektedir.

Bu ayrıntılarla yazarın güçlü bir devletin sömürgecilik faaliyetlerindeki uygulamaları ele aldığı görülür. Sömürgeciler kendilerinden daha güçsüz olan halkları ekonomik ve askeri imkânları ile işgal ederler. Ele geçirdikleri halkın içinde iş birlikçiler oluşturarak işgali hızlandırırlar. Tüm bu kolonyalist uygulamalara geçit vermeyenler ise "mücahit" sıfatıyla tanımlanan Afganlı savaşçılardır. Yazar mücahit adlandırmasıyla din referanslı da bir tepki oluşturduğunu vurgular. İşgale uğrayan sadece bir halkın toprakları değil aynı zamanda dinî varlığıdır. Bu varlık tehlikeye düştüğünde mücahitlerce savunulması gerekmektedir.

Yazar, Rusların Afganistan'a özgürlük, esenlik getireceğini vadederek geldiklerini ama asıl amaçlarının bu toprakları sömürmek olduğunu halkın gözünden şu şekilde iletir:

> *"Bir subay, çıkıp nutuk çekti. Güya kimseye eziyet etmeyeceklermiş. Buraya halkı eşkıyadan kurtarmak için gelmişler…. Halkı eşkıyadan kurtarmak için gelenlerin yaşlı kadınları nasıl süngülediklerini, birinin hemen orada öldüğünü, diğerinin başka bir evde kaldığını, yarınların bu kasabada zor yaşanacağını titrek bir sesle bir bir anlattı."* (s. 60).

Ruslar sömürgeci oldukları kadar da zalimdirler: *"…. Ruslar, bu köy halkını mücahitlere yardım ediyorlar diye, topluca öldürmüş…"* (s. 130). *"Ah ruskiler davarlarımızı götürmemiş olacaktı da sana her gün süt içirecek, taze et yedirecektim."* (s. 115).

Romanlarda işlenen bir diğer mesaj savaş karşıtlığıdır. Yaralı Serçe'deki küçük mücahidin sözleri kendilerinin aslında savaş istemediğini fakat topraklarının işgal edilmesinden dolayı buna mecbur kaldıklarını dile getirir: *"Ben bu silaha mecbur bırakılmış bir mazlumum."* (s. 14).

Özetle yazar romanda Müslümanlara ait toprakların işgaline karşı antikolonyalist bir tutum sergiler. Yazar, Müslümanları sömürgeleştirilmiş halk, Rusları ise kolonyalist güç olarak çizmiştir. Sömürgeciliğe karşı çözümü Müslümanların toprakları ve manevi değerleri için savaşmasında görmektedir.

Zarifoğlu'nun kitaplarında dinî duyarlığın yanı sıra süper güçler, emperyalizm, çağdaş dünyanın siyasi hareketleri, hatta anarşi gibi kavramlar önemli iletiler olarak yer alır. Yazar kitaplarının bu nedenle hem çocuklara hem yetişkinlere seslenebildiği düşüncesindedir. Ayrıca bu durumu, kitabın çifte başarısı olarak yorumlar (Şirin, 1988, s. 148). Örneğin *Katıraslan*'da şiddet, kapitalizm, sömürü ve İslam öncelikli motiflerdir. Zarifoğlu bir diğer kitabı *Motorlu Kuş* hikâyesinde kırlangıca takılan motor üzerinden sömürgeciliğin yöntemini ele aldığını söyler:

> *"Çocuk bunu belki fazla anlamayacaktır, ama büyükler, az gelişmiş ulusların en büyük baş belalarından birinin masala yedirildiğini çabucak görebilecekler veya bu sunuş ile işin vahametini daha kolay ve esas boyutlarıyla kavrayacaklardır. Çocuklar ise bir gün karşılaşacakları dış kredi, yardım, hibe gibi kelimelerin, ikili anlaşmaların, teknik iş birliklerinin bizler için ne oldukları konusunda şimdiden bilinç altlarına bir direnç kazanmış olacaklardır. Öykünün sonuçlanış biçimi de buna yardımcı olur. Motor taktıran kırlangıç mahvolur. Zira kırlangıçlığını unutur."* (Şirin, 1988, s. 150).

Zarifoğlu'nun bu sözleri çocuk kitaplarında yer alan sembollerin sömürgeleştirmeye dair bir mesaj içerdiğini açıkça göstermektedir. Yazarın da belirttiği gibi kitaplarında ideolojik anlamda iletiler mevcuttur. Fakat onun kitaplarında bu aktarım, romanın temel unsurlarının ve dil estetiğinin önüne geçmeden yapılmıştır. Yazar çoğu yerde çocuk duyarlığını yakalamış, anlatış tarzı ile hem yetişkinlere hem de çocuklara hitap edecek bir dil oluşturabilmiştir.

Sonuç ve tartışma

İncelenen çocuk romanları dinî hassasiyeti geliştirmek maksadıyla yazılmıştır. Çoğunluğu ilahiyat eğitimi almış veya İmam Hatip Lisesinde okumuş olan yazarlar, romanlarında çocuklara İslam'ın merkeze yerleştiği bir hayat şekli sunarlar. Romanlarda günlük yaşamın temel belirleyicisi dinî uygulamalardır. Bu bağlamda kitaplarda namaz, ezan, oruç, besmele, kelimeişehadet, peygamber, sahabeler, Kur'an-ı Kerim, dua, tefekkür, tevhit inancı gibi İslam'a ait unsurlar değer olarak yer alır. *Gönül Doktoru* asrısaadet dönemine ve hadislere ilişkin anlatımın yoğunluğuyla diğer örneklerden belirgin şekilde ayrılır. Kitaplarda özellikle ezan ve namaz vakitleri olayın kurgusundaki zamanı açıklamak için tercih edilir. Bazı romanlarda ümmet bilinci; Müslümanların eşitliği, kardeşliği, Hz. Muhammet vurgularıyla öne çıkarılır. Bir örnek olarak da Ruslara karşı savaşan mücahitler üzerinden bu duygu ve inanç pekiştirilir.

İslamcı görüş 1980'lerde kendini Batı'nın karşısında, Kemalist modernleşmeye ve sosyalist düzene karşı bir anlayış olarak konumlandırır. Çocuk romanlarında da bu anlayışın izleri açıktır. Batılılık, yozlaşmış bir medeniyet tasavvuru olarak görülür ve içinde din olmayan bir yaşam şekli olarak yorumlanır. Çağdaşlığın işareti sayılan değerlere karşı İslam'ın tasavvuf öğretisinde çokça bilinen dünya malına değer vermeme yüceltilir. Köklerinden, geleneğinden, tarihinden koparılmış bir çocuğun İslami kimliğini unutacağı vurgulanır. Genel olarak Batılılaşmayla birlikte geleneksel ve İslam'a ait manevi değerlerin yok edildiği düşünülür. Fakat romanlarda alternatif bir modernleşme önerisi de mevcut değildir.

Gül Yarası, İslami kurallardan taviz vermeden modern dünyaya adapte olma iletisi ile öne çıkan bir romandır. Kitabı önemli yapan bir diğer önemli husus yetişkin edebiyatında 1980 sonrasında yaygınlık kazanan hidayet romanlarındaki muhteva benzerliğidir. Batılı yaşamdan mutsuz olup hidayete eren ve tesettürü bir Müslümanın vazgeçilmezi gören kadın başkarakter öne çıkan ortak noktadır. *Gönül Doktor*'u romanı ise hidayete erme örneği ve asrısaadet vurgusu ile hidayet romanı çizgisini yakalamaktadır.

İslamcı yazarlar 1950 sonrası Marksist yazarların dini dışlayan tutumlarını da onaylamazlar. Romanların çoğundaki olayların kırsalda geçmesi yazarların köy kökenli olmalarının yanı sıra köy merkezli gelişen toplumcu gerçekçi edebiyata karşı olan bir duruşla da ilgilidir. Toplumcu roman örneklerinde halkı hurafelerle beslenmiş din ile baskı altına almak isteyen imam, bu romanlarda tam tersi konumda yer alarak halkı din zannedilen hurafeler konusunda bilgilendirir. Toplumcu romanlardaki öğretmenin örnek, ilerici kişi rolü, İslami eğilimdeki romanlarda imam tarafından üstlenilir. İmam o kadar etkili bir konumdadır ki hem örnek kişiliği hem sahip olduğu bilgi ile köylüyü aydınlatır.

Romanlarda bunların yanı sıra antikomünist ve antikolonyalist bir söylem de mevcuttur. Komünizm, yaratıcıyı inkâr eden bir sistem olarak öne çıkarken kolonyalizm, Afganistan'daki Müslüman toprakların işgal edilmesi üzerinden anlatılır. Sömürgeci devletin işgal yöntemleri, Müslümanların bu işgale direnişleri din referanslı kimlikleriyle öne çıkan "mücahit" savaşçılar üzerinden aktarılmıştır.

İncelediğimiz romanların bazılarında ideolojik söylem, romanın kurgusunda öne çıkmadan, hedef kitleye uygun ve estetik bir anlatımla ortaya konulmuşken bazı romanlarda ideolojik aktarım romanın içerik veya üslubunun önüne geçmiştir. Bu yazarlardan kimileri asıl amaçlarının İslami anlamda tezleri iletmek olduğunu, romandaki estetik gayenin ikinci plana düştüğünü açık bir şekilde röportajlarında ifade etmiştir. Bunun yanı sıra birkaç romanda pedagojik anlamda uygun olmayan örneklerin yer aldığı bölümlere de rastlanmıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki incelenen romanlara yansıyan İslamcı ideolojinin çocuğa yaklaşımı onu iyi bir Müslüman olarak yetiştirmeye yöneliktir. Romanlarda çocuktan dinî değerlerini önemsemesi, Batılılaşmanın bu değerleri yozlaştıran taraflarına karşı çıkması ve dünyadaki Müslümanlara ümmet anlayışı çerçevesinde yaklaşması istenmektedir.

Öneriler

Her anlayış kendi dönemini etkiler, özellikle edebiyat metinleri yetiştirilmek istenen nesiller için araç görevi görmektedir. Literatüre bakıldığında farklı dönemlerde yaşanan gelişmelerin çocuk kimliğine etkileri konusunda birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin son ve Cumhuriyet'in ilk yıllarına odaklanan bu çalışmalar sonraki dönemlere ilişkin yapılacak incelemelere referans olabilir. Türkiye tarihinde kırılma noktası olarak duran 1960, 1980 sonrası dönemlerin şiir, hikâye, çocuk dergisi gibi çocuklara yönelik diğer türler üzerindeki etkileri ideolojik açıdan ele alınabilir. Küreselleşmeyle birlikte 2000 sonrasında değişen anlayışların çocuk edebiyatı ve romanına etkileri de tartışılması gereken konulardandır.

Bu incelemelerin yanı sıra kavramsal açıdan ele alınması zor olan ideoloji ile çocuk edebiyatı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Yazarın siyasal düşüncesi veya bundan farklı olarak yazarın kişiliği ile bütünleşmiş dünya görüşü gibi yorumları olan ideolojinin çocuk ürünlerindeki boyutları ve edebiyatın estetik unsurlarıyla oluşturduğu sentez çokça ele alınmamış konulardır. Bu bağlamda yapılacak çalışmalar çocuk eserlerine ve çocuğa yüklenen anlamların daha iyi kavranmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Aytepe, M. (2016). Doğuşundan günümüze İslamcılığın Türkiye seyri: Bir sınıflandırma denemesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C4* (1), 169-199.

Canat, H. N. (2017). *Gül yarası*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.

Canat, H. N. (2017). *Nur dağındaki çocuk*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.

Canat, H. N. (2017). *Yaralı serçe*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.

Çağan, K. (2005). Çocuk edebiyatı ve ideoloji. *Hece. Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (104- 105), 332-337.

Çaha, Ö. (2005). Ana temalarıyla 1980 sonrası İslami uyanış. (Ed. T. Bora ve M. Gültekingil). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık* İçinde (s. 476-492). İstanbul: İletişim Yayınları.

Çalışkan, A. (2001). İslami çocuk edebiyatı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12*(12-13), 409-436.

Çayır, K. (2015). *Türkiye'de İslamcılık ve İslami edebiyat: Toplu hidayet söyleminden yeni bireysel müslümanlıklara*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çiğdem, A. (2005). İslamcılık ve Türkiye üzerine bazı notlar. (Ed. T. Bora ve M. Gültekingil). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık* İçinde (s. 26-33). İstanbul: İletişim Yayınları.

Efe, A. (2014). Çocuk edebiyatında ideoloji üzerine bazı düşünceler. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, *CVII* (756), 472-475.

Evren, M. Ö. (2005). Çocuk edebiyatında dinî yaklaşım. *Hece. Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, *(104- 105),* 309-314.

Gül Çocuk Dergisi. Erişim adresi https://katalog.idp.org.tr/dergiler/280/gul-cocuk

Gündüz, Ü. (2009). *Pembe kızın ölümü*. Ankara: Küçük Ev Yayınları.

Gündüz, Ü. (2004). *Tek kanatlı güvercin*. Ankara: Meneviş Yayınları.

Kandemir, M. Y. (2018). *Gönül doktoru*. İstanbul: Tahlil Yayınları.

Kandemir, M. Y. (1983). Nasıl bir çocuk edebiyatı. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (111), s. 22.

Kara, İ. (2013). Türkiye'de İslamcılık düşüncesi ve hareketi üzerine birkaç not. *Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi ve Hareketi Sempozyum Tebliğleri* 2013 (s. 27-28), İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları. Erişim adresi https://zeytinburnu.istanbul/wp-content/uploads/2021/11/dokuman_islamcilik.pdf

Karacelil, S. (2014). *Din eğitimi açısından Allah inancı temalı çocuk edebiyatı ürünleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Konuk, M. (2019). İdeoloji kavramı açısından Türk çocuk roman örnekleri üzerine bir inceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurtoğlu, Z. (2005). Türkiye'de İslamcılık düşüncesi ve siyaset. (Ed. T. Bora ve M. Gültekingil). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık* İçinde (s. 201-235). İstanbul: İletişim Yayınları.

Maviş, N. (2017). Türkiye'de İslamcılığın değişen siyasal dili: 1990'lı Yıllarda İslamcı Dergiler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Müslüman Çocuk Dergisi (1951-1952). Erişim adresi http://katalog.idp.org.tr/dergiler/44/musluman-cocuk

Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, H. E. (2017). *Yaralı keklik*. İstanbul: Nar Çocuk Yayınları.

Şirin, M. R. (1988). *Çocuk edebiyatı yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

Tosun, N. (2013). Günümüz İslami düşüncesinin yazınsal görünümleri. *Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi ve Hareketi Sempozyum Tebliğleri* 2013 (s. 619-632), İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları. Erişim adresi https://zeytinburnu.istanbul/wp-content/uploads/2021/11/dokuman_islamcilik.pdf

Yüz Temel Eser (2018). Erişim adresi http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1993.pdf.

Zarifoğlu, C. (2017). *Yürekdede ile padişah*. İstanbul: Beyan Yayınları.

4. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık sürecinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejileri[1]

Tayyibe BORAZANOĞLU[2]

Behice VARIŞOĞLU[3]

APA: Borazanoğlu, T. & Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık sürecinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 68-88. DOI: 10.29000/rumelide.1405706.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğrenim gören ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık sürecinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerini belirlemektir. Fenomenolojik araştırma deseni ile süreç yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise uygun örnekleme tekniği ile seçilen öğrenciler (N=118) oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu çalışmanın en genel sonuçlarından birisi çalışmaya veri sağlayan öğrencilerin kaçınma stratejilerinden daha çok uyum stratejilerine eğilimli olduklarıdır. Yabancı öğrencilerin en çok uyum eğilimi gösterdikleri kültürel uyuşmazlık durumları yeme içme ile dil ve iletişim durumları olmuştur. Kaçınma eğilimi gösterdikleri tek durum barınma konusunda gerçekleşmiştir. Kültürel uyuşmazlık sürecinde en çok kullanılan uyum stratejileri giyim kuşam bağlamında hoş karşılama, iyi davranma, umursamama, kültürünü yansıtma; dil ve iletişim bağlamında telefondaki çeviri uygulamasını kullanma bir görevli/arkadaş/ yakınından yardım isteme, İngilizce konuşma; barınma bağlamında ikna etme, garanti verme, anlayışla karşılama, güven sağlama; yabancılık algısı bağlamında umursamama, güvenilir olduğuna ikna etme, yaşantısına devam etme; yeme içme bağlamında tadına bakma, saygısızlık etmeme, nazik olma; hedef kültürün âdet ve gelenekleri bağlamında kendi geleneklerine benzer bulma, yaşlılara /büyüklere saygı duyma, kültüre saygı gösterme ve yapmayı istemedir. Kültürel uyuşmazlık sürecinde en çok kullanılan kaçınma stratejileri ise giyim kuşam bağlamında görmezden gelme; dil ve iletişim bağlamında

---

1. **Beyan (Proje):** Bu makale, 2021 yılında 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen 1919B012114092 numaralı projeden 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 yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 17.06.2022 tarihli, 01-45 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: %4
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405706
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 YL Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / Tokat Gaziosmanpaşa University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Tokat, Türkiye), borazantayyibe216@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-9259-8931, **ROR ID:** https://ror.org/ 01rpe9k96, **ISNI**: 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

3 Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Tokat, Türkiye), bvarisoglu@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4172-7081, **ROR ID:** https://ror.org/ 01rpe9k96, **ISNI**: 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

telefondan konum veya harita açma; barınma bağlamında yeni bir ev arama / bulma; yabancılık algısı bağlamında uzaklaşma, problem çıkarmama, tepkisiz kalma; yeme içme bağlamında tadına bakıp bırakma, açık bir dille reddetme, malzemeleri sorma; Türk âdet ve gelenekleri bağlamında kültürel farklılıklara sahip olma ve açık bir dille reddetme stratejileridir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kültürel Uyuşmazlık, Uyum, Kaçınma, Strateji

Adaptation and avoidance strategies used by foreign students learning Turkish in the cultural conflict process[4]

Abstract

The aim of this study is to determine the adaptation and avoidance strategies used by foreign students studying in Turkey and learning Turkish in TÖMER centres of universities in the process of cultural incompatibility. The process was conducted with phenomenological research design. The population of the study consists of foreign students in Turkey who learn Turkish as a foreign language. The sample consists of students selected from this universe by convenient sampling technique (N=118). Data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis technique was used to analyse the data. One of the most general results of this study is that the students who provided data for the study are more prone to adaptation strategies than avoidance strategies. The cultural incompatibility situations in which foreign students showed the most adaptation tendency were eating, drinking, language and communication situations. The only situation in which they showed a tendency to avoid was in accommodation. The most commonly used adaptation strategies in the process of cultural incompatibility were determined as follows according to contexts: welcoming, being nice, not caring, reflecting the culture in the context of clothing; using the translation application on the phone, asking for help from an official/friend/relative, speaking English in the context of language and communication; persuading, guaranteeing, understanding, providing trust in the context of accommodation; not caring, convincing that he/she is trustworthy, continuing his/her life in the context of perception of foreignness; tasting, not being disrespectful, being polite in the context of eating and drinking; finding them similar to his/her own traditions, respecting elders, respecting the culture and wanting to do it in the context of customs and traditions of the target culture. The most commonly used avoidance strategies in the process of cultural incompatibility are as follows according to their contexts: ignoring in the context of clothing; opening a location or map on the phone in the context of language and communication; looking for / finding a new home in the context of accommodation; distancing, not causing problems, remaining unresponsive in the context of perception of foreignness; tasting and letting go, rejecting clearly,

[4] **Statement (Project):** This article is produced from the project numbered 1919B012114092 supported by TUBITAK within the scope of 2209-A University Students Research Projects Support Programme in 2021.
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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Humanities Research Ethics Committee with the decision dated 17.06.2022 and numbered 01-45.
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: 17.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405706
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

asking for ingredients in the context of eating and drinking; having cultural differences and rejecting clearly in the context of Turkish customs and traditions.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, cultural conflict, adaptation, avoidance, strategy

1. Giriş

Yabancı dil öğrenme süreci, bir bilinç yükseltme girişimidir. Ana dil edinme sürecinden farklı olarak yabancı bir dili öğrenmek, dil bilimsel ilkelere göre, bireyin dile dair bilgi ve becerilerini edimden edince aktarma süreci olarak açıklanabilir. Çünkü yabancı dil öğrenme sürecinde birey, daha önce hiç bilmediği, karşılaşmadığı; kendisi için yeni ve yabancı olan bir dilin, doğal olarak da bir kültürün evrenine girmiş olur. Bu süreçte, bir taraftan kendi etnik, kültürel ve dilsel kimliğini muhafaza etmeye çalışırken bir taraftan da yeni dil, düşünce ve kültür sistemi içerisinde bilgi ve becerisini geliştirmeye çabalar.

Dil, kültürün simgesel olarak taşıyıcısıdır. Dildeki göstergeleri anlamlı ve değerli kılan şey kültürlenme sürecidir. Bir sözcüğün kültür içerisinde geçirdiği serüvene bağlı olarak anlam katmanları oluşur. Yüzlerce belki de binlerce yıl süren bu kültürlenme süreci o dili konuşanların ortak bir kültür ve medeniyet ekseninde birleşmesini sağlar. "Bundan dolayıdır ki bir dilin kullanımını ve bütün özelliklerini yalnızca o dili ana dil olarak konuşan, o dille dillenen, o dille ağlayıp gülen mensupları en iyi ve yetkin şekilde bilebilir. Toplulukları, güruh veya sürü diyebileceğimiz amaçsız kalabalıklar olmaktan kurtaran, yekvücut hâline getirip onlardan şuurlu toplumlar çıkmasını sağlayan da dildir." (Tuzcu, 2021). Bu bakımdan dilin kültürle ve toplumla sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Kültür, en genel anlamda, insana özgü maddi ve manevi değer ve davranışlar bütünüdür. Toplumun tüm bireylerinin ortak kabul ve uzlaşı ile inşa ettikleri kültür unsurlarının taşıyıcısı ise dildir. Bu bağlamda, bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi demek, kültürünün de öğretilmesi veya aktarılması demektir.

Bireyin kendisi için yabancı ve yeni olan bir kültürle tanışması kendi kültürünü ve dilini daha yakından tanıması, karşılaştırma yapması ve değer yargılarını gözden geçirmesi için fırsatlar sağlar. "Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri öğrencilerin yeni bir kültürle karşılaştığında o kültürle kendi başına nasıl başa çıktığıdır." (Genel, 2020, s.15). Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin geçirdiği yaşantı ve dil zenginliği, onun kültürel sorunlarla baş edebilme kapasitesine katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı sırasında kültürlerin benzer ve farklı yönleri ön plana çıkarılır. Kültürel benzerlikler yabancı dil öğrencisi için hedef dil ve kültüre yaklaşmak, motive olmak, istekli olmak gibi pozitif duyguları pekiştirirken; kültürel farklılıklar kaygı ve başarısızlık duygusu gibi negatif duyguların yerleşmesine yol açabilir. Bundan dolayı yabancı dil sürecinde kültürler arası farklılıklar oldukça önemlidir. Farklılıklar zaman zaman uyuşmazlık gibi istenmeyen durumlara dönüşebilir.

Kültürel farklılıklar, bireyler ve/veya gruplar arasında çatışmaya neden olabilmektedir. "Çatışma, birbiriyle çelişen gereksinimler, dürtüler ve isteklerden kaynaklanır" (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007, s.39). Çatışma, sosyal etkileşimin bir sonucudur ve beraberinde değişimi getirir. Çoğu zaman olumsuz çağrışımları olan bir durum olarak algılansa da uygun çözüm stratejileri kullanılırsa kişinin yaşamına olumlu bir katkı sağlayabilir. Bunun için de çatışmanın nedeni ve nasıl algılandığı önemlidir. Olumsuz algılar benliği yıkıcı ve zarar verici iken olumlu algılar değişim, üretim, benliği güçlendirme ve doyum sağlama açısından fırsatlar yaratabilir.

Çatışma, sosyal etkileşim ve iletişim ortamlarında "bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmesi durumunda ya da değerleri uyuşmadığı zaman ortaya çıkan uyuşmazlık, zıtlaşma, kavga ve sürtüşme olarak tanımlanmıştır" (Bilgin, 2008'den akt. Ozan Demir, 2009, s.27). Sosyal ortamda farklı nedenlerden kaynaklanan dışlanma gibi süreçler, bireylerin yaşam ve iş kalitesini

düşürebilmektedir. Dışlanma ise "cinsiyet, yaş, inanç, ırk, medeni hâl" (Çalık, 2021, s.61) gibi pek çok değişkene bağlı olarak ortaya çıkan bir çatışma türüdür.

Çatışma çözme yöntemlerinden biri olan kaçınma, sorunu ortadan kaldırmanın en doğal ve ilkel yollarından biridir. Sorunun çözümünün belirsiz ve riskli olduğu durumlarda kaçınma, doğal bir çözüm yolu olabilmektedir. Kaçınma sırasında, bir görmezden gelme, hafife alma, erteleme, çözümü zamana bırakma gibi stratejiler tercih edilmektedir (Yeniçeri, 2009, s.202). Kullanılan kaçınma stratejileri bireylere sakin kalma ve makul olma imkânı sunmaktadır.

Kaçınma yöntemi çatışan taraflardan hiçbiri için tatmin edici değildir. Sorunlar ve sorumluluklardan bir süreliğine uzak durulduğu için daha büyük sorunların çıkmasının önüne geçilmekte, var olan olumsuzluklar kabullenilmiş gibi gözükmektedir. Kaçınma sırasında taraflar kendi özel alanlarını oluşturarak ötekinden tamamen ayrı durmaktadır. Sorunların kaynağını tamamen ortadan kaldırmadığı için ideal bir çatışma çözme yöntemi olmasa da çözüm için zaman ve düşünme fırsatı sağlaması bakımından önemlidir (Yeniçeri, 2009, s.203). Kaçınma, pasif ve dolaylı bir çözüm yoludur. Bazen ima ve şaka da kaçınma stratejilerine eşlik edebilir (Aslan, 2021, s.79). Ancak bu davranışlar ek çatışmalar doğurabildiği gibi mevcut çatışmayı dolaylı olarak yumuşatabilir.

Çatışma çözme yöntemlerinden bir diğeri de uyumdur. Uyum sağlama, bireyin kendi çıkarlarından çok ötekinin çıkarlarını önceledeği, ilişkinin devamı için kendi hak ve isteklerinden ödün verdiği bir çözüm yoludur. Bu nedenle alttan alma, boyun eğme, istekte bulunmama, karşı tarafı mutlu etmeye çalışma gibi davranışları beraberinde getirmekte; bu durum bireyin iyi niyetinin istismar edilmesine sebebiyet vermektedir.

Uyum yöntemi çatışma çözümünde karşı tarafa avantaj sağlayan, uyum gösteren kişi ya da grupları kötüye kullanıma açık hâle getiren bir yöntemdir. "Karşı tarafa 'Yeter ki ilişkilerimiz bozulmasın, ben kendi haklarımdan vazgeçerim.' gibi bir mesaj vermektedir" (Yalçın ve Yoğun Erçen, 2004). Bu durum bir süre sonra huzursuzluk ve gerginlik gibi yeni çatışmalara neden olabilmekte ve çatışma çözülememiş olmaktadır.

Çatışmalar bireyler arası ya da grup içi ve gruplar arası çok sayıda uyuşmazlıkları içerebilmektedir. İnanç, tutum, algı, ilke gibi değerlerin çatışması daha çok kültürel farklılıklardan, sosyal ve fiziksel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bu tür çatışmaların temelinde ön yargılar yatmaktadır. Ön yargıya ve taraf tutmaya bağlı çatışmalar bireyleri ya da bir grubun üyelerini aşağı görme, tanımama, yabancı ve tehlikeli bulma, kendini üstün ve ayrıcalıklı tutma gibi daha katı yargılara dönüşebilir. Hatta karşısındakileri kabul etmeme, yalnız bırakma, dışlama; cinsel ve ırksal taciz gibi olumsuz durumlara da sebep olabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007, s.44-45).

Bir kültürü anlayabilmek için her şeyden önce kültürel farklılıklardan ötürü oluşan ön yargılardan kurtulmak gerekir. "Yabancı bir dil öğrenen için "öteki kültür" başlangıçta, ancak gözlemlenebilir ve yorumlanabilir nitelikli, durağan olgular bütünüdür." (Nacar Logie, 2004). Bundan dolayı gözlemlerimiz yeni kültüre karşı bizi, bazen beğenilere bazen de ön yargılara sevk eder. Uyuşmazlıktan kurtulmak için ise birey kaçınma ya da uyma eğilimi gösterebilir.

Kültürel uyuşmazlık, dil öğrenme sürecinde yabancıların hedef kültürün farklılıklarına karşı yaşadığı direnme, kabullenmeme, reddetme ya da kaçınma durumudur. Kültürel uyuşmazlık halinde bireylerde fiziksel, ruhsal ya da zihinsel olarak aşırı baskı hissedilebilir. Çelik (2008), kültürel farklılıkların ayrım, çatışma ve dışlamayı kışkırtabileceğini; bireylerin de tepki olarak kendi etnik kimliğini, değer ve inançlarını aşırı yüceltme davranışında bulunabileceğini belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretiminde kültür konusunun daha çok kültür aktarımı, kültürel yetkinlik, kültürel ihtiyaçlar, gündelik hayat algısı, Türk kültürüne bakış gibi bağlamlarda ele alındığı görülmüştür (Garabayev, 2000; Soytürk, 2000; Karababa, 2009; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Melanlıoğlu, 2010; Demir ve Açık, 2011; Çalışkan ve Çangal, 2013; Güleç ve İnce, 2013; Koçer, 2013; Boylu ve Çangal, 2014; Demir, 2014; Eğinli ve Yalçın, 2016; Varışoğlu, 2017; Alyılmaz ve Er, 2018; Çelik, 2019; Varışoğlu ve Kafali, 2021). Ancak yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında kültürel uyuşmazlığın doğrudan ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kültürel uyuşmazlığın ve uyuşmazlığa yönelik baş etme yollarının doğrudan araştırılması; Türkçe öğrenme süreçlerinde kültürel uyuşmazlık yaşayan ya da yaşayabilecek olan yabancı öğrencilerin kendi dil öğrenme performanslarını gözden geçirmelerine ve hedef kültüre karşı edinecekleri negatif duyguları giderecek bazı öneriler getirmeye fırsatlar sunacaktır. Bu bakımdan hangi kaçınma ve uyum stratejilerinin tercih edildiğini bilmek de gerekli olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de uluslararası öğrenci olarak bulunan ve üniversitelerin TÖMER'lerinde (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki farklılıklardan kaynaklanan uyuşmazlıklar sırasında hangi uyum ve kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirlemektir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel problemi "Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık süreçlerinde kullandıkları kaçınma ve uyum stratejileri nelerdir?" sorusudur.

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. "Fenomenolojik araştırma, insan deneyimini anlamaya çalışan bir yaklaşımdır" (Van Manen, 2007, s.12). "Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir" (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu çalışmada, yeni bir kültürel ortamda Türkçe öğrenirken uyuşmazlık durumlarıyla karşılaşan yabancı öğrencilerin hangi uyum ve kaçınma stratejilerini kullandıklarına dair tespitler yapılacağından fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir.

Arşatırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini Türkiye'de bir üniversite okumak üzere bulunan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme tekniği ile seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Uygun örneklemede, katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve gönüllülüğü esastır (Creswell, 2020, s.193). Soruları ve hipotezleri açıklamak için kullanışlı bilgi sağlaması yönüyle bu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 118 öğrenci katılmıştır.

118 kişilik örneklem grubuyla ilgili bilgiler tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1: Örneklem grubunun demografik özellikleri

Üniversite	N	Ülke	N	Ana dil	N	Cinsiyet	N	Yaş grubu	N
TOGÜ*	49	Çad	8	Arapça	29	Erkek	81	19 ve altı	50
Sakarya	22	Somali	8	Fransızca	8	Kadın	37	20-22	38
OMÜ**	13	Afganistan	7	Azeri Türkçesi	8			23-25	20
AHBVÜ***	10	Azerbaycan	7	Somalice	7			26 ve üstü	10
Hitit	10	Kazakistan	7	Kazak Türkçesi	7				

Bozok	7	Yemen	7	Farsça	5
Mersin	3	Mısır	5	İngilizce	4
Ankara	1	Suriye	5	Endonezca	4
Cumhuriyet	1	Endonezya	4	Özbek Türkçesi	3
Karabük	1	Filistin	4	Kürtçe	2
KTÜ****	1	Irak	4	Arapça+Fransızca	2
		Sudan	3	Zakawaca	1
		Benin	2	Urduca	2
		Gabon	2	Svahilice	1
		Iran	2	Sindhice	1
		Mali	2	Peştüce	1
		Nigeria	2	İnguşça+Rusça	1
		Pakistan	2	Fonca	1
		Cibuti	1	Chichewaca	1
		Gambiya	1	Boşnakça	1
		Kamerun	1	Arapça+İngilizce	1
		Kosova	1		
		Malavi	1		
		Özbekistan	1		
		Rusya	1		
		Sri Lanka	1		
		Uganda	1		

* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ***Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ****Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form, öğrencilerin araştırmanın amacı dâhilinde kullanılacak olan kişisel verilerinin ve değişkenlerin bulunduğu *1. Bölüm* ile araştırmanın problem durumunu yansıtan ve açık uçlu sorulardan oluşan *2. Bölüm'*den oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında literatürdeki bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın doğasını yansıtacağı düşünülen altı örnek olayla (giyim kuşam, dil ve iletişim, barınma, yabancılık algısı, yeme içme ve Türk âdet ve gelenekleri) ilgili öğrencilerin görüşerini bildirmeleri için altı açık uçlu soru kullanılmıştır. Açık uçlu sorular hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme, dil ve eğitim bilimleri alanlarından üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda biçim verilen formun uygulanabilir ve kullanışlı olup olmadığını denemek için on (10) kişilik yabancı öğrenci grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada A2, B1, B2, C1 seviyelerinden öğrencilere ulaşılmıştır. A2 ve B1 seviyesinden öğrencilerin bir kısmının formdaki bazı kavram ve ifadeleri anlayamadıkları görülmüştür. Formdaki dil yapılarının tamamı B1 seviyesindeki öğrencilerin de katılımı için uygun hâle getirilmiştir. Son şekli ile B1, B2 ve C1 seviyelerindeki öğrencilere uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, "çeşitli metinlerin içeriğini, naif bir okumaya kendini doğrudan vermeyen temel öğelerini sınıflandırmak ve yorumlamak amacıyla metodik, sistematik, objektif ve mümkünse nicel olarak incelenmesini sağlayan bir tekniktir" (Bilgin, 2006: 2). Bu çalışmada yabancı öğrencilerden toplanan verilerin içeriği kod, tema ve kategoriler

aracılığıyla sistematik hâle getirilmiştir. Birbiriyle uyuşan ya da benzeyen tema ve kodlar bir araya getirilerek frekans değerleri tespit edilmiş ve sıklık oranlarına göre sayısal işlem yapılmıştır. En az, en çok; en yüksek, en düşük gibi kategorilere göre yorum yapılmıştır. Veriler analiz edilirken çift aşamalı değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen bulgular yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur.

3. Bulgular

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık süreçlerinde kullandıkları uyum ve kaçınma stratejileriyle ilgili bulgular; veri toplama aracında yer alan altı örnek olaya (giyim kuşam, dil ve iletişim, barınma, yabancılık algısı, yeme içme ve Türk âdet ve gelenekleri) verilen cevapların analizinden tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bu örnek olaylar çerçevesinde değerlendirilmiştir:

Giyim kuşamla ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Yabancı bir kültürle temas hâlinde fark edilen ilk olgulardan biri giyim kuşamdır. Bazen kültürün içindekiler yabancıların giyim kuşamını farklı bulurken bazen de yabancılar kültürün içindeki bireylerin giyim kuşamını farklı bulabilir. Bu husus, uyuşmazlık yaratabilecek bir duruma neden olabilir.

Türkiye'ye eğitim için gelen ve dil öğrenme süreçlerinde kültürden etkilenen yabancı öğrencilere giyim kuşamla ilgili bir örnek olay verilmiş ve örnek olayla ilgili görüşleri sorulmuştur. "Etnik ve kültürel değerlerinizi yansıtan bir kıyafet giydiniz. Bu kıyafetinizi çok seviyorsunuz. Okula gelirken insanların sizi izlediğini ve kıyafetinizle ilgili yorum yaptığını gördünüz. Bu durumda nasıl davranırdınız? Niçin?" sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, uyum ve kaçınma stratejileri bağlamında kategorize edilmiştir. Öğrencilerin giyim kuşamla ilgili uyum ve kaçınma stratejilerine Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2: Giyim kuşamla ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
Hoş karşılama	26	Görmezden gelme	12
İyi davranma	14	Nedenini sorma	4
Umursamama	14	Ortama göre giyinme	4
Kültürünü yansıtma	12	Tepki gösterme	4
Kendiyle barışık olma	6	Sessiz kalma	3
Mutlu olma	3	Kendiyle barışık olma	2
Tepkisiz kalma	3	Eleştirme	1
Saygı duyma	2	Polis çağırma	1
Teşekkür etme	2	Utanma	1
		Yabancı olma	1
Toplam uyum	67 (%69,07)	Toplam kaçınma	30 (%30,93)

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, yabancı öğrencilerin giyim kuşam konusundaki bir uyuşmazlık durumunda uyum için daha çok hoş karşılama, iyi davranma, umursamama ve kültürünü yansıtma stratejilerini kullandıkları; kaçınma için ise en çok görmezden gelme stratejisine yer verdikleri görülmüştür. Her iki durum bağlamında kullanılan stratejiler çeşitlilik bakımından sayıca birbirine yakın olmakla birlikte kaçınma stratejileri çeşitlilik bakımından uyum stratejilerinden fazladır.

Ayrıca genel olarak, giyim kuşamla ilgili uyum stratejilerinin yüzdelik oranı kaçınma stratejilerinin yüzdelik oranından fazladır. Bu bulgular, yabancı öğrencilerin giyim kuşam açısından uyum sağlama potansiyellerini yeni bir kültür ortamına yansıtabileceklerini göstermektedir.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Uyum stratejisi:

> *"İyi davranacağım çünkü geldiğim yerden utanmıyorum."* (Katılımcı 5- Erkek)
>
> *"Normal bir şekilde davranırım. Çünkü giydiğim elbise benim kültürümü sergiler ve bunu onun görmesine izin vermekten gurur duyuyorum."* (Katılımcı 35- Erkek)

Kaçınma stratejisi:

> *"Hiç kimseye bakmadan devam edeceğim."* (Katılımcı 107- Erkek)
>
> *"Onlara hiç aldırmıyorum ve yoluma devam ediyorum."* (Katılımcı 118- Erkek)

Dil ve iletişimle ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Her toplumun dünyayı algılama ve yorumlama biçimi birbirinden farklıdır. Bu nedenle, bireylerin ve milletlerin düşüncelerini şekillendirmesini sağlayan kültürleri de birbirinden farklıdır. Kültürel farklılığa bağlı olarak bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerine en uygun olan göstergeler dillerinde yer almaya başlar. Bu bağlamda, her dilde duygu ve düşüncelerin yansıtılma biçimleri farklılık gösterir. Etnik, tarihsel, siyasal, dinsel, dilsel ve kültürel olarak benzer davranış biçimlerini gösteren, benzer duygu ve düşüncelere sahip olan, aynı ortak değerleri benimseyen bireylerin başkaları tarafından kategorize edilmesi mümkün hâle gelir. Buna karşın ayrı ya da aykırı olanlar ise hemen dikkat çeker.

Sosyo-kültürel özellikler, bireylerin iletişim tercihlerini etkileyen önemli bir özelliktir. Yabancı kültüre ait bir ortamda, iletişim kurma stilleri ve dil tercihleri bireyin çatışma yaşamasına neden olabilir. Yabancı öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri ilk günden itibaren dil ve iletişim sırasında nasıl bir uyuşmazlık süreci yaşadıklarını, bu süreçte hangi uyum ve kaçınma stratejilerine başvurduklarını görmek amacıyla onlara bir örnek olay verilmiş ve onlardan alınan cevaplar analiz edilmiştir. "Türkiye'ye yeni geldiniz ve Türkçe bilmiyorsunuz. Havaalanından kalacağınız otele gitmek istiyorsunuz. Oraya nasıl gideceğinizi sorduğunuz hiç kimseyle iletişim kuramadınız. Bu durumda nasıl davranırdınız? Niçin?" sorularından elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Dil ve iletişimle ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
Telefondaki çeviri uygulamasını kullanma	45	Telefondan konum veya harita açma	7
Bir görevli/arkadaş/ yakınından yardım isteme	16	Bir şirket/ topluluk/kurum yetkilisi tarafından karşılanma	3
İngilizce konuşma	16	Kötü/kaygılı hissetme	2
Daha önceden biraz Türkçe öğrenmiş olma	6	Çaresizce bekleme	2
Tercüman isteme	5	Havaalanındaki uluslararası panoları takip etme	1
Daha önceden Türkçe öğrenen birilerini arama	3	Uçaktan inen insanların davranışını taklit ve takip etme	1
Beden dilini kullanma	3	Adres ya da konum bilgisini şoföre gösterme	1
		Kendi dilini bilen birini arama	1
		Sadece "otel" kelimesini söyleme	1
Toplam uyum	84 (%86,60)	Toplam kaçınma	13 (%13,40)

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya veri sağlayan yabancı öğrencilerin dil ve iletişimle ilgili uyuşmazlık sürecinde kaçınmayı değil uyumu tercih ettikleri söylenebilir. Uyum gösterme bakımından özellikle teknolojinin imkânlarından yararlanarak en çok telefondaki çeviri uygulamasını kullanma stratejisini; yüz yüze iletişim ve sosyal etkileşim gerektiren bir görevli/arkadaş/ yakınından yardım isteme ve İngilizce konuşma stratejilerini benimsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte yine teknolojinin imkânlarından yararlanarak iletişim ihtiyacı duymadan telefondan konum veya harita açma stratejisini ise kaçınma davranışı olarak tercih ettikleri görülmüştür. Stratejilere çeşitlilik açısından bakıldığında ise sayısal değerlerin aksine kaçınma stratejilerinin uyum stratejilerine göre daha çeşitli olduğu söylenebilir.

Genel olarak incelendiğinde, dil ve iletişimle ilgili uyum stratejilerinin yüzdelik oranının kaçınma stratejilerinin yüzdelik oranından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Uyum stratejisi:

> *"Telefonumdaki tercümanı iletişim kurmak için kullanırdım."* (Katılımcı 17- Erkek)
>
> *"Türkçe bilmiyorsam google translate ile yapmaya çalışırım."* (Katılımcı 37- Erkek)

Kaçınma stratejisi:

> *"Haritayla otel bulurum."* (Katılımcı 56- Kadın)
>
> *"Google'den bilgi alırım ve haritada otelin yeri bulayım."* (Katılımcı 47- Erkek)

Barınmayla ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Kültürel uyuşmazlık, yabancı bir kültürle yeni tanışan bireylere hedef kültürdeki bireylerin gösterdiği tepkiler ile bu tepkilere karşı onların geliştirdiği yeni tepkilerin döngüsünde ortaya çıkmaktadır. Kültürel uyuşmazlık sürecinde eğitim, iletişim, gelenekler, sağlık, barınma gibi pek çok konuda sorunlar yaşanmakta ve çözüm önerileri hedeflenmektedir.

Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen ve Türk kültürüyle ilk kez karşılaşan yabancı öğrencilerin barınma hususunda kültürel uyuşmazlıkla ilgili bir örnek olay çerçevesinde verdikleri cevaplar incelenmiş ve hangi uyum ve kaçınma stratejilerini tercih ettiklerine dair görüşlerine yer verilmiştir. "Okula kayıt yaptıktan sonra ev kiralamaya karar verdiniz. Bir ev buldunuz ve ev sahibiyle tanışıp kira şartlarını konuşmak için birkaç arkadaşınızla birlikte ev sahibinin yanına gittiniz. Ev sahibi yabancı olduğunuz için evi size kiralamaktan vazgeçti. Bu durumda nasıl davranırdınız? Niçin?" Sorularından elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Barınmayla ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
İkna etme	8	Yeni bir ev arama / bulma	49
Garanti verme	6	Anlayışla karşılama	6
Anlayışla karşılama	6	Ev sahibini yargılama/eleştirme	6
Güven sağlama	6	Başının çaresine bakma	3
Tepki gösterme	4	Tepki gösterme	2
İletişim kurma	4	Teşekkür edip gitme	1
Nedenini sorma	3		

Daha fazla ödeme yapma	2		
Türk biriyle sorunu çözmeye çalışma	2		
Tanıdık birinden yardım alma	2		
İyi davranma	1		
Yetkili biriyle sorunu çözmeye çalışma	1		
Toplam uyum	38 (%38,38)	Toplam kaçınma	61 (%61,61)

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde, yabancı öğrencilerin kaçınma stratejilerinden yeni bir ev arama / bulma stratejisini; uyum stratejilerinden ise ikna etme, garanti verme, anlayışla karşılama ve güven sağlama stratejilerini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Yine veriler incelendiğinde, sayısal oranların aksine uyum stratejilerindeki çeşitliliğin kaçınma stratejilerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde, barınmayla ilgili kaçınma stratejilerinin yüzdelik oranının uyum stratejilerinin yüzdelik oranından daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Uyum stratejisi:

> *"Evi mahvetmeyeceğime dair ev sahibine garanti vereceğim."* (Katılımcı 18- Erkek)
>
> *"Ona iyi olacağımı söyle ve onu ikna etmeye çalış."* (Katılımcı 9- Erkek)

Kaçınma stratejisi:

> *"Hiçbir şey söylemeyeceğim ve başka ev arayacağım."* (Katılımcı 6- Erkek)
>
> *"Başka emlakçıla Konuşacağım."* (Katılımcı 20- Erkek)

Yabancılık algısıyla ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Yabancı bir kültürle karşılaşma sırasında bireyin etnik, dinsel, dilsel ve kültürel farklılığına bağlı olarak aşağılanmışlık, tedirginlik, dışlanmışlık, kaygı, mağduriyet, kenara itilmişlik, ezilmişlik gibi olumsuz duygu ve düşünceler açığa çıkabilir. Bu durum yabancı bireylerin yeni kültürel ortamlara aidiyet duygusunu sarsabilir ve yabancılık algılarını pekiştirerek kültüre ve topluma uyum süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda "Bir gazetede, yaşadığınız şehirdeki bazı insanların yabancılarla bazı sorunlar yaşadığını okudunuz. Semt pazarına alışveriş yaparken insanların sizin hakkınızda da olumsuz şeyler düşünüp düşünmediği konusunda endişelendiniz. Bu durumda nasıl davranırdınız? Niçin?" soruları çerçevesinde veriler elde edilmiştir. Ülkemizde eğitim gören yabancı öğrencilerin insanların kendileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini uyuşmazlık sürecinde nasıl algıladıkları ve hangi uyum ve kaçınma stratejilerine yer verdiklerine dair veriler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Yabancılık algısıyla ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
Umursamama	15	Uzaklaşma	4
Güvenilir olduğuna ikna etme	11	Problem çıkarmama	4
Yaşantısına devam etme	10	Tepkisiz kalma	4
Kaygı ve endişe duymama	7	Temkinli olma	3
Başka fikirlere saygı duyma	6	İletişim kurmama	3
İyi davranma	6	Dikkatli olma	3

Nazik olma	5	Sessiz kalma	2
Yabancı olmayı kabullenme	4	Ülkesine geri dönmek isteme	2
İletişime geçme	4	Korkma/ kaygılanma/ kötü hissetme	2
Nedenini sorgulama	3	Polis çağırma	1
Olumlu düşünme	1		
Türk arkadaşlarla bir arada bulunma	1		
Selam verme	1		
Sessiz kalma	1		
Toplam uyum	71 (%72,45)	Toplam kaçınma	27 (%27,55)

Tablo 5 incelendiğinde, yabancılık algısıyla ilgili uyuşmazlık sürecinde yabancı öğrencilerin uyum stratejilerine kaçınma stratejilerinden daha çok yer verdikleri; uyum stratejileri arasında en fazla umursamama, güvenilir olduğuna ikna etme ve yaşantısına devam etme stratejilerinin kullanıldığı; kaçınma stratejileri içerisinde ise uzaklaşma, problem çıkarmama ve tepkisiz kalma stratejilerinin tercih edildiği görülmüştür. Verilere çeşitlilik açısından bakıldığında ise yine uyum stratejilerinin kaçınma stratejilerine göre daha çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Toplam olarak bakıldığında uyum stratejilerinin çok yüksek oranda tercih edildiği görülmektedir.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Uyum stratejisi:

> *"Onlara hiç bakmam ne deiyorlar desinler hiç umrumda değil."* (Katılımcı 105- Kadın)
>
> *"Yanlış düşündüklerini iyi olmamla zamanla gösteririm."* (Katılımcı 91- Kadın)

Kaçınma stratejisi:

> *"Semt pazarına gitmem sadece alışverişi marketten yapardim."* (Katılımcı 103- Erkek)
>
> *"Sorun çıkarmamak için daha dikkatli olacağım."* (Katılımcı 100- Kadın)

Yeme içmeyle ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Kültürel farklılaşmanın yol açabileceği çatışma alanlarından biri de yeme içme kültürüdür. Yeme içme kültürü içerisinde sofra düzeni, kullanılan eşyalar, yeme içme vakitleri, yemek çeşitleri, lezzetler, içkiler ile dini açıdan haram-helal tartışmaları, oruç gibi ibadet şekilleri kültürel uyuşmazlığa neden olabilecek konuların başında gelmektedir. Çalışmanın verileri "Bir gün komşunuz sizi yemeğe davet etti. Türk yemeklerinden oluşan bir sofraya oturdunuz. Ancak daha önce o yemekleri hiç yemediniz. Yemeklerin görünüşü de sizin için çekici değildi. Bu durumda nasıl davranırdınız? Niçin?" sorularından elde edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin yeme içme konusundaki uyuşmazlıkla ilgili kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine Tablo 6'da yer verilmiştir:

Tablo 6: Yeme içmeyle ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
Tadına bakma	28	Tadına bakıp bırakma	8
Saygısızlık etmeme	17	Açık bir dille reddetme	6
Nazik olma	13	Malzemeleri sorma	5

Yeniliğe açık olma	9	Deneme	4
Üzmeme	8	Tok olduğunu söyleme	3
Ayıp etmeme	6	Beğenmeme	2
Övme	6	Ağırdan alma	2
Uyum sağlama	6	Bilmediği için yememe	1
Beğenme	5	Damak tadına uymama	1
Müteşekkir olma	5	Haram yiyecek yememe	1
Memnun etme	5	Oyalama	1
Sevmiş gibi yapma	5	Tavsiye isteme	1
Taviz verme	2	Teşekkür edip bırakma	1
Tavsiye isteme	2	Vazgeçme	1
Utandırmama	2	Yeniliğe açık olmama	1
Damak tadına uygun bulma	1		
Haram yememe	1		
İsraf etmeme	1		
Koklama	1		
Mahcup olmama	1		
Toplam uyum	83 (%74,77)	Toplam kaçınma	28 (%25,23)

Tablo 6'ya göre, yeme içme konusunda uyum stratejileri arasında en çok tadına bakma, saygısızlık etmeme ve nazik olma stratejileri kullanılırken kaçınma stratejileri arasında ise tadına bakıp bırakma, açık bir dille reddetme ve malzemeleri sorma stratejileri kullanılmıştır. Hem sayıca hem de çeşitlilik bakımından uyum stratejileri kaçınma stratejilerinden daha fazladır.

Tablodaki veriler genel olarak incelendiğinde, yeme içmeyle ilgili uyum stratejilerinin yüzdelik oranının kaçınma stratejilerinin yüzdelik oranından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Uyum stratejisi:

> *"Ayıp olmasın diye biraz tadına bakarim."* (Katılımcı 103- Erkek)
>
> *"Her şeyden küçük küçük kaşıktan tabağıma koyardım ve denerdim."* (Katılımcı 113- Kadın)

Kaçınma stratejisi:

> *"Onlar ülkemin yemeklerinden farklı olduğunu söyleyeceğim ve hatta bana mıdanı bulanabiliyor. Diyelim.."* (Katılımcı 92- Kadın)
>
> *"Yeməyi yemem ve o yemekleri daha önce hiç yemediğimi söylerim."* (Katılımcı 58- Erkek)

Türk âdet ve gelenekleriyle ilgili uyum ve kaçınma stratejileri

Kültürün önemli bir yönünü oluşturan gelenekler, âdetler, inançlar kültürler arası etkileşim sürecinde hedef kültüre alışmaya çalışan yabancılar için kültürel şok, saldırganlık, kaçınma gibi çatışma alanlarını ortaya çıkarabilecek güce sahiptir. Bu bağlamda kültürel yakınlaşma, tanışma, yeniliğe açık bir tavır geliştirme gibi olumlu yaklaşımların kültürel uzlaşma açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. "Sınıfınızdaki bir Türk arkadaşınız evine gittiniz. Arkadaşınız, eve girince dedesinin elini öptü. Dedesi size de elini uzatıp bekledi. Siz de eli öpüp öpmeme konusunda tereddüt yaşadınız. Bu durumda nasıl

davranırdınız? Niçin?" soruları ile elde edilen görüşler analiz edilmiş ve yabancı öğrencilerin âdet ve gelenekler konusundaki uyuşmazlıkla ilgili kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine Tablo 7'de yer verilmiştir:

Tablo 7: Âdet ve geleneklerle ilgili uyuşmazlık sürecinde kullanılan stratejiler

Uyum	**f**	**Kaçınma**	**f**
Kendi geleneklerine benzer bulma	19	Kültürel farklılıklara sahip olma	8
Yaşlılara /büyüklere saygı duyma	15	Açık bir dille reddetme	7
Kültüre saygı gösterme	13	Aidiyet hissetmeme	4
Yapmayı isteme	12	Bilmediği için yapmama	6
Anlayış gösterme	10	Nazikçe geri çevirme	2
Kültüre uyum sağlama	6	Özür dileme	2
Yeniliğe açık olma	4	Saygı duyma	2
Arkadaş için yapma	3	Ayıp olmayacağını düşünme	1
Doğal/normal karşılama	3	El sıkışma	1
Görgülü ve kibar olma	3	Eli yerine başını öpmeyi tercih etme	1
		Kendi kültürüyle /ilkeleriyle çelişme	1
		İtiraz etme	1
		Resmi davranma	1
		Sözlü olarak selamlama	1
		Utanma	1
		Yabancılara karşı hoşgörü bekleme	1
Toplam uyum	73 (%69,52)	Toplam kaçınma	32 (%30,48)

Tablo 7'ye bakıldığında, Türk âdet ve gelenekleri konusunda uyum stratejileri arasında en çok kendi geleneklerine benzer bulma, yaşlılara /büyüklere saygı duyma, kültüre saygı gösterme ve yapmayı isteme stratejileri kullanılırken kaçınma stratejileri arasında kültürel farklılıklara sahip olma ve açık bir dille reddetme stratejileri kullanılmıştır. Sayıca uyum stratejileri daha fazla iken çeşitlilik bakımından kaçınma stratejileri daha fazladır. Veriler genel olarak incelendiğinde, âdet ve geleneklerle ilgili uyum stratejilerinin yüzdelik oranının kaçınma stratejilerinin yüzdelik oranından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerine yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

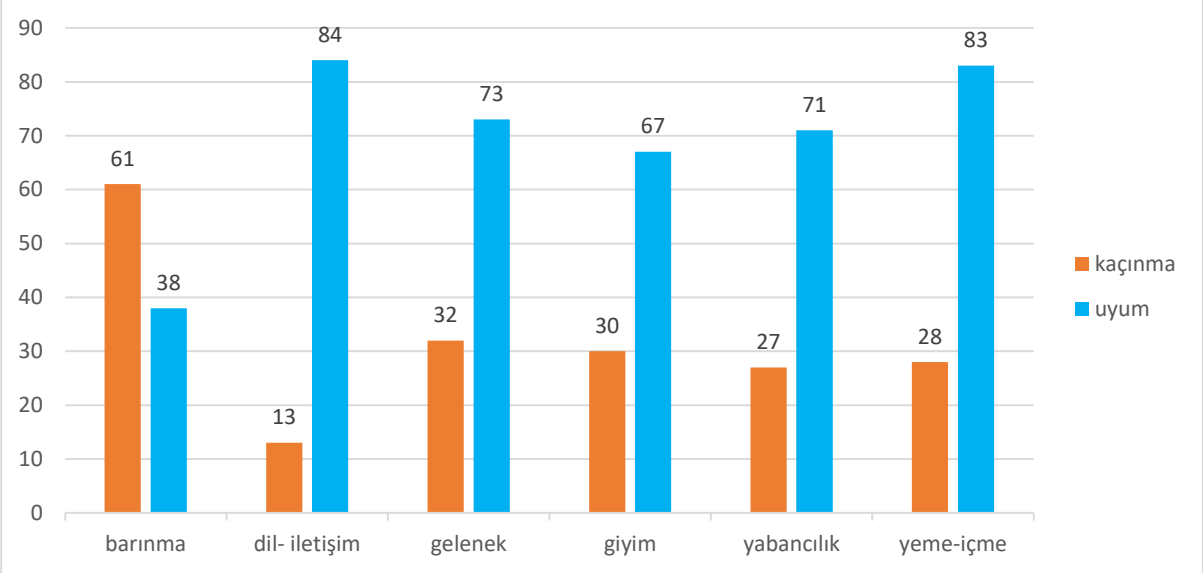
Uyum stratejisi:

> *"Tereddüt yaşamayacağım çünkü biz de bu şeyler yapıyoruz bizim için normal."* (Katılımcı 102- Kadın)
>
> *"Elini öperim, bu endonezyada çok normal bir kültür."* (Katılımcı 88- Erkek)

Kaçınma stratejisi:

> *"Dedesine ülkemizde nasıl yaptığımız söyleyeceğim. Bilmediğiniz gibi herkes saygıyla*
>
> *selamlaşıyoruz örneğin " selam Aleyküm , nasılsın....." yaşlılar için düşükerek selamlıyoruz ama onun elini öpmesi gerek yok . Babama ve anneme böyle yapmıyorum neden onun elini öpmemiz istiyor ?bilmiyorum!!!.."* (Katılımcı 94- Erkek)
>
> *"Sorun onun elini öpüp öpemeyeceğim değil. Bir sorunum yok ama ona bizim kültürümüzde el öpmenin bir kusur olduğunu açıklayacağım.."* (Katılımcı 83- Erkek)

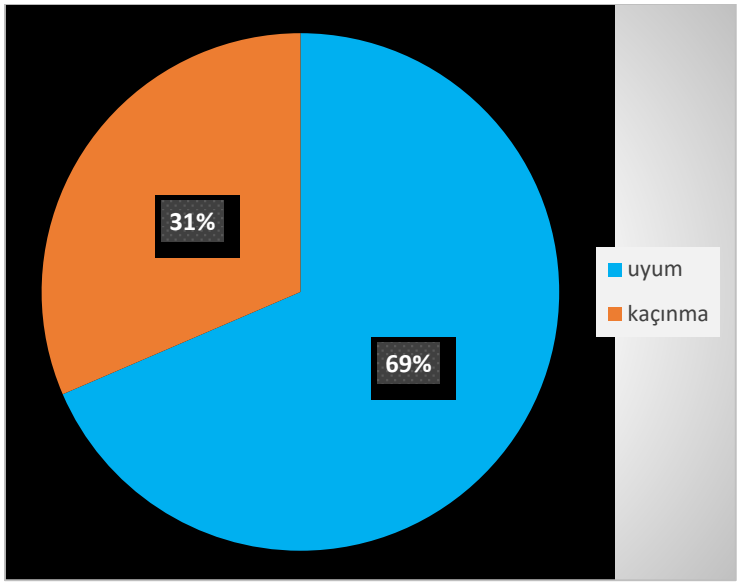
Yabancı öğrencilerin kültürel uyuşmazlık sürecinde yaşadıkları durumlar bağlamında kullandıkları uyum ve kaçınma stratejilerinin genel görünümünü değerlendirmek üzere Grafik 1 oluşturulmuştur:



Grafik 1. Uyum ve kaçınma stratejilerinin genel durumu

Grafik 1 incelendiğinde, kültürel uyuşmazlığa neden olabilecek durumlardan biri olan barınma dışındaki diğer tüm durumlarla ilgili örnek olaylara verilen cevaplarda öğrencilerin uyum stratejilerini kullanmaya eğilimli oldukları görülmüştür. Ayrıca Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin en çok dil ve iletişim konusunda uyum stratejilerini kullanmak istedikleri, bunu yeme içme konusundaki uyum stratejilerinin izlediği görülmüştür. Buna ek olarak kaçınma stratejileriyle ilgili genel duruma bakıldığında ise en az kaçınma stratejilerine dil ve iletişimle ilgili konuda yer verilirken; en fazla kaçınma stratejisine barınma konusunda yer verilmiştir.

Toplanan verilerin uyum ve kaçınma stratejisi olarak kategorize edilmesiyle elde edilen oransal değerler ise Grafik 2'de gösterilmiştir:



Grafik 2. Uyum ve kaçınma stratejilerinin genel dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, yabancı öğrencilerin veri toplama aracındaki bütün örnek olaylara verdikleri tüm cevaplardan elde edilen toplam stratejiler içerisinde genel olarak uyum stratejilerinin %69 kaçınma stratejilerininse %31 oranında dağılım gösterdiği görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de öğrenci olarak bulunan ve üniversitelerin TÖMER'lerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki farklılıklardan kaynaklanan uyuşmazlıklar sırasında hangi uyum ve kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın en genel sonuçlarından birisi çalışmaya veri sağlayan öğrencilerin kaçınma stratejilerinden daha çok uyum stratejilerine eğilimli olduklarıdır. Katılımcıların %69'u uyum stratejilerine yer verirken %31'i kaçınma stratejilerini kullanmıştır. Kullanılan stratejilerin çeşitliliği söz konusu olduğunda da yine uyum stratejilerinin (f=72 ve %52,17) kaçınma stratejilerinden (f=66 ve %47,83) sayıca daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin en çok uyum eğilimi gösterdikleri kültürel uyuşmazlık durumları yeme içme ile dil ve iletişim durumları olmuştur. Kaçınma eğilimi gösterdikleri tek durum ise barınma konusunda gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı bir kültürle etkileşim sürecinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyuşmazlıkların giderilmesinde uyumun etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Avcı'nın (2006) da belirttiği üzere uyum, "kişinin sahip olduğu bireysel özellikleri taşıyarak kendi benliği ve çevresi ile kurduğu dengeli ilişki sürecine denir". Bu bağlamda yabancı sıfatı ile bir kültürde hayatta kalabilmenin ve hedef kültürdeki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmenin bir yolu olarak düşünülebilir. Yabancı öğrenciler uyum stratejilerini doğru yerde ve doğru şekilde kullanarak yabancı bir ülkede ihtiyaçlarını karşılayabilme ve sosyal bir aktör olarak kendilerini geliştirebilme fırsatına da sahip olabilirler.

Psikolojik olarak uyuma eğilimli olmak yabancı öğrencilerin yaşadıkları yeni toplumla daha çabuk bütünleşmelerini de sağlayabilir. Sözer (2019) uyum açısından "bir bütünleşme sağlanamadıkça; içe kapanma, kendi sahip olduklarını daha şiddetle savunur hâle gelme, 'öteki'ne karşı sürekli tetikte olma, önyargı ve kalıp yargılar oluşturma" gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Sözer'in bu görüşü uyumun sosyal bir etkileşim bağı kurma fonksiyonunu destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, yabancı bir kültürle temas hâlinde fark edilen ilk olgulardan biri olan giyim kuşamla ilgili durum özelinde tespit edilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğrenciler, giyim kuşam konusunda daha çok uyum stratejilerini kullanmaktadır. Bu konuda en çok hoş karşılama, iyi davranma ve kültürünü yansıtma gibi olumlu tavrı yansıtan stratejiler ile umursamama gibi olumsuz tavrı yansıtan uyum stratejilerine yer vermektedirler. Kıyafet konusunda kaçınma stratejisi olarak da en çok görmezden gelme kullanılmaktadır.

Giysiler hem kültürel gelişimin hem de bireysel tercihlerin bir yansımasıdır. "Giyim kuşam, insanoğlunun kültürel gelişim sürecinde geniş kültürel işlevler yüklenmiş bir olgudur. Ekolojik koşulların toplumsal ve kişisel değer yargılarının, törelerin, kültürel ve ekonomik koşulların biçimlendirdiği önemli bir kültürel öge aynı zamanda da kültürün bir taşıyıcısıdır" (Koca, Koç ve Vural, 2007, s. 794). Yabancı bir ülkede yerel giysilerdeki farklılık hemen göze çarptığı gibi yabancı birinin giyim tarzı da yerel halkın dikkatlerinden kaçmaz. Kültürün en dikkat çeken sembollerinden biridir. Bu bağlamda, giyim kuşam kültürüne dair farklılıklar bazen çatışma yaratabilir. Çatışma çözümünde tercih edilen yöntemlerin uyumu mu yoksa kaçınmayı ön plana çıkardığı ise yine bireylerin tercihine göre değişir. Yabancı öğrencilerin giyim kuşam konusunda ılımlı ve uyumlu bir yolu tercih ettikleri, kültürlerini yansıtmaktan kaçınmadıkları gözlenmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri iletişim kurma ve Türkçeyi kullanma bağlamında tespit edilmiştir. Buna göre yabancı öğrenciler; yeni bir dil ve yeni bir kültür ortamında dil ve iletişim tercihlerini daha çok uyumdan yana göstermişler ve iletişim kurmak için hem teknolojik araçlardan hem de yüz yüze iletişimden yararlanmışlardır. Dil ve iletişim bağlamında en çok kullandıkları uyum stratejileri telefondaki çeviri uygulamasını kullanma, bir görevli/arkadaş/ yakınından yardım isteme ve İngilizce konuşma stratejileri iken en çok kullandıkları kaçınma stratejileri telefondan konum veya harita açmadır.

"İletişimde etkinlik sağlayabilmek için içinde bulunulan toplumun kültürel eğilimlerinin bilinmesi önemli yararlar sağlar. Özellikle farklı kültürel geçmişi olan kişilerin insanları anlama ve mesajlarını anlamlandırmada karşıdaki kişinin kültürel iletişim eğilimlerini bilmeleri gerekir. Kültürel farklılıklardan habersiz bir şekilde kurulacak iletişim, yanlış anlamalara ve iletişimin etkililiğinin kaybolmasına neden olur" (Erdem ve Günlü, 2006). Yabancı öğrencilerin hedef kültürle ilk kez temas ettikleri bir ortamda nasıl bir iletişim yolu tercih edecekleri ve Türkçeye nasıl yaklaşacakları durumu bir çatışma yaratmıştır. Telefonun çeviri uygulamasını kullanma, birinden yardım isteme ve aracı bir dil olan İngilizceden yararlanma gibi uyum stratejilerinin denenmesi Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için geçici ve pratik çözümler sağlamaktadır. Kaçınma stratejisi olarak en çok kullanılan telefondan konum veya harita açmak ise yabancı öğrencilerin iletişime hiç girmeden kendi başlarının çaresine bakmaya çalışmaları şeklinde yorumlanabilir. Kaçınma için bulunan bu çözüm, hedef dil ve kültürel iletişim olanaklarının hiç denenmeyeceği anlamını taşımaktadır.

Bir diğer sonuç barınma bağlamındadır. Barınmayla ilgili stratejiler, araştırma verilerinin genel eğiliminin aksi yönündedir. Yani kaçınma stratejileri, uyum stratejilerine göre öğrenciler tarafından oransal olarak daha çok kullanılmıştır. Kaçınma stratejileri içerisinde en çok tercih edilenler yeni bir ev arama/ bulma iken uyum stratejileri ikna etme, garanti verme, anlayışla karşılama ve güven sağlama stratejileridir.

İnsan doğası gereği güvende olmayı yani konuma, beslenme ve barınmayı temel bir ihtiyaç olarak görür ve ister. Bu temel ihtiyacının sosyal bir dışlanma ile tehdit edilmesi, Solak ve Teközel'in (2019) ifadesiyle "sosyal çevreye tekrar kabul edilip edilmeyeceğine dair bir belirsizliğe yol açabilir". Çalışmanın bu sonucuna göre barınma konusunda yaşanan sorunlara karşı yabancı öğrencilerin ağırlıklı olarak kaçınma stratejileriyle çözüm bulmaya çalışmalarının altındaki sebepler arasında yabancı ve öteki olma duygusunun olduğu söylenebilir. Çünkü yabancı olmak, bir yerde misafir olmak anlamına da gelir. Misafirlik ise bir anlamda, düzene yabancı kalmak, dışarıdan gelmek ve geçici olmak demektir. Türk kültüründe misafirperverliğin önemli olduğuna inanılsa da Tok (2019) misafirperverliğin Kant'ın felsefesine göre negatif anlamlar da barındırdığını ifade etmiştir. Özellikle yabancı öğrencilerin kaçınma stratejileri arasında dile getirdikleri ikna etme, garanti verme ve güven sağlama gibi stratejilerin yer alması söz konusu nedenlerin dışavurumu olabilir. Ayrıca bir kaçınma davranışı olarak tercih edilen yeni bir ev arama/ bulma stratejisi de başka araştırmalarda ortaya koyulan yabancıların barınma sorununa ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir (Sözer, 2019; Çakırer Özservet, 2016).

Ulaşılan sonuçlardan bir diğeri öğrencilerin yeni kültür ortamında nasıl karşılandıkları ve yabancı olmanın onlara neler hissettirdiği görüşünden hareketle yaşayabilecekleri çatışmalara karşı kullanmayı düşündükleri uyum ve kaçınma stratejileridir. Yabancılık algısı olarak genelleştirilen durumla ilgili, yabancı öğrenciler, uyum stratejilerini kaçınma stratejilerine göre daha fazla tercih etmişlerdir. Öğrencilerin en çok kullandıkları uyum stratejileri umursamama, güvenilir olduğuna ikna etme ve yaşantısına devam etme iken kaçınma stratejileri ise uzaklaşma, problem çıkarmama ve tepkisiz kalma stratejileri olmuştur.

İnsanların sosyolojik bazı ihtiyaçlarının temelinde algı, tutum, inanç ve dürtü gibi psikolojik etmenler yatabilmektedir. Yeles Karaman (2018, s.44) insanın çevresinde olan bitenlerle ilgili farkındalığının algılamayı oluşturduğunu; yabancılarla iletişimi etkileyen algıların seçicilik, kategorilere ayırma ve bu kategorilerin katı olması şeklinde üç kritik boyutunun bulunduğunu; algılarla gerçeklerin uyuşmadığı durumlarda ise ön yargıların oluşmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere bireyler her şeyi algılama biçimlerine göre sınıflandırmaya çalışmaktadır. Etkili bir iletişim ve kültürel bütünleşme için kültürel farklılıkların dikkate alınması, oluşabilecek sorunların ve ön yargıların uyum stratejileriyle ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Ayrıca insanlar başkalarının gözünden nasıl göründüklerini de merak edebilirler. Yabancı bir kültürde yabancı olduğunu bilen bir kişi için bu durum daha da merak uyandırıcı olabilir. Hatta fiziksel ve karakteristik özelliklerinin; ırksal, dinsel, dilsel ve geleneksel özelliklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilmek isteyebilir. Algılama kadar önemli olan ve sosyal merak kavramıyla karşılanan bu yoğun bilme isteği, bireyin kendisi ile çevresi arasında bağ kurması için gereklidir. Kurtbaş'ın (2011) da belirttiği üzere sosyal merak kişiler arasında bağ kurma, bilgi alışverişi sağlama, ilgi gösterme ve öğrenme amacıyla kullanılır. Ayrıca tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir bir çevrede yaşama ihtiyacından doğar ve sosyal çevrenin tutarlı bir haritasını oluşturmaya yarar. Yabancı öğrencilerin güvenli bir çevre oluşturabilmeleri bakımından yabancılık algılarına ilişkin uyum stratejilerini kullanma eğiliminde olmaları sosyal merak açısından anlaşılabilir bir durum gibi görünmektedir.

Yine bu sonuca bağlı olarak yabancılık algısının üzerinde kültürün önemli bir etkiye sahip olduğu da söylenebilir. Kiraz (2015) da yabancılığın kültürde ortaya çıktığını, farklı kültürlere sahip kişilerin birlikte yaşamasının insanlar arasında uyum sorunlarını beraberinde getireceğini, bu durumun yabancılık hissi yaratabileceğini hatta kültür yozlaşmasına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu görüş paralelinde değerlendirildiğinde yabancılık algısının bireylerde kalıcı olmaması için uyum stratejilerinin kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmada kültürel farklılıkların uyuşmazlığa neden olabileceği durumlardan biri olan yeme içme olgusu hakkında da öğrenciler, uyum eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Yeme içmeyle ilgili uyum stratejileri arasında en çok tadına bakma, saygısızlık etmeme ve nazik olma stratejileri kullanılırken kaçınma stratejileri arasında ise tadına bakıp bırakma, açık bir dille reddetme ve malzemeleri sorma stratejileri kullanılmıştır.

Yeme içme kültürünün "prestij ve statü, arkadaşlık ve iletişim, hediyeleşme ve paylaşma, kutlama, ziyafet ve eğlence, ritüelistik, toplumsallaşma, ailenin yüceltilmesi, turizm ve tanıtım, diğer-gizli" (2019, s.306-309) olmak üzere dokuz işleve sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda yabancı öğrencilerin yeme içme konusundaki uyum stratejilerine bakıldığında, yemek ikramında bulunan aileyi yüceltme, toplumsal kurallara uyma ve arkadaşlık ilişkilerini pekiştirme işlevlerine uygun davrandıkları görülmektedir. Kaçınma stratejilerinde de yine benzer işlevlerin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçlarından bir diğeri ise Türk âdet ve gelenekleriyle ilgilidir. Bu konuda yine en çok uyum stratejileri kullanılmak istenmiştir. Uyum stratejilerinden en fazla kendi geleneklerine benzer bulma, yaşlılara /büyüklere saygı duyma, kültüre saygı gösterme ve yapmayı isteme stratejileri benimsenirken kaçınma stratejilerinden de kültürel farklılıklara sahip olma ve açık bir dille reddetme stratejilerine eğilim gösterilmiştir.

Türk âdet ve gelenekleri bağlamında yabancı öğrencilerin cevapladığı sorular el öpme davranışıyla ilgilidir. Yabancı öğrencilerin el öpmeyle ilgili uyum stratejileri saygı, benzerlik ve isteklilik bağlamında şekillenmiştir. Bu sonuca benzer bulgulara sahip olan başka araştırmalar da mevcuttur (Selçuk, 2005;

Varışoğlu ve Kafali, 2021). Yabancı öğrenciler Türk âdet ve geleneklerine karşı kaçınmayı değil uyum sağlamayı tercih etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar, kültürel çatışma hâlinde uyum ve kaçınma stratejileri belirlemede bireysel farklılıklardan çok kültürel farklılıkların rol oynadığını; yabancı bir ülkede öğrenci olarak bulunmanın yani hedef kültürdeki insanlardan "öteki" olarak ayrılmanın diğer tüm farklılıkların önüne geçtiğini, yeni bir dil ve kültür ortamında dil öğrenenlerin çatışma çözümünde uyumu önceleyen birer sosyal aktör olarak bulunmayı benimsediklerini göstermektedir.

Farklı dil, din, ırk ve sosyal gruplardan gelen yabancı öğrenciler için dil sınıfları kültürel farklılıklardan kaynaklanacak olan sorunları törpüleyebilecek özelliğe sahiptir. Özellikle çok kültürlü eğitim anlayışını benimseyen kurumlarda farklılıklara saygı temelinde kültüreler arası iletişimi ve etkileşimi destekleyen alternatif fırsatlar sunulabilmektedir. Durmuş ve Sumruk Ateşgül'e (2021) göre "Kültürlerin karşılaşma noktası olan dil sınıfları" (s.113) çok dilli çok kültürlü bireylerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan kendi ülkeleri dışındaki bir okulda eğitim görmek isteyen bireyler, farklı sorunlarla uğraşmak zorunda kalsalar bile, bir süre sonra okul ortamına alışmaya ve uyum sağlamaya başlayabilirler. Ancak yabancı öğrencilerin hayatı sadece okulla sınırlı değildir. Okul dışında nelerle karşılaşacakları, nasıl davranacakları, neyle nasıl yüzleşecekleri önceden bilinemez. Bu belirsizlik yabancı öğrencileri en çok kaygılandıran ve çatışma yaratan durumları beraberinde getirebilir. Farklı yaşam biçimleri, gelenekler, inançlar, değerler, insanların bilgi seviyeleri, kısacası kültürel farklılıklar kişi veya gruplar arasında kasıtlı olmasa da çatışmalara neden olabilir.

Farklı kültürlerden gelen ve eğitim süreleri boyunca yabancı bir ülkede ve kültürde yaşamaya mecbur olan uluslararası öğrencilerin, yaşayabilecekleri güçlükler kültür şoku olarak nitelendirilebilir. Kültür şoku "farklı bir ülkede bulunmanın yarattığı zihinsel ve duygusal rahatsızlıklardan kaynaklanan bir gerilimdir" (Başaran Alagöz ve Geçkil, 2017) ve kişilerde yalnızlık, kaygı gibi karmaşık duygulara sebep olmaktadır (Güçlü, 1996). Ayrıca kültürel farklılıklar bireyin yeni kültüre uyum sağlama güçlüğü çekmesine de neden olmaktadır (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Bu çalışmada bulunan sonuçlar çerçevesinde yapılan öneriler şunlardır:

Kültürel uyuşmazlık süreci bu çalışmada bazı örnek olaylarla sınırlı tutulmuş ve yalnızca iki yönteme dair stratejiler özelinde değerlendirme yapılmıştır. Yapılacak başka araştırmalarda çatışma süreci daha kapsamlı ele alınabilir ve çatışma çözme yöntemleri çeşitlendirilebilir.

Ayrıca bu araştırmada yalnızca yabancı öğrencilerin deneyimleri öncelenmiştir. Başka araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin deneyim ve görüşleri ile yurt dışında eğitim gören Türk öğrencilerin deneyim ve görüşlerine de benzer konuda yer verilebilir.

Yine bu çalışmada nitel araştırma paradigması kullanılmıştır. Başka araştırmalar karma yöntemle planlanıp süreçle ilgili daha çeşitli ve derinlemesine araştırma bulguları elde edilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel uyuşmazlık sürecine yönelik farkındalık oluşturacak metinler koyulabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetinde bulunan öğreticiler, kültürel uyuşmazlık ve çatışma çözme konularında kendilerini daha fazla geliştirmeye ve öğrencilere rehberlik etmeye yönlendirilebilir.

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme süreçlerinde uyuşmazlık yaşayabilecekleri durumlar karşısında öğreticiler ve yöneticiler tarafından yönlendirilebilir ve -varsa- yaşadıkları uyuşmazlık olaylarıyla ilgili rehberlik hizmeti aldırılabilir.

Kaynakça

Alyılmaz, C. & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1269-1285.

Aslan, A. (2021). *Arabuluculuk ve iletişim*. Konya: L-T.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 39-63.

Başaran Alagöz, S. & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 20*(4), 279-285.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Boylu, E., & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 101-136.

Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (Ed. H. Ekşi). İstanbul: EDAM.

Çakırer Özservet, Y. (2016). Uluslararası göç, yerel yönetimler ve toplumsal uyum. *TBB İller ve Belediyeler Dergisi,* 813, 48-55.

Çalık, A. (2021). *Duygusal zekâ ve örgütsel çatışma yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Çalışkan, N., ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.

Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: Sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve Nihal, 5* (3), 105-142.

Çelik, Ö. (2019). *Sakarya Üniversitesi'nde okuyan Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin karşılıklı algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Sakarya.

Demir, A., & Açık, F. (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR XXX2011, 30,* Güz 2011.

Demir, D. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının kültürel içeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (I), 53-61.

Durmuş, M. & Sumruk Ateşgül, H. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel içeriklerin seçimi, sunumu ve öğreticilerde kültürlerarası yeterlilik geliştirme. (Edit. E. Özkan). *Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 111-133). Konya: Eğitim Kitabevi.

Eğinli, A. T., & Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal TR Edition, 7*(13) Güz/Fall, 6-27.

Erdem, R. & Günlü, E. (2006). İletişim eğilimlerinin yüksek bağlam-düşük bağlam ayırımı ile incelenmesi: hastane çalışanları örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 9*(2), 177-193.

Garabayev, B. (2000). *Türkiye'de yüksek öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin uyum sorunları ve Türkiye ve Türklere ilişkin kalıp yargılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Genel, P. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretim kitaplarının kültürel unsurlar açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 101-110.

Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 95-106.

Karababa, Z. C. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 265-278.

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 26-39.

Kiraz, S. (2015). *Kitle, kültür, bunalım ve yabancılaşma*. Mavi Atlas, 5, 126-147.

Koca, E., Koç, F., & Vural, T. (2007). Kültürlerarası etkileşimde giyim kuşam, *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10-15 Eylül, (s.793-808), Ankara.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169).

Kurtbaş, İ. (2011). Merak(ın) sosyolojisi psikolojik dürtü, sosyal uyaran, kültürel nosyon ve ideolojik bir konsept olarak "sosyal merak". *Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 17-58.

Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 64-73.

Nacar Logie, N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2004), 173-180.

Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk*. (Çeviren Gül Akbalık, Dilek Karaduman). Ankara: İmge Yayınları.

Selçuk, A. (2005). Kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (13), 1-17.

Sezgin, A.A. & Yolcu T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(7), 417-36.

Solak, Ç., & Teközel, M. (2019). Sosyal dışlanma olgusu üzerine genel bir inceleme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 293–315. https://doi.org/10.18026/CBAYARSOS.585260.

Sözer, M. A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(28), 418-431. https://doi.org/10.35675/befdergi.643948.

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20* (1), 153- 182.

Tok, Ş. (2019). Misafirperverlik ve sınır güvenliği çerçevesinde Avrupa birliğinin mültecilere bakışı. *Uluslararası Güvenlik Kongresi (Kuram, Yöntem, Uygulama) Tam Metin Bildiri Kitabı*, (s.157-170). ISBN: 978-605-035-007-4, Ankara: Jandarma Basımevi Müdürlüğü.

Tuzcu, K. (2021). Türkçenin yabancılara öğretiminde öğreticilerin ana dillerine ve kültür değerlerine hâkimiyetleri meselesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 45-55.

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice. 1*(1), 11-30. https://doi.org/10.29173/pandpr19803.

Varışoğlu, B. & Kafali, Ş. (2021). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türklerin gündelik yaşamları hakkındaki görüşleri. *II. Maarif Kongresi Bildiriler- Eğitim Bilimleri,* 13-18 Temmuz 2021, C.1, (ss.59-80), Ankara.

Varışoğlu, M. C. (2017). How do students studying Turkish in Lituanya describe Turkish culture and people? *Journal of Education and Practice, 8*(12), 129-136.

Yalçın, A. & Yoğun Erçen, A. E. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 201-218. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4370/59780

Yeles Karaman, S. (2018). *Sosyo-kültürel adaptasyon sürecinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kültürlerarası iletişim duyarlılığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

5. Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti"ne dair bir değerlendirme[1]

Haktan KAPLAN[2]

Selçuk PEKER[3]

APA: Kaplan, H. & Peker, S. (2023). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti"ne dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 89-106. DOI: 10.29000/rumelide.1405711.

Öz

Dil, yalnızca belirli kurallardan ve sistemlerden oluşan mekanik bir yapı ile göstergeler dünyası olarak görülmez. Dil, kurallarla ve sistemlerle örülü bir yapı olmasının yanında mensubu olduğu toplumun kültürel ögelerini de yansıtan bir ayna olarak nitelendirilir. Ayrıca dil, ait olduğu toplumun kültürünün hem yaratıcısı hem de aktarıcısı konumundadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında dil ve kültür arasındaki bu yakın ilişkinin boyutu daha da belirgin bir hâle gelir. Kültür iletiminin önem kazandığı günümüz yabancı dil öğretim süreçlerinde, dil öğretim materyallerinden olan ders kitapları yabancı dil öğretiminin yanında içerisinde yer alan ve bilinçli bir şekilde seçilmiş metinleri sayesinde kültür iletimine ve kültürel mirasa oldukça önem vermektedir. Bu çalışmada dil ile kültür arasındaki ilişki yazılı kültür ortamı ürünlerinden olan kitaplar bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışma "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti" A1/A2/B1/B2/C1 düzeylerindeki kitaplar ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öncelikle nitel araştırma yöntemlerinden belgesel kaynak derleme metodu kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti (A1/A2/B1/B2/C1 Düzeyleri)" kaynak tarama metodu ile taranmış, böylelikle eğitim setinde yer alan ders kitaplarındaki okuma-konuşma-yazma ve dinleme becerilerini oluşturan metinlerdeki somut ve somut olmayan kültürel değerler tespit edilmiştir. Bu tespitler sonucunda çalışmaya konu olan sette somut kültürel değerlerin somut olmayan kültürel değerlere oranla daha fazla yer aldığı görülmüştür. Somut kültürel değerlerin daha çok görsel içerikler barındırdığı, somut olmayan kültürel değerlerin ise görselden çok metinler üzerinden iletiminin yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: UNESCO, SOKÜM, dil ve kültür, kültürel miras, Türkçe öğretimi

---

1. **Beyan (Bildiri):** Bu makale 19-21 Ekim 2023 tarihinde Sakarya'da yapılan XV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan özet bildirinin geliştirilmiş şeklidir.
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:** 25.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405711
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Türk Dili Bölümü Başkanlığı / Assoc. Prof., Selçuk University, Head of Turkish Language Department (Konya, Türkiye), haktan.kaplan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6693-6766, **ROR ID:** https://ror.org/ 045hgzm75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossreff Funder ID:** 501100007086
3 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Prof., Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Konya, Türkiye), speker@erbakan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4841-3640, **ROR ID:** https://ror.org/013s3zh21, **ISNI:** 0000 0004 1769 6008, Crossreff Funder ID: 501100016981

An evaluation of the "New Istanbul Turkish Education Set For International Students" in the context of cultural heritage and language teaching[4]

Abstract

Language is not seen as a world of signs, with a mechanical structure consisting only of certain rules and systems. In addition to being a structure woven with rules and systems, language is also characterized as a mirror reflecting the cultural elements of the society to which it belongs. In addition, language is both the creator and transmitter of the culture of the society to which it belongs. When all this is taken into account, the extent of this close relationship between language and culture becomes even more apparent. In today's foreign language teaching processes, where cultural transmission has gained importance, textbooks, which are among the language teaching materials, attach great importance to cultural transmission and cultural heritage thanks to their consciously selected texts in addition to foreign language teaching. In this study, the relationship between language and culture is tried to be discussed in the context of books that are products of written culture environment. The study is limited to "New Istanbul Turkish Teaching Set for International Students" books at A1/A2/B1/B2/C1 levels. In the study, first of all, documentary source compilation method, one of the qualitative research methods, was used. In this direction, firstly, "New Istanbul Turkish Teaching Set for International Students (A1/A2/B1/B2/C1 Levels)" was scanned with the source screening method, thus the tangible and intangible cultural values in the texts constituting the reading-speaking-writing and listening skills in the textbooks included in the training set were determined. As a result of these findings, it was seen that tangible cultural values were more included in the set subject to the study than intangible cultural values. It was determined that tangible cultural values contain more visual contents, while intangible cultural values are transmitted through texts rather than visuals.

Keywords: UNESCO, SOKUM, language and culture, cultural heritage, teaching Turkish

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerini geliştirmek, hedef dilin doğal yapısını keşfetmek ve o dilde etkili bir şekilde iletişim kurulabilmek en önemli amaçlardandır. Bahsi geçen bu amaçlara ulaşabilmek ve bunları kalıcı hâle getirebilmek için yabancı dil öğretiminin kültürel ögelerle desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kültürel yapıya uygun olmayan bir dil öğretimi temel dil becerilerini kullanmayı zorlaştırdığı gibi hedef dilin söz varlığını yetkin bir şekilde öğrenmeyi de zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi, hedef kültüre yönelik çalışmalar olmadan kusurlu ve eksik olacaktır (Peck, 1998, s. 1; Öztürk, 2020, s. 290).

---

[4] **Statement (Paper):** This article is an improved version of the abstract presented orally at the XVth International World Language Turkish Symposium held in Sakarya on 19-21 October 2023.
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:** 25.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405711
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Bireyin yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olan kültür, insanların birbirleriyle etkileşim içinde oldukları bir olgu; insanları toplum içinde birbirine bağlayan ve aidiyet duygusu yükleyen bir bağlamdır. Tüm toplumlarda ortak unsurları içine alan kültür kavramı, bireyin öğrenip edindiği bilgi, sanat, gelenek-görenek, yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan kompleks bir yapı olarak düşünülebilir (Güvenç, 2012, s. 54). Kültürün sürdürülebilirliği ait olduğu toplumun diliyle doğrudan bir ilişki hâlindedir. Şöyle ki dil bir yönüyle kültürün yaşatılmasına olanak verirken, bir yönüyle de onun devamını yani gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamaktadır (Öztürk, 2020, s. 291). Dolayısıyla dil ve kültürün birbirinden ayrılmayan, birinin diğerinin devamına ve gelişimine destek veren kavramlar olduğunu söyleyebiliriz.

Dil ve kültür arasındaki ilişkiye dair değerlendirmelerde ve çıkarımlarda bulunurken dilin başlı başına bir kültür unsuru olduğunu ve toplumların sahip olduğu bütün kültürel değerlerin aktarım aracı olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde dil ile ilgili yapısal unsurlara yoğunlaşılması, dili şekillendiren, dile ruh veren ve kimlik kazandıran kültürel unsurlara yer verilmemesi hedef dilin tam olarak öğrenilmesini engellemektedir (Bayraktar, 2015, s. 8). Bunun sonucunda öğrenilmek istenen hedef dilin kültürü hakkında yeterince bilgi sahibi olamayan bireyler, hedef dilde iletişim kurduklarında kendilerini tam anlamıyla ifade edemeyecek ve yanlış anlaşılmaların doğmasına sebep olacaklardır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde planlı, bilinçli ve sistemli politikalar dâhilinde kültürel unsurların öğretilmesi oldukça önem arz etmektedir (Altınok, 2020, s. 224).

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin dil bilgisi yapısı ve temel becerilerinin öğretimi elbette önemlidir. Ancak bu durum tek başına yeterli değildir. Hedef dilin dil bilgisi kurallarının ve temel becerilerinin yanında özellikle soyut ve mecazlı kullanımlarına da hâkim olmak için hedef dilin ait olduğu toplumun somut ve somut olmayan kültürel değerlerinin bir bütün olarak öğrenilmesi de oldukça önemlidir (Okur ve Keskin, 2013, s. 1621). Hatta bu durum Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de dile getirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde rehber görevi gören bu metinde dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiği çeşitli yönlerden açıklanırken, kültürel ögelerin dil öğretimindeki öneminin de altı çizilmektedir. Metinde yer alan; "Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; dolayısıyla bu durum dil ve kültür çeşitliliğinin korunarak karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak olarak düşünülmesini sağlamaktadır. (Telc, 2013, s. 12)" bu ifadeden de anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretimi ve kültür ilişkisi ayrılmaz bir bütündür.

Kültürel unsurların yabancı dil öğretimine dâhil edilmesi ve toplumun kültürel değerlerinin vurgulanmasını gerektiren alanlardan biri de hiç şüphesiz yabancı dil olarak Türkçe öğretimidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı kültür ortamı ürünlerinden olan kitaplar, kültürel ögelerin aktarılmasında sıklıkla kullanılan kaynakların başında gelmektedir. Modern toplumlarda teknolojik yönden meydana gelen pek çok değişim ve dönüşüm dil öğretiminde yeni metotları ortaya çıkarmıştır. Ancak buna rağmen günümüzde dil öğretiminde kitaplar hâlen önemini korumaktadır. Yabancı dil öğretiminde kitapların önemini koruduğu alanlardan biri de kuşkusuz yabancı dil olarak Türkçe öğretimidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapları sadece dil öğretimi için bir materyal olarak düşünmemek gerekir. Kitapları değerlendirirken pek çok yönden ele almak gereklidir. Değerlendirme yapılması gereken yönlerden biri de kültürel miras unsurlarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının hemen hemen hepsinde kültür aktarımı için kültürel miras unsurları kullanılmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken, bu kültür aktarımının ders kitaplarında nasıl yapıldığıdır. Çünkü belirli bir sitem dâhilinde verilmeyen, kitaplara gelişigüzel yerleştirilen kültürel miras unsurları hedef dilin doğasını keşfetmeyi zorlaştırabilmekte, hedef dili öğrenmek isteyen bireyleri bir dayatmaya mecbur bırakabilmektedir (Öztürk, 2020, s. 291). Bu bağlamda ders kitapları temel dil becerileriyle birlikte kültürel unsurlara belirli bir plan ve sistem dâhilinde yer vermeli, yeri geldikçe ders

kitaplarında hedef kültürü öğretmek için sözlü geleneklere, çeşitli uygulamalara, festivallere, ritüellere, vb. yer verilmesi gerekmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla doküman analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi veya analizi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan ve tek başına da kullanılabilen bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, s. 2011).

Yöntem; "belgesel gözlem", "var olan kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi", "kitaplık araştırması" ve "belge taraması" olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2010). Bu kapsamda ilk olarak "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti (A1/A2/B1/B2/C1 düzeyleri)"ne ulaşılmıştır. Daha sonra öğretim seti kaynak tarama metodu ile taranmıştır. Böylece sette yer alan ders kitaplarındaki okuma-konuşma-yazma ve dinleme becerilerindeki metinlerde bulunan kültürel değerlerin somut ve somut olmayan kültürel değerler alt başlıkları hâlinde tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

3. Sınırlılıklar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların kültür aktarımı açısından incelenmesi, ortaya çıkan eksikliklerin tespit edilerek çözüm önerilerinde bulunulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarıya ulaşabilmek için oldukça önemlidir (Demir ve Açık, 2011, s. 52). Bu referans noktasından hareketle oluşturulan bu çalışma, Türkiye'nin pek çok Türkçe öğretim merkezinde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya konu edinilen ilgili öğretim seti Fatma BÖLÜKBAŞ, Mehmet Yalçın YILMAZ ve Funda KESKİN'in editörlüğünde A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş dil düzeyi için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretim setidir. Sette beş ders kitabı, beş çalışma kitabı, dinleme ve video kayıtlarına ait karekodlar yer almaktadır. Sette bulunan kitaplar Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde yer alan kazanımlara uygun olarak seçilen konu alanlarına göre düzenlenmiş altı üniteden oluşmaktadır.

Tablo 1 Örneklemde Yer Alan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarına Yönelik Bilgiler

Kitaplar	Yayın Yılı	Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Seviyeleri
A1 Ders Kitabı	***2020***	***Başlangıç Seviyesi***
A2 Ders Kitabı	***2020***	
B1 Ders Kitabı	***2020***	***Orta Düzey Seviyesi***
B2 Ders Kitabı	***2020***	
C1 Ders Kitabı	***2021***	***İleri Düzey Seviyesi***

4. Uygulama

Veri toplama aracı olarak UNESCO'nun 1972 yılında taraf devletlerle imzaladığı "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi" ve 2003 yılında yine UNESCO' tarafından taraf devletlerle imzalanan "SOKÜM" sözleşme metinleri ölçüt alınmıştır. 1972 yılında imzalanan sözleşme; "1. Doğal Güzellikler, 2. Tarihî Değerler, 3. Önemli Kişiler ve Eserler (URL-1)" başlıklarını içerirken 2003 yılında imzalanan diğer sözleşme ise "1. Sözlü Gelenek ve Anlatımlar, 2. Doğa ile İlgili Bilgi ve Uygulamalar, 3. Gösteri Oyunları, 4. El Sanatları 5. Toplumsal Uygulama ve Ritüeller" (Oğuz, 2009, s. 58) başlıklarını

içermektedir. Bu kapsamda çalışmada tespit edilen kültürel değerler kendi içerisinde somut ve somut olmayan kültürel değerler şeklinde iki ayrı tabloda sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucunda ortaya çıkan somut kültürel miras unsurları UNESCO'nun 1972 sözleşme metninden de hareketle "1. Doğal Güzellikler, 2. Tarihi Değerler ve 3. Önemli Kişiler ve Eserler" (URL-1) başlıkları altında incelenmiştir. Bu başlıklar da kendi içerisinde alt ögelere ayrılarak Tablo 2'de listelenmiştir. Somut olmayan kültürel mirasa ait değerler ise "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nden hareketle kendi içerisinde "1. Sözlü Gelenek ve Anlatımlar, 2. Doğa ile İlgili Bilgi ve Uygulamalar, 3. Gösteri Oyunları, 4. El Sanatları 5. Toplumsal Uygulama ve Ritüeller" (Oğuz, 2009, s. 58) olmak üzere toplamda beş başlıkta sınıflandırılmıştır. Yine bu başlıklar da alt ögelere ayrılarak Tablo 3'te sıralanmıştır. Ayrıca öğretim setinde tespit edilen somut ve somut olmayan kültürel mirasa ait tüm unsurlar ilgili tablolarda sıralanarak hangi düzeyde ve kaçıncı sayfada yer aldığı bulgular ve yorumlar kısmında gösterilmiştir.

Tablo 2 Somut Kültürel Miras (Doğal ve Kültürel Miras) Unsurları ve Alt Ögeler

Alt Ögeler	**1. Doğal Güzellikler**	**2. Tarihî Değerler**	**3. Önemli Kişiler ve Eserler**
a.	Dağlar	Antik Kentler	Tarihî Kişilikler
b.	Denizler	Camiler	Önemli Kişiler
c.	Göller	Kaleler	Sanatçılar ve Eserleri
d.	Parklar	Tarihî ve Önemli Yapılar	Filmler
e.	Şehirler		Diziler
f.	Nehirler/Şelaleler		

Tablo 3 Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları ve Alt Ögeler

Alt Ögeler	**1. Sözlü Gelenek ve Anlatımlar**	**2. Toplumsal Uygulama ve Ritüeller**	**3. Doğa ile İlgili Bilgi ve Uygulamalar**	**4. Gösteri Oyunları**	**5. El Sanatları**
a.	Atasözleri	Oyunlar	Halk İnanışları	Seyirlik Oyunlar	Çömlekçilik
b.	Deyimler	Festivaller	Halk Hekimliği	Tiyatro Oyunları	Halı Dokumacılığı
c.	Fıkralar	Geçiş Dönemi Ritüelleri	Halk Mutfağı	Çeşitli Gösteriler	Kilim Dokumacılığı
d.	Tekerlemeler	Kutlamalar	Halk Mimarisi		Ebru Sanatı
e.	Akraba İsimleri	Bayramlar			Süs ve Takı İşçiliği
f.	Deyişler				
g.	Masallar				
h.	Efsaneler				

5. Bulgular ve yorumlar

5.1. Kitaplarda tespit edilen somut kültürel miras unsurlarına dair bulgu ve yorumlar

Tablo 4 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Tespit Edilen Somut Kültürel Miras Unsurları ve Kullanıldığı Düzeyler

Alt Ögeler	Kullanılan Somut Kültürel Değer	Kitap Düzeyi ve Sayfa Numarası
2-d	*Kız Kulesi görseli*	A1 / 11
1-e	*İstanbul görseli*	A1 / 22
2-d	*Kapalıçarşı görseli*	A1 / 22
2-b	*İstanbul, Ortaköy Camisi'nin görseli*	A1 / 26
2-b	*İstanbul, Sultanahmet Camisi'nin görseli*	A1 / 29
1-d	*İstanbul, Sultanahmet Parkı'nın görseli*	A1 / 29
1-e	*İstanbul, Ortaköy görseli*	A1 / 32
1-e	*İstanbul, Taksim görseli*	A1 / 32
2-d	*İstanbul, 15 Temmuz Şehitler Köprüsü görseli*	A1 / 49
2-b	*İstanbul, Ortaköy Camisi'nin görseli*	A1 / 67
2-b	*İstanbul, Sultanahmet Camisi'nin görseli*	A1 / 87
3-b	*Atatürk heykeli görseli*	A1 / 92
2-b	*Ayasofya Camisi'nin görseli*	A1 / 105
2-b	*Ayasofya Camisi'nin görseli*	A1 / 113
2-d	*Kız Kulesi görseli*	A1 / 113
2-d	*Yerebatan Sarnıcı görseli*	A1 / 113
2-c	*Rumeli Hisarı görseli*	A1 / 113
1-e	*İstanbul görseli*	A1 / 113
1-d	*Pamukkale görseli*	A1 / 114
2-a	*Perre Antik Kenti görseli*	A1 / 114
1-e	*Kapadokya görseli*	A1 / 114
2-a	*Efes Antik Kenti görseli*	A1 / 114

2-a	*Ani Antik Kenti görseli*	A1 / 114
1-e	*Kapadokya görseli*	A2 / 16
1-e	*Antalya görseli*	A2 / 16
2-a	*Efes Antik Kenti görseli*	A2 / 16
2-d	*Kapalıçarşı görseli*	A2 / 27
3-a	*Fatih Sultan Mehmet görseli ve dinleme metni*	A2 / 30
3-c	*Orhan Pamuk görsel ve dinleme metni*	A2 / 30
3-b	*Aziz Sancar ile ilgili konuşma becerisi*	A2 / 30
3-d	*'Düğün Dernek' filmi afişi*	A2 / 31
3-d	*'Delibal' filmi afişi ve okuma metni*	A2 / 31
3-d	*'Uzak' filmi ile ilgili dinleme metni*	A2 / 34
3-a	*Hezarfen Ahmet Çelebi ile ilgili okuma metni*	A2 / 42
2-d	*Galata Kulesi görseli*	A2 / 42
1-e	*İstanbul görseli*	A2 / 45
1-e	*Kapadokya görseli*	A2 / 50
2-b	*İstanbul, Ortaköy Camisi'nin görseli*	A2 / 50
1-e	*Kapadokya görseli*	A2 / 52
2-b	*İstanbul, Ortaköy Camisi'nin görseli*	A2 / 60
2-d	*Kız Kulesi görseli*	A2 / 69
2-d	*İstanbul, 15 Temmuz Şehitler Köprüsü görseli*	A2 / 79
1-e	*Antalya görseli*	A2 / 84
3-c	*Reşat Nuri Güntekin'in 'Çalıkuşu' romanı ile ilgili okuma metni*	A2 / 89
3-c	*Yaşar Kemal'in 'İnce Mehmet' romanı ile ilgili hazırlık çalışması*	A2 / 89
3-c	*Orhan Pamuk'un 'Masumiyet Müzesi' romanı ile ilgili hazırlık çalışması*	A2 / 89
3-d	*'Hokkabaz' filmi ile ilgili dinleme metni*	A2 / 91

1-e	*İstanbul, Taksim görseli*	A2 / 97
2-b	*İstanbul, Ortaköy Camisi'nin görseli*	A2 / 105
2-d	*Galata Kulesi görseli*	A2 / 105
2-b	*İstanbul, Sultanahmet Camisi'nin görseli*	A2 / 105
2-d	*Kız Kulesi görseli*	A2 / 105
2-c	*Rumeli Hisarı görseli*	A2 / 105
2-d	*Kapalıçarşı görseli*	A2 / 105
1-e	*İstanbul, Taksim görseli*	A2 / 105
1-b	*İstanbul Boğazı görseli*	A2 / 105
2-d	*Haydarpaşa Tren Garı görseli*	B1 / 7
2-b	*Ayasofya Camisi'nin görseli*	B1 / 15
1-e	*İstanbul, Taksim görseli*	B1 / 15
1-b	*İstanbul Boğazı görseli*	B1 / 15
1-e	*İzmir hakkında okuma metni*	B1 / 17
1-e	*Mardin ve geleneksel taş evler hakkında okuma metni*	B1 / 24
2-d	*İstanbul Üniversitesi görseli*	B1 / 27
3-b	*Hamdi Ulukaya hakkında okuma metni*	B1 / 34
2-d	*Topkapı Sarayı görseli*	B1 / 47
1-d	*Gülhane Parkı görseli*	B1 / 69
1-b	*İstanbul Boğazı görseli*	B1 / 89
2-a	*Efes Antik Kenti görseli*	B1 / 95
2-d	*Kanuni Sultan Süleyman Köprüsü*	B1 / 109
1-a	*Toros Dağları görselleri*	B1 / 114
1-e	*Adana ve Portakal Çiçeği Festivali görselleri*	B1 / 121
1-e	*Kapadokya ile ilgili dinleme metni*	B1 / 122

1-b	*İstanbul Boğazı görseli*	B2 / 7
2-a	*Efes Antik Kenti görseli*	B2 / 7
2-d	*Kapalıçarşı görseli*	B2 / 8
1-b	*Alanya sahili görseli*	B2 / 8
1-a	*Ayder Yaylası ile ilgili dinleme metni*	B2 / 11
2-d	*Göbeklitepe görseli*	B2 / 18
2-d	*İzmir 'Meryem Ana Evi' hakkında okuma metni*	B2 / 19
3-a	*Evliya Çelebi hakkında okuma metni*	B2 / 26
2-d	*Yerebatan Sarnıcı görseli*	B2 / 29
1-b	*İstanbul Boğazı görseli*	B2 / 50
2-b	*İstanbul, Sultanahmet Camisi'nin görseli*	B2 / 53
3-c	*Neşet Ertaş ve sanatı hakkında okuma metni*	B2 / 66
3-c	*Cem Karaca ve sanatı hakkında okuma metni*	B2 / 66
3-c	*Âşık Veysel'in 'Uzun İnce Bir Yoldayım' adlı şiiri*	B2 69
2-d	*İstanbul, 15 Temmuz Şehitler Köprüsü görseli*	B2 / 76
3-b	*Naim Süleymanoğlu görseli*	B2 / 76
3-c	*Orhan Pamuk görseli*	B2 / 86
2-d	*Mevlâna Müzesi hakkında okuma metni*	B2 / 87
3-b	*Naim Süleymanoğlu hakkında dinleme metni*	B2 / 89
2-d	*Galata Kulesi görseli*	B2 / 95
1-e	*Kapadokya görseli*	B2 / 95
2-d	*Göbeklitepe görseli*	B2 / 95
2-d	*Göbeklitepe hakkında okuma metni*	B2 / 100
2-b	*İstanbul, Sultanahmet Camisi'nin görseli*	B2 / 101
2-d	*Çanakkale Şehitliği görseli*	B2 / 101

2-b	*İstanbul, Süleymaniye Camisi'nin görseli*	B2 / 104
2-b	*İstanbul, Mihrimah Sultan Camisi'nin görseli*	B2 / 104
2-b	*Edirne, Selimiye Camisi'nin görseli*	B2 / 104
2-d	*Tarihî çeşme görseli*	B2 / 112
2-d	*Türbe görseli*	B2 / 112
2-d	*Yerebatan Sarnıcı görseli*	B2 / 112
2-b	*Ayasofya Camisi'nin görseli*	B2 / 112
1-d	*Pamukkale görseli*	B2 / 114
2-d	*Topkapı Sarayı görseli*	B2 / 117
1-c	*Salda Gölü hakkında dinleme metni*	B2 / 130
2-d	*İzmir Saat Kulesi görseli*	C1 / 7
2-d	*Mevlâna Müzesi görseli*	C1 / 29
3-a	*Kanuni Sultan Süleyman ve Hürrem Sultan hakkında okuma metni*	C1 / 36
3-b	*Nazım Hikmet ve Piraye hakkında okuma metni*	C1 /36
3-b	*Mevlâna hakkında okuma metni*	C1 / 45
1-d	*Pamukkale görseli*	C1 / 51
2-a	*Perre Antik Kenti görseli*	C1 / 75
1-e	*Kapadokya görseli*	C1 / 97
3-d	*'Bizim Aile' filmi afişi*	C1 / 97
3-d	*'Selvi Boylum Al Yazmalım' filmi afişi ve film hakkında dinleme metni*	C1 / 108
3-d	*'Anadolu'nun Kayıp Şarkıları' adlı belgesel film afişi ve film hakkında dinleme metni*	C1 / 114
2-a	*Efes Antik Kenti görseli*	C1 / 121
2-d	*İstanbul Üniversitesi görseli*	C1 / 136

5.1.1. Doğal güzellikler ile ilgili unsurlar

Tablo 4 incelendiğinde Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti somut kültürel miras unsurları yönünden oldukça zengindir. Sette ülkemizdeki şehirler, denizler, dağlar, göller,

nehirler vb. doğal güzellikler ile ilgili pek çok unsurun yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda; A1 seviyesinde dağlar, denizler ve göller ile ilgili somut kültürel miras unsurlarına rastlanmazken parklar (2) ve şehirler (5) ile ilgili somut kültürel miras unsurları tespit edilmiştir. A2 seviyesinde de benzer bir durum söz konusudur. Bu düzeyde şehirler (8) ve denizler (1) ile ilgili unsurların yer aldığı belirlenmiştir. Diğer unsurlar ise tespit edilememiştir. B1 seviyesine baktığımızda tespit edilen somut kültürel miras unsurları dağlar (1), denizler (2) ve şehirler (5) dir. B2 seviyesinde dağlar (1), denizler (3), göller (1), parklar (1) ve şehirler (1) somut kültürel miras unsurları olarak belirtilen seviyede yer almıştır. Son olarak sette yer alan C1 seviyesindeki kitapta ise iki adet somut kültürel miras unsuru tespit edilmiştir. Bu unsurlar parklar (1) ve şehirler (1) olarak ilgili düzeyde yer almaktadır. Seti genel olarak değerlendirdiğimizde doğal güzellikler ile ilgili unsurlar başlangıç seviyesi olarak nitelendirdiğimiz A1/A2 düzeyindeki kitaplarda 16 defa kullanılırken bu sayının orta düzeyde (B1/B2) 10'a, ileri düzeyde (C1) ise 2'ye düştüğü görülmüştür. Dolayısıyla dil seviyesinin artması somut kültürel unsurların yerini somut olmayan kültürel unsurlara bırakmasına sebep olmuştur.

5.1.2. Tarihî değerler ile ilgili unsurlar

Tablo 4'e bakıldığında somut kültürel değerlerin bir diğer alt ögesi olan tarihî değerler ile ilgili unsurların öğretim setinde diğer unsurlardan daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda; öğretim setinin A1 seviyesinde antik kentler (3), camiler (6), kaleler (1) ve tarihî ve önemli yapılar (5) somut kültürel miras unsurları olarak öne çıkan tarihî değerler arasındadır. Öğretim setinde tarihî değerler ile ilgili unsurların diğer seviyelerdeki dağılımı ise şu şekildedir: A2 seviyesinde antik kentler (1), camiler (4), kaleler (1), tarihî ve önemli yapılar (7); B1 seviyesinde kaleler ile ilgili herhangi bir kültürel miras unsuruna rastlanmazken antik kentler (1), camiler (1) ve tarihî ve önemli yapılar (4) belirtilen seviyede tarihî değer unsurları olarak yer almıştır. B2 seviyesi incelendiğinde ise önemli bir artış söz konusudur. Bu düzeyde toplam 21 adet tarihî değer unsuru tespit edilmiştir. Bunlar; Antik kentler (1), camiler (6) ve tarihî ve önemli yapılar (14) dır. Bu seviyede de kaleler ile ilgili herhangi bir kültürel unsura yer verilmemiştir. Son olarak C1 düzeyine baktığımızda tarihî değerler ile ilgili 5 adet unsurun kullanıldığı görülmektedir. Bunlar antik kentler (2) ve tarihî ve önemli yapılar (3) dır. Öğretim setinde kullanılan 'tarihî değerler ile ilgili unsurlar'ın dağılımı 'doğal güzellikler ile ilgili unsurlar'ın dağılımıyla benzer şekildedir. Başlangıç seviyesinde (A1/A2) 28, orta seviyede 27, ileri seviyede ise 5 tane tarihî değerler ile ilgili unsurların kullanıldığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Önemli kişiler ve eserler

Tablo 4'te de görüldüğü üzere öğretim setinde önemli tarihî kişilikler, sanatçılar, önemli eserler ve aynı zamanda filmler ile ilgili pek çok kültürel unsurun yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretim setini incelediğimizde; A1 seviyesinde sadece önemli kişiler (1) alt ögesi yer alırken diğer somut kültürel ögelere rastlanılmamıştır. A2 seviyesinde tarihî kişilikler (2), önemli kişiler (1), sanatçılar ve eserleri (4), filmler (4) somut kültürel ögeler olarak tespit edilmiştir. B1 seviyesine gelindiğinde tarihî kişilikler (1) ve önemli kişiler (1) alt ögelerinin kullanıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde tarihî kişilikler (1), önemli kişiler (2), sanatçılar ve eserleri (4) somut kültürel miras ögeleri olarak tespit edilmiştir. Setin bir diğer kitabı olan C1 seviyesinde ise somut kültürel miras ögeleri olarak tarihî kişilikler (1), önemli kişiler (2) ve filmler (3) bulunmaktadır. Öğretim setinde tespit edilen 'önemli kişiler ve eserler' ile ilgili unsurların dağılımı diğer somut kültürel unsurların dağılımlarına benzemektedir. Başlangıç düzeyinde (A1/A2) 12, orta düzeyde (B1/B2) 8, ileri düzeyde (C1) ise 6 kez 'önemli kişiler ve eserlerle ilgili kültürel miras unsurları'nın kullanıldığı tespit edilmiştir.

5.2. Kitaplarda Tespit Edilen Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Tespit Edilen Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları ve Kullanıldığı Düzeyler

Alt Ögeler	**Kullanılan Somut Olmayan Kültürel Değer**	**Kitap Düzeyi ve Sayfa Numarası**
1-f	*Merhaba, günaydın, hoş geldin, güle güle vb. tanışmayla ilgili kalıp deyişler*	A1 / 12
1-f	*Çok yaşa, afiyet olsun, geçmiş olsun vb. kalıp deyişler*	A1 / 14
1-f	*Aleykümselam, kendine iyi bak, Allah'a ısmarladık, hayırlı günler vb. selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp deyişler*	A1 / 25
1-f	*Affedersiniz, afiyet olsun, bol şanslar, çok yaşa, geçmiş olsun, tebrikler vb. kalıp deyişler ile ilgili kelime listesi*	A1 / 28
1-f	*Aferin, çok iyi, mükemmel, pekiyi, on numara vb. tebrikle ilgili kalıp deyişler*	A1 / 45
1-e	*Akraba isimleri*	A1 / 68
1-e	*Akraba isimleri*	A1 / 70
1-f	*Kanka, üstadım, arkadaşım, kardeşim vb. seslenme ile ilgili kalıp deyişler*	A1 / 83
2-c	*Türk aile yapısı ile ilgili okuma metni*	A1 / 84
2-d	*Millî bayramlarla ilgili hazırlık çalışması*	A1 / 92
2-e	*Dinî bayramlarla ilgili kelime listesi*	A1 / 92
2-d	*Özel günlerle ilgili hazırlık çalışması ve okuma metni*	A1 / 96
2-d	*Doğum günü ile ilgili dinleme metni*	A1 / 98
2-d	*Anneler günü ile ilgili yazma çalışması*	A1 / 99
1-f	*Anladım, doğru, ilginç, hayret vb. tepki ifadeleri*	A1 / 101
2-b	*Hıdrellez ile ilgili okuma metni*	A1 / 102
1-e	*Akraba isimleri*	A1 / 106
2-c	*Türk aile yapısı ile ilgili okuma metni*	A1 / 84
3-c	*Kebap görseli*	A1 / 112
3-c	*Çorba görseli*	A1 / 112
3-c	*Türk mutfağı ile ilgili görseller*	A2 / 8

3-c	*Mantı tarifi ve mantıyla ilgili görseller*	A2 / 8-9
1-f	*Çok yaşa, geçmiş olsun, hayırlı olsun, elinize sağlık vb. kalıp deyişler*	A2 / 10
3-c	*Bir Türk restoranına ait yemek menüsü (kebap, mercimek çorbası, sütlaç, yaprak sarması vb. yemekler)*	A2 / 13
3-c	*Lahmacun, baklava ve lokum görselleri*	A2 / 15
3-c	*Geleneksel Türk içecekleri (Türk kahvesi, çay, limonata vb.) ile ilgili yazma çalışması*	A2 / 16
1-f	*Afiyet olsun, çok yaşa, eline sağlık vb. kalıp deyişlerle ilgili bulmaca etkinliği*	A2 / 25
1-f	*Afiyet olsun, çok yaşa, eline sağlık vb. kalıp deyişlerle ilgili kelime listesi*	A2 / 25
3-c	*Gelecek zaman alıştırması için 'Türk kahvesi' ile ilgili cümle kurdurma etkinliği*	A2 / 48
2-a	*Gelecek zaman alıştırması için 'Türk halk oyunları' ile ilgili cümle kurdurma etkinliği*	A2 / 48
3-c	*Gelecek zaman alıştırması için 'kebap' ile ilgili cümle kurdurma etkinliği*	A2 / 48
3-c	*Türk piknik kültürü ve mutfağıyla ilgili okuma metni*	A2 / 53
3-c	*Türk kahvesi ilgili okuma metni*	A2 / 58
1-b	*Bir okuma metni içerisinde 'eski tas eski hamam' deyiminin kullanımı ve açıklaması*	A2 / 62
1-g	*Okuma metni olarak 'Keloğlan ve Sihirli Tas' masalı*	A2 / 66
1-h	*Dinleme metni olarak 'Kız Kulesi Efsanesi'*	A2 / 69
1-c	*Okuma metni olarak 'Eşeğin Sözü' adlı Nasreddin Hoca fıkrası*	A2 / 70
1-g	*Dil bilgisi alıştırması için 'Hain Kurt ve Keçi' masalı*	A2 / 71
3-a	*Rüyalarla ile ilgili halk inanışları*	A2 / 73
1-h	*'Gelin Kayası' ve 'Taş Olan Kadın' efsaneleri*	A2 / 76
4-a	*'Karagöz ve Hacivat' ile ilgili okuma metni*	A2 / 94
1-d	*Tekerlemeler*	A2 / 94
3-c	*Geleneksel Türk yemekleri ile ilgili görseller*	A2 / 108-109
2-a	*'Zeybek oyunu' ile ilgili okuma metni*	A2 / 112

2-d	*Doğum günü ile ilgili dil bilgisi alıştırması*	B1 / 15
3-c	*Türk çayı hakkında bilgiler ve çay görseli*	B1 / 17
3-d	*Mardin taş evleri hakkında okuma metni*	B1 / 24
3-c	*Yoğurt hakkında okuma metni*	B1 / 34
1-b	*Deyimler (gözün aydın)*	B1 / 42
2-e	*Ramazan Bayramı ve Ramazan Davulcusu hakkında okuma metni*	B1 / 44
1-f	*'Sıfırdan başlamak', 'sıfırdan var etmek' deyişleri*	B1 / 46
1-a	*Atasözleri (her işin başı sağlık)*	B1 / 53
3-b	*Alternatif tıp başlığı altında Türk müziği ile tedavi*	B1 / 66
1-b	*Deyimler (hastalık hastası, şifayı kapmak)*	B1 / 68
1-b	*Deyimler (gözü arkada kalmak)*	B1 / 84
1-b	*Deyimler (boşluğa düşmek, dil dökmek, eşlik etmek, kulak tıkamak, meydan okumak)*	B1 / 88
3-a	*Çaput bağlanmış dilek ağacı görseli*	B1 / 89
1-a	*Atasözleri (son pişmanlık fayda etmez)*	B1 / 96
3-a	*Dilek ağacı görseli ve yazma etkinliği*	B1 / 105
3-a	*Çaput bağlanmış dilek ağacı görseli ve okuma metni*	B1 / 89
1-b	*Deyimler (tadını çıkarmak, kalbi küt küt atmak, iç çekmek, çocuk kalmak)*	B1 / 108
3-a	*Türk halk inanışında iyi ve kötü şans getiren nesneler hakkında dinleme metni*	B1 / 113
3-c	*Yörük kültürü ve geçiş dönemleri hakkında okuma metni*	B1 / 115
2-b	*Adana, Portakal Çiçeği Festivali hakkında okuma metni*	B1 / 121
2-b	*İzmir, Alaçatı Ot Festivali hakkında afiş ve yazma etkinliği*	B1 / 123
1-b	*Deyimler (keyfi yerinde olmak, yuvarlanıp gitmek, iç güveysinden hallice olmak, bir eli yağda, bir eli balda)*	B1 / 124
3-c	*Türk misafir kültürü ve misafire ikram edilen yiyecek ve içecekler hakkında okuma*	B1 / 126

1-b	*Deyimler (bir çuval inciri berbat etmek, göz atmak)*	B1 / 128
3-c	*Ayder Yaylası'nın yöresel lezzetleri*	B2 / 11
3-a	*Dünyanın ilk tapınaklarından Şanlıurfa Tapınağı*	B2 / 18
1-f	*'Arkadaş canlısı' deyişi*	B2 / 28
1-b	*Deyimler (dili tutulmak, suyunu çekmek)*	B2 / 52
1-b	*Deyimler (ayak uydurmak)*	B2 / 74
1-h	*Peribacaları ile ilgili bir efsane*	B2 / 96
3-b	*Pamukkale'deki kaplıcaları*	B2 / 114
1-b	*Deyimler (canına tak etmek, gönlü ferman dinlememek, gönlünü hoş tutmak, göz kamaştırmak)*	B2 / 116
3-c	*Yoğurt hakkında okuma metni*	B2 / 134
3-a	*12 hayvanlı Türk takvimi ve halk inanışları*	C1 / 26
1-b	*Deyimler (atıp tutmak, dilinin ucuna gelmek, gözleri fal taşı gibi açılmak, merak sarmak, patlak vermek, vız gelmek)*	C1 / 28
1-f	*Leyla ile Mecnun Hikâyesi hakkında dinleme metni*	C1 / 34
1-f	*Yusuf ile Züleyha Hikâyesi hakkında dinleme metni*	C1 / 39
1-f	*Aşk kavramı ile ilgili deyişler (ayran gönüllü, abayı yakmak, gönül bağı vb.)*	C1 / 47
2-c	*Evlilik geleneklerinden 'tuzlu kahve' ritüeli*	C1 / 48
1-f	*Deyişler (ayaküstü görüşmek, dünya ile bağını koparmak, dilden dile dolaşmak, gönlünü çalmak, göz ucuyla bakmak, küçük düşürmek vb.)*	C1 / 50
3-a	*Türkiye'de saygı kültürü ve inanışlar*	C1 / 72
1-f	*Deyişler (ipleri koparmak, zehir olmak)*	C1 / 74
1-f	*Deyişler (paraya para dememek, gırtlağına kadar borçlu olmak, köşeyi dönmek, eli sıkı olmak, eli darda olmak, para saçmak)*	C1 / 93
3-a	*İmece kültürü hakkında okuma metni*	C1 / 94
1-b	*Deyimler (bir eli yağda bir eli balda olmak, dillere destan olmak, gününü gün etmek, uçan kuşa borcu olmak,*	C1 / 96

2-b	*Festivaller (Uluslararası Antalya Altın Portakal Film Festivali)*	C1 / 118
3-b	*Halk hekimliğini konu alan okuma metni (bitkilerden ilaca)*	C1 / 126

5.2.1. Sözlü gelenek ve anlatımlar ile ilgili unsurlar

Tablo 5'te yer alan bilgilerden hareketle Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti sözlü gelenekler ve anlatımlar açısından oldukça zengindir. Öğretim setinin her bir düzeyindeki ders kitaplarında özellikle sözlü gelenek ve anlatımlar ile ilgili örneklerin var olduğu tespit edilmiştir. Sette, sözlü gelenek ve anlatımlar ile ilgili unsurlar arasında en çok deyişlerin (18); en az ise fıkralar (1) ve tekerlemelerin kullanıldığı görülmektedir. Diğer veriler ise şu şekildedir: A1 seviyesinde akraba isimleri (3), deyişler (7); A2 seviyesinde deyimler (1), fıkralar (1), tekerlemeler (1) deyişler (3), masal (2), efsane (2); B1 seviyesinde atasözleri (2), deyimler (7), deyişler (1); B2 seviyesinde deyimler (3), deyişler (1), efsane (1); C1 seviyesinde ise deyimler (2), deyişler (8) somut olmayan kültürel miras unsurları olarak kullanılmıştır.

5.2.2. Toplumsal uygulama ve ritüeller ile ilgili unsurlar

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti A1/A2 başlangıç düzeyindeki kitaplarda toplumsal uygulama ve ritüellerle ilgili örneklerin daha fazla olduğu görülmüştür. Setin B1/B2/C1 orta ve ileri düzey kitaplarında ise A1/A2 başlangıç düzeyindeki kitaplara oranla toplumsal uygulama ve ritüellerle ilgili daha az içeriğin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda A1 seviyesinde festivaller (1), geçiş dönemi ritüelleri (2), kutlamalar (4) ve bayramlar (1); A2 seviyesinde oyunlar (2); B1 seviyesinde festivaller (2), kutlamalar (1) ve bayramlar (1); C1 seviyesinde festivaller (1) ve geçiş dönemi ritüelleri (1) somut olmayan kültürel miras unsuru olarak sette yer almıştır. Setin B2 seviyesini konu alan ders kitabında ise toplumsal uygulama ve ritüelleri içeren herhangi bir somut olmayan kültürel unsura rastlanmamıştır.

5.2.3. Doğa ile ilgili bilgi ve uygulamalar ile ilgili unsurlar

Tablo 5 incelendiğinde öğretim setinde yer alan doğa ile ilgili bilgi ve aktarımların içeriklerinin daha çok mutfak kültürümüze ait unsurlardan oluştuğu görülmüştür. Setin doğa ile ilgili bilgi ve aktarım içeriklerinin diğer somut olmayan kültürel değerlerin aksine A2 ve B1 düzeyindeki kitaplarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. A1 seviyesinde halk mutfağı (2); A2 seviyesinde halk inanışları (1) ve halk mutfağı (10); B1 seviyesinde halk inanışları (4), halk hekimliği (1) ve halk mutfağı (4); B2 seviyesinde halk inanışları (1), halk hekimliği (1) ve halk mutfağı (2); C1 seviyesinde ise halk inanışları (3) ve halk hekimliği (1) 'doğa ile ilgili bilgi ve uygulamalar' öne çıkmıştır. Burada dikkatimizi çeken unsur, öğretim setinde Türk mutfak kültürünün ve Türk halkının inanışına dair birtakım kültürel unsurların ve ritüellerin yoğun bir şekilde ele alınmış olmasıdır.

5.2.4. Gösteri oyunları ile ilgili unsurlar

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin tamamında gösteri oyunları ile ilgili pek fazla içeriğin yer almadığı görülmüştür. Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere A2 düzeyinde yer alan okuma-anlama etkinliklerinin bir tanesinde Karagöz-Hacivat ile ilgili bilgi ve görsel yer almaktadır. Bunun dışında sette gösteri oyunları ile ilgili herhangi bir içerik yer almamaktadır.

5.2.5. El sanatları ile ilgili unsurlar

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders kitaplarında el sanatlarıyla ilgili herhangi bir içeriğin yer almadığı görülmektedir. Setin 2013 yılında piyasaya çıkan ve 12 üniteden

oluşan C1+ adlı kitabında başlı başına sanatı konu alan bir ünite bulunmaktaydı. Setin yedinci ünitesinde Türk süsleme sanatları ve ebru sanatı somut olmayan kültürel miras unsuru olarak yer alırken çalışmada incelenen ve 2021 yılında piyasaya çıkan C1 kitabında ise bu ünite kaldırılmıştır. Dolayısıyla Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti somut olmayan kültürel mirasın en önemli unsurlarından biri olan geleneksel el sanatlarından yoksundur.

6. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde somut kültürel değerlere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Somut kültürel değerlere öğretim setinin başlangıç seviyesinde yoğun olarak yer verilirken düzey arttıkça somut kültürel değerlerde bir azalma söz konusudur. A1/A2 başlangıç düzeyindeki kitaplarda 56, B1/B2 orta düzeydeki kitaplarda 51, C1 ileri düzeydeki kitapta ise 19 tane somut kültürel değer tespit edilmiştir. Tespit edilen somut kültürel değerler arasında tarihî değerler ile ilgili unsurların sayısı diğer unsurlara nispeten daha fazladır. Bu kapsamda bu kategori altında tüm düzeylerde toplamda 66 tane somut kültürel miras unsuru bulunmaktadır. Bu kategoriyi sırasıyla doğal güzelliklerle ilgili unsurlar (34) ve önemli kişiler ve eserler (26) takip etmektedir.

Öğretim setinde somut olmayan kültürel değerlerle ilgili unsurlar incelendiğinde somut olmayan kültürel değerlere daha az yer verildiği saptanmıştır. Öğretim setinin A1/A2 başlangıç düzeyinde 53, B1/B2 orta düzeydeki kitaplarda 33, C1 ileri düzeydeki kitapta ise 14 tane somut olmayan kültürel değer tespit edilmiştir. Setteki somut olmayan kültürel değerlerin sayısal dağılımları incelendiğinde somut kültürel değerlerin dağılımlarıyla bir benzerlik söz konusudur. Yani öğretim setinde başlangıç düzeyinden ileri düzeye doğru somut olmayan kültürel değerlerde bir azalma söz konusudur. Öğretim setinin tüm düzeylerinde en çok tespit edilen somut olmayan kültürel değer sözlü gelenek ve anlatımlar kategorisindedir. Bu kategoride toplamda 43 tane somut olmayan kültürel değer tespit edilmiştir. Bunlar içerisinde deyişler (18) ve deyimler (13) öne çıkan somut olmayan kültürel miras unsurları olarak dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla doğa ile ilgili bilgi ve uygulamalar (31), toplumsal uygulama ve ritüeller (25) ve gösteri oyunları (1) takip etmektedir. Sette el sanatları ile ilgili herhangi bir somut olmayan kültürel miras unsuru tespit edilememiştir. Bu durum Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Setin 2013 yılındaki C1+ adlı kitabında başlı başına Türk el sanatlarını kapsayan bir ünite bulunurken çalışmada incelediğimiz 2021 yılı baskısından bu ünite çıkarılmıştır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde somut olmayan kültürel değerlerle ilgili örnekler seçilirken daha çok sözlü gelenek ve anlatımlara ait ögelerden yararlanıldığı görülmektedir. Oysa halk inanışlarından halk mimarisine, geleneksel çocuk oyunlardan halk hekimliği uygulamalarına kadar çok geniş bir yelpazede karşımıza çıkan somut olmayan kültürel değerlerimiz ile ilgili içeriklerin öğretim setinde daha fazla yer alması beklenirdi. Bununla birlikte öğretim setinde göze çarpan bir diğer eksiklik ise geleneksel çocuk oyunlarına dair içeriklerle ilgilidir. Geleneksel çocuk oyunlarının özellikle okuma-anlama metinleri bağlamında sette yer alması öğrencilerin Türk diline ve Türk kültürüne olan ilgilerini arttırma noktasında önemli kazanımlar sağlayabileceği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler ile hedef kültür arasındaki bağın güçlenmesine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Somut olmayan kültürel değerlerden biri de geçiş dönemi ritüelleridir. Öğretim setinde geçiş dönemi ritüelleri ile ilgili üç adet kültürel unsur tespit edilmiştir. Bu kültürel unsurların sayısı daha da artırılmalı, bunlar etkinlikler ve görsel malzeme ile desteklenmelidir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin hedef dil ve hedef kültür arasındaki bağları güçlenebilir. Yine bu bağlamda halk hekimliği ve geleneksel halk oyunları (zeybek, harmandalı, halay, horon vb.) ile ilgili içeriklerin de sette

oldukça az yer aldığı görülmüştür. Özellikle okuma-anlama etkinlikleri çerçevesinde Türk halk hekimliğine ait bilgilerin orta ve ileri düzeydeki kitaplarda yer alması, öğrencilerin hedef dile ve hedef kültüre yönelik ilgilerini canlı tutabilir.

Araştırma kapsamında incelenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan ders kitapları somut kültürel unsurlar kapsamında başarılıdır. Ancak somut olmayan kültürel miras unsurları kapsamında ise dengeli ve yeterli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Özellikle C1 düzeyinde bu durum daha da belirgin bir hâl almıştır. Bu kapsamda SOKÜM ile ilgili metin ve etkinlik sayısı B1/B2 orta düzeydeki kitaplardan başlanarak artırılmalıdır. Zira hedef dilin kalıcı olabilmesi için somut olmayan kültürel miras unsurlarına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında "Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, S.5*, s.223-246.

Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit-1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nın kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2015 Kış (2)*, s. 7-23.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı A1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı A2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı B1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı B2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2021). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı C1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Demir, A., ve Açık F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR-XXX-/2011-Güz*, s. 51- 72.

Güvenç, B. (2012). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Okur, A., Keskin F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science, Volume 6*, p. 1619-1640.

Öztürk, B. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 5 (2)*, 288-312.

Peck, D. (1998). *Teaching culture: beyond language*. Yale: New Haven Teachers Institute.

Telc. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İnternet kaynağı

URL-1: https://www.unesco.org.tr/Pages/161/177 (22.09.2023)

6. Toplum dilbilim penceresinden frankofoninin Tunus'taki durumu ve yerel dile etkisi[1]

Eyyüp ACAR[2]

APA: Acar, E. (2023). Toplum dilbilim penceresinden frankofoninin Tunus'taki durumu ve yerel dile etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 107-130. DOI: 10.29000/rumelide.1405716.

Öz

Resmî dili Arapça olan Tunus, büyük bir dil zenginliği yanında büyük bir dil karmaşasına sahiptir. Bu durumun temelinde tarihi, siyasi, coğrafi, kültürel, ideolojik, politik birçok sebep yer almaktadır. Ülkenin tarihine bakıldığında birçok medeniyetin hâkimiyet alanı olduğu görülebilir. Fenike, Kartaca, Roma, Bizans, Arap, İspanyol, Türk, İtalyan, Fransız bunlardan bazılarıdır. İslam inancının coğrafyaya hâkim olması ile birlikte Araplaşan Tunus, 16. yy. sonunda Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. Üç asırdan fazla bir zaman devam eden Osmanlı hâkimiyeti döneminde ülkenin ana dili olan Tunus Arapçası ve ilim dili olan Klasik Arapça zarar görmemiş bilakis İslam'ın dili olması sebebiyle sahiplenilmiştir. 19. yy'ın ikinci yarısı itibariyle Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durum ve beraberindeki zorluklar Fransa'nın ülkede hâkimiyet kurmasına neden olmuştur. Fransız hâkimiyetinin ilk günlerinden itibaren Tunus insanına bir program dâhilinde dayatılan Fransız dili, kendi dilinden uzaklaşıp kendine ait olmayan bir dili kullanan, benimseyen hatta özümseyen nesillerin yetişmesine sebebiyet vermiştir. Bu çalışmanın amacı Fransız idaresinin başladığı 1881 yılından bugüne geride kalan 142 yıllık zaman zarfı içerisinde Fransızcanın ülkedeki serüvenine bakıp bugünkü durumunu ortaya koymak ve nihayetinde yerel dile bulaşma seviyesini anlamaktır. Bütün bu çalışmaları yapabilmek sadece dilbilgisel yaklaşımlarla mümkün olamayacağı için olaylara ve olgulara toplum dilbilim penceresinden bakılmaya çalışılmıştır. Konuyu anlaşılır kılmak, frankofoninin ortaya çıkışını ve bugünkü durumunu gösterebilmek, elde edilen bulgularla sosyal olguyu daha iyi ifade edebilmek için makalede nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Söz konusu sosyal olgunun Tunus Arapçası üzerindeki etkisi sayısal olmayan veri tabloları ile gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolonyalizm, Dil, Fransızca, Frankofoni, Tunus Arapçası.

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405716
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, / Dr., Kütahya Dumlupınar University (Kütahya, Türkiye), eyuup.acar@dpu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4732-0231, **ROR ID:** https://ror.org/ 03jtrja12, **ISNI:** 0000 0004 0595 6407, **Crossreff Funder ID:** 501100008348

The situation of francophonia in Tunisia from the perspective of sociolinguistics and its impact on the local language[3]

Abstract

Tunisia, whose official language is Arabic, is a country with a great linguistic richness as well as a great linguistic confusion. There are many historical, political, geographical, cultural, ideological and political reasons behind this situation. When we look at the history of the country, it can be seen that it has been the domain of many civilisations. Phoenician, Carthaginian, Roman, Byzantine, Arab, Spanish, Turkish, Italian, French are some of them. Tunisia, which became Arabised with the dominance of the Islamic faith in the geography, came under Ottoman rule from the end of the 16th century. During more than three centuries of Ottoman rule, Tunisian Arabic, the native language of the country, and Arabic, the language of knowledge, were not harmed, on the contrary, they were embraced because they were the language of Islam. As of the second half of the 19th century, the situation in the Ottoman Empire and the accompanying difficulties caused France to establish its dominance in the country. The French language, which was imposed on the Tunisian people as part of a programme from the first days of the French rule, led to the upbringing of generations who moved away from their own language and used, adopted and even assimilated a language that did not belong to them. The aim of this study is to look at the adventure of French in the country in the 142 years since the beginning of the French administration in 1881, to reveal its current situation and finally to understand the level of contamination of the local language. Since it is not possible to carry out all these studies only with grammatical approaches, it has been tried to look at the events and phenomena from the perspective of sociolinguistics. In order to make the subject comprehensible, to show the emergence and current situation of francophony, and to better express the social phenomenon with the findings obtained, qualitative research methods were used in the article. The effect of this social phenomenon on Tunisian Arabic is shown with non-numerical data tables.

Keywords: colonialism, language, French, francophone, Tunisian Arabic

Giriş

Modern dilbilimin kurucusu Saussure'e göre, dilbilgisi ve filoloji çalışmaları dilbilimin müstakil bir bilim dalı olabilmesi için yeterli değildir. Ona göre "Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir, …dilbilimcinin görevi, göstergesel olgular bütünü içinde dilin özel bir dizge olmasını neyin sağladığını ortaya koymaktır" (Saussure, 1998, s. 46-47). Dilin bir göstergeler dizgesi olmasının ardındaki gerçek, toplumsal olay ve olgulardır. Bu hâliyle dil toplumsal bir olgudur. "İnsan demek, dil demektir, ama dil demek de birçok bakımdan toplum demektir" (Vardar, 2001, s.15). Aksan'a (1995) göre:

> Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa bile yalnızca

---

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: 30.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405716
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

> dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz (Aksan, 1995, s. 65).

Modern dilbilimin toplum-dil ilişkilerini konu edinen çalışma alanı toplum dilbilimdir. Toplum dilbilim "Dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal" (Vardar, 2002, s.196) olarak tanımlanmaktadır. Toplum dilbilim, sosyodilbilim, dil sosyolojisi terimleri ile karşılanan bu ilişkiler, toplum ve dil arası ilişkilere bakarak dilin yapısını ve işlevlerini; dilden hareket ederek sosyal yapıyı anlamaya odaklanır.

Toplum dilbilim bakış açısıyla diller ve toplumlar üzerine tespitler yapabilmek kolay değildir. Çünkü bu ilişki çok girifttir, çok boyutludur. Seçilen terminoloji (Toplum dilbilim, sosyodilbilim, dil sosyolojisi) ne olursa olsun bu iki olguya, aralarındaki ilişkiye doğrudan veya dolaylı müdahil olan birçok argüman vardır. Bu çalışmada söz konusu argümanlardan kolonyalizm ve onun ortaya çıkardığı frankofoninin Tunus'ta toplum-dil ilişkilerine etkisi konu edinilmiştir.

Birçok medeniyetin hâkimiyet alanlarından birisi olan Tunus sahip olduğu dil çeşitliliği ile bir sosyodilbilim laboratuvarı görünümü arz etmektedir. Tarihte Kuzey Afrika nüfusunun büyük bir bölümünü oluşturan Berberiler, Endülüs'ün yıkılmasıyla birlikte sürgün edilen Moriskolar, Akdeniz'in liman işgalcisi İspanyollar, 16. yy'dan 19. yy'ın sonuna kadar hüküm süren Türkler, Osmanlı'nın zayıflamasıyla birlikte coğrafyada yer tutmaya çalışan İtalyanlar Tunus toplumuna ve diline temas etmiştir. Art zamanlı bir bakış açısı ile bu temasın derecesini dilbilimsel yaklaşımlarla açıklamak mümkünse de sınırlı bilgiler elde edileceği şüphesizdir. Çünkü topluma ve dile dair birçok şey değişmiş, yerini yeni olgulara bırakmıştır. Bugün itibariyle söz konusu milletlerin Tunus diline etkisi kelime serveti içerisinde yer bulmuş az sayıda sözcükle sınırlıdır.

Tunus dili ve toplumu üzerinde daha yakın tarihli ve hâli hazırda etkisini sürdürmekte olan olgu ise Fransız hâkimiyeti ile birlikte Tunus toplumunun ve dilinin Fransızca eliyle toplumsal dizayna tabi tutulmasıdır. Dil-toplum ilişkileri bakımından frankofoninin Tunus'taki durumu ve yerel dile etkisi çalışmamızın çerçevesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma yapılırken konuyu anlaşılır kılmak, frankofoninin ortaya çıkışını ve bugünkü durumunu gösterebilmek, elde edilen bulgularla sosyal olguyu daha iyi ifade edebilmek için makalede nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde "temel kavramlar ve tarihi vakalar", ikinci bölümünde "Fransızcanın ülkeye girişinden günümüze kadar olan süreç", üçüncü bölümde söz konusu sosyal olgunun Tunus Arapçası (Dârice)[4] üzerindeki etkisi konu edinilmiştir. İlk iki bölüm ile ilgili olarak farklı dillerdeki (Türkçe, Arapça, İngilizce ve Fransızca) basılı ve çevrim içi kaynaklardan araştırmalar yapılmış, Tunus basınında konu ile ilgili haberler takip edilmiştir. Üçüncü bölümde söz konusu sosyal olgunun Tunus Arapçası üzerindeki etkisi sayısal olmayan veri tabloları ile gösterilmiştir. Ayrıca Tunus'ta 5. yılına girdiğimiz yurt dışı görevi süresince Tunus Arapçası ve Fransızcaya maruz kalma, beraberinde edindiğimiz birikim ve değerlendirmelere de çalışmada yer verilmiştir.

Çalışmada olayların ve durumların kronolojisi ile sebep-sonuç ilişkilerini daha iyi anlayabilmek için tarihi verilere ve kısa analizlere yer verilmiş, bununla birlikte daha çok toplum dilbilimsel perspektiften kolonyalizm ve frankofoninin etkisi üzerine odaklanılmıştır.

---

4 Metinde kullanılan 'Tunus Arapçası, Dârice ve yerel dil' ifadeleri, Tunus insanının konuşma dilini karşılamaktadır.

1. Bölüm

1.1. Emperyalizm ve Dil

Emperyalizm (sozluk.gov.tr), Türkçe sözlükte "Bir milletin sömürü temeline dayanarak başka bir milleti siyasi ve ekonomik egemenliği altına alıp yayılması veya yayılmayı istemesi; yayılmacılık, yayılımcılık, emperyalistlik" olarak tanımlanmaktadır. Stephen'a (2002, s. 30) göre emperyalizm, siyasi yayılmadan daha çok ideolojik fetihle ilgili bir süreçtir. Resmî ve gayri resmî olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Biçimsel (formal) emperyalizm -emperyalizmin en iyi bilinen ve en eski biçimidir- fiziksel ve ekonomik hâkimiyeti ve doğrudan kontrolü hedeflerken, biçimsel olmayan (informal) emperyalizm, dil emperyalizmi de dâhil olmak üzere dolaylı denetimi amaçlar.

Bel'Kiry'e (2021, s. 32) göre "dil emperyalizmi" kavramı uygulamalı dilbilimde ilk kez İngiliz bilim adamı Phillipson (1992) tarafından kullanılmıştır. Bu politik kavram İngilizcenin küresel bir dil olarak hegemonyasını ve dünya üzerindeki Anglo-Amerikan kontrolünü ifade etmektedir. Amerika'nın dostları ve düşmanları üzerindeki yeni tahakküm biçimidir.

Dil ile emperyalizm arasında güçlü bir bağ vardır, çünkü emperyalizm birçok siyasi, ekonomik, teknolojik, askeri ve dilsel tahakküm biçimini kapsayan bir şemsiye terimdir (Bel'Kiry, 2021, s. 33). Crystal'a (2003) göre uluslararası dil hâkimiyeti yalnızca askeri güç ile gerçekleşecek bir durum değildir. Onu sürdürmek ve genişletmek için ekonomik açıdan güçlü bir ulusa ihtiyaç vardır. 19. ve 20. yy'da ekonomik gelişmelerin küresel ölçekte işlemeye başlaması, bu gelişmelerin yeni iletişim teknolojileri (telgraf, telefon, radyo) ile desteklenmesi ve çok uluslu büyük organizasyonların ortaya çıkmasını teşvik etmesiyle birlikte uluslararası dil hâkimiyeti kritik bir faktör haline gelmiştir. Öyle ki 20. yüzyıl boyunca doların arkasındaki en büyük güç İngilizcedir. İngiliz siyasi emperyalizmi 19. yy'da İngilizceyi dünyanın dört bir yanına yaymış, böylece İngilizce "üzerinde güneş batmayan bir dil" hâline gelmiştir. 20. yy'ın başında 100 milyon olan İngilizce konuşan sayısı 2000'lerin başında 1.5 milyarı geçmiştir (Crystal, 2003, s. 6-10).

İngilizcenin ulus dilinden emperyal dile dönüşme serüvenini iki asır öncesinde Fransızca için de söylemek mümkündür. Wright'e (2004) göre, Fransızca 17. ve 18. yy'larda şu dört ana nedenden dolayı Avrupa'nın ortak dilidir ve 19. yy.'da da bir ortak dil olarak gelişmiştir:

1. Fransa saldırgan bir askeri güçtür.

2. Fransa Batı Avrupa'nın en büyük nüfusuna ve en geniş topraklarına sahip ekonomik bir güçtür.

3. Paris birkaç yüzyıl boyunca Avrupa'nın en büyük kültür merkezi olmuştur.

4. Fransızlar siyaset ve doğa bilimlerinde yenilikçidir.

Fransız ticareti ve sömürgeciliği arttıkça önemli ticaret ve sanayi merkezleriyle etkileşim kurmak isteyenlerin Fransızcaya olan ihtiyacı da artmıştır. İletişim kurmak için iki yol vardır. Ya her iki tarafın kullandığı bir dil geliştirilecek ya da taraflardan birinin dili kullanılacaktır (Wright, 2004, s. 118-120). Sonuç olarak bugün Fransızca konuşulan ülkelerin neredeyse tamamında olduğu üzere dil emperyalizmi yoluyla Fransızca benimsenmiştir.

1.2. Dil ve Kimlik

Sosyal kimlik, aidiyet duygusu, bilinçaltı yönetimi, kültür taşıyıcılığı, içinde bulunulan toplumla en güçlü bağları kurma imkânı sağlaması bakımından korunması gereken öncelikli dil ana dilidir. Kaplan'a (1993) göre "Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden

nesle aktarılır" (Kaplan, 1993, s. 113). Her bir toplum için düşünüldüğünde "halkın yaşayışı, kaderi, geleceği, ana dilinden ayrılamaz bir gerçektir"(Karaağaç, 2002, s. 450).

Kimlik, birçok bilim dalının araştırma alanı içerisinde yer alır ve kimlik ile ilgili farklı tanımlar yapılabilir. Konu ile ilgilisi olması bakımından sosyal kimlik, kişinin aidiyetine ilişkin olmak üzere hissetmiş olduğu her türden kavrayıştır. Aydın'a (2013, s. 52) göre, sosyal bir varlık olan insan bir ırka, kültüre, aileye, dile ve dine mensup olarak dünyaya gelir. İçerisinde bulunduğu her bir sosyal grubun değer ve normlarıyla yoğrularak sosyalleşir, kimlik kazanır; geçmişini tanır, geleceğe ilişkin tasavvur sahibi olur.

Kimlik olgusunu tanımlama sürecinde en çok kullanılan kavramlar 'ben ve öteki'dir. "Ben" öteki olmayandır. Dolayısıyla "ben"in tanımlanması ötekinin varlığına muhtaçtır. Son iki asırdır Batı kendi kimliğini tanımlama noktasında yeni yeni ötekiler inşa etmektedir. Batı için kültürel öteki 'Doğu', dini öteki 'İslam'dır. Sömürgecinin dili hedef alması gerçekte ötekini hedef aldığını, ötekinin kimliğini değiştirmeye yönelik niyetini göstermektedir.

Bugün dünyada dil emperyalizmine direnemeyen birçok ülkenin resmî dili İngilizce ve Fransızcadır. 54 ülkenin bulunduğu kara kıta Afrika'da 27 ülkenin resmî dili Fransızcadır. Fransa görünürde bu ülkelerden çekilmiş olsa da resmî dil ve eğitim dili olan Fransızca ile coğrafyada varlığını sürdürmektedir. Toplum dilbilim penceresinden bakıldığında Fransızca ile başlayan toplumsal değişim süreci meyvelerini vermiş kimlik bakımından Fransız politikasını benimseyen, savunan ve yaşayan büyük bir nüfus ortaya çıkmıştır.

1.3. Fransa'nın Tunus'u Sömürgeleştirme Süreci

93 Harbi'nin ardından imzalanan Ayastefanos Antlaşmasının ağır hükümleri Rusya'yı Balkanların hâkim gücü haline getirmiş, bu durum Avrupalı devletleri de rahatsız etmişti. İçine düştüğü zor durumdan kurtulmak isteyen Osmanlı Devleti, Avrupalı devletleri Rusya aleyhine harekete geçirmek için onlarla 1878 Berlin Antlaşması'nı imzaladı. Osmanlı Devleti bu antlaşmayla Balkanlardaki varlığını bir müddet daha devam ettirdi. Olası Rus saldırılarına karşı bir önlem olarak değerlendirilen bu antlaşma zaman içerisinde Kıbrıs'ın İngiltere'ye verilmesine, Fransa'nın Kuzey Afrika'daki nüfuzunun artmasına, İngiltere ve İtalya'nın Mısır ve Trablusgarp üzerindeki iştahının kabarmasına neden oldu.

Cezayir, Fransızlar tarafından 1830'da işgal edildi. Cezayir'den sonra sömürge sırası Tunus'a gelmişti. Fransa hükümeti, Tunus'a müdahalesini meşrulaştırmak için gerekçeler arıyordu. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor durum, Cezayir'in işgali ve nakliye yollarının Fransa'nın kontrolüne geçmesi, Tunus'un içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılara çözüm amacıyla Fransa'dan borç alması, Fransız idaresindeki Cezayir sınırının Tunus kabilelerince saldırıya uğraması, Tunus'taki genel karışıkların giderilmesi gibi gerekçelerle 1881'de Fransa Bizerte Limanına asker çıkartarak fiilen işgale başladı. 12 Mayıs 1881 tarihinde Tunus Beyi Muhammed Sadık Paşa ile Fransa Hükümeti adına General Bréart arasında imzalanan Bordo Antlaşmasıyla Tunus resmî olarak Fransa himayesine girmiş oldu (Stiti, 2008, s. 72).

2. Bölüm

2.1. Toplum Tasarımı[5] Çalışmaları ve Dil

İnsanlık tarihine bakıldığında her toplumun gelişim sürecinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Kimi toplumlar tabii yollardan söz konusu süreci yaşamış kimileri ise müdahalelerle dizayn edilmeye

5 ' Toplum tasarımı' terminolojik bir terim olarak 'toplumsal dizayn' anlamında kullanılmıştır.

çalışılmıştır. Müdahaleleri meşru gösterecek gerekçeler her dönem birbirine yakın olmuştur. Bugün Arap coğrafyasının muhtelif yerlerindeki bu tür müdahaleler "özgürleştirme, demokrasi getirme" (celbu 'd-demûkratiyye ve'l-hurriyyet جلب الديمقراطية والحرية) gerekçesi ile yapılırken dün "imar etme" (isti'mâr/ الاستعمار) bahanesiyle gerçekleştirilmiştir. Amaç ne olursa olsun (siyasi, iktisadi, kültürel vb.) vadedilenler vadeden tarafından devşirilmiştir.

Tunus'ta Fransız müdahalesinden bugüne eğitim, ekonomi, politika, medya, edebiyat, reklam, sinema, moda vb. birçok argüman toplum tasarımı aracı olarak kullanılmıştır. Bu bölümde toplum tasarımı sürecinin yapanı ve etkileneni (faili ve mefulü) olması bakımından 'dil' konu edinilmiştir.

Sömürgeci toplumların toplum tasarımı bakımından ilk hedefleri kendi dil ve kültürlerini istila ettikleri coğrafyalara dayatmalarıdır. Bununla ulaşmak istedikleri amaç coğrafyanın geleceğine ilişkin söz sahibi olmak ve etkilerini devam ettirmek istemeleridir. Bu hedeflerini gerçekleştirebilecekleri en iyi ortam eğitim sistemidir. Fransa, bütün sömürgelerinde olduğu gibi Tunuslu öğrencilerin Fransızcayı kendi dilleri olan Arapçadan daha iyi ve akıcı konuşabilecekleri bir eğitim sistemini okullarda tatbik etmiştir. Bununla hâkimiyeti altındaki Tunus halkına Fransız kültürünü öğretmeyi, beraberinde Fransa'nın bakış açısını destekleyen ve koruyan bir nesil ve toplumsal bir sınıf ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Varmak istediği asıl nokta alınacak kararlarda destekçi sayısını artırmak ve Tunus'ta yaşayan diğer Avrupalı toplumları etkisi altına almaktır (Harida ve Damnati, 2020, s. 55). Bu amaçla 1883 yılında Bilim ve Eğitim İdaresi adıyla bir departman kurulmuş ve bu idareye bağlı yalnızca Fransız dilinde eğitim veren okullar açılmıştır. Bu okulların sayısı 1884'te 24'e ulaşmıştır. Farklı uyruklardan öğrencilerin bulunduğu bu okulların öğrenci sayısı 1884'te 3907, 1885'te 4390 olmuştur. 1889'da bu okullarda okuyan Tunuslu öğrenci sayısı 1765'e; Avrupalı öğrenci sayısı 7307'ye ulaşmıştır. Aynı idareye bağlı olmak üzere Fransızca öğretmeni yetiştirmek için "المعهد العلوي" adıyla bir "Yüksek Enstitü" kurulmuştur (Stiti, 2008, s. 159). Sonuç olarak, Fransız makamları örgün eğitimi kontrol etmeyi ve kendi sistemine tabi kılmayı başarmış, buna bağlı olarak Tunuslu öğrenciler Fransızcayı kendi dillerinden daha yetkin hâle getirmiştir.

İkinci ve en önemli hedeflerinden birisi de işgal ettikleri toplumların diline müdahale ederek onları sahip oldukları kültürel değerlerden uzaklaştırmak, bu değerleri unutturmaya çalışmaktır. Ferro'ya (2002) göre, Mağrip coğrafyasının sömürgeleştirilmesinde hep bir Haçlı seferi damarı olmuştur. Bu durumun temel gerekçesi dindir. Bu sebeple İslam inancının sınırlandırılması amacıyla Fransız hâkimiyeti döneminde Kur'an dili Arapçaya çok az önem verilmiştir. Özellikle de Cezayir, Arap dili üzerine yapılan kısıtlamaların merkezi konumundadır.[6] 1933 tarihli Devlet Konseyi kararlarına dayanılarak 8 Mart 1938 tarihli kararnameyle Arapça "yabancı dil" ilan edilmiş, İngilizce, Almanca ve İspanyolcanın ardından ikinci sınıf bir dil olarak görülmüştür (Ferro, 2002, s. 234). Fransızların 1883'te Tunus'ta tesis ettikleri Bilim ve Eğitim İdaresi marifetiyle açtıkları Fransız ilkokullarının amacı Arapçanın unutturulması, öğrencilerin millî ve dinî duygularının yozlaştırılmasıdır. Tunuslu öğrencilerin yanında farklı uyruklardan öğrencilerin de bulunduğu bu okulların dili Fransızcadır, okullarda Arapçaya yer verilmemiştir.

Cezayir'de Arapça öğretenler hakkında kovuşturmalar yapılmış, El Vâdî'de (El Oued) ulema eğitimi komisyonu başkanı karatahtaya Arapça yazı yazarken yakalandığı için iki yıl hapis ve yedi yıl gözetim altında kalma cezasına çarptırılmıştır. Bu durum yüz yıllık süreçte eğitimde gerilemeye sebep olmuştur.

6 Fransız hâkimiyeti sürecinde Cezayir'de Arapça'nın durumu için Turgay Gökgöz'ün: "Gökgöz, T. (2019). Fransız sömürgesi döneminde Tunus Zeytûne Üniversitesi ile Tunus gazetelerinin Cezayir kültürel yaşamı üzerindeki rolü. *Nüsha* (48), s. 181-202." adlı çalışmasına bakılabilir. • Cezayir'de bağımsızlık sonrası süreç için "Gökgöz, T. (2018). Bağımsızlık sonrası Cezayir'de edebi ve kültürel çevre (1962-2016)." adlı çalışmaya bakılabilir.

1847'de "*en azından, okuma yazma ve sayma*" konusunda yaygın bir Arapça eğitim varken 1944'te her 9 Arap'tan 8'i okuma yazma becerisine sahip değildir (Ferro, 2002, s. 233).

Tunus'ta bağımsızlıktan sonraki süreç Habib Burgiba Dönemi (1957-1987), Bin Ali Dönemi (1987-2011) ve Yasemin Devrimi'nden bugüne (2011-….) olmak üzere üç başlık altında değerlendirir. Fransız idaresinde başlatılan toplum tasarımı çalışmalarının hızı bağımsızlık sonrasında kısmen azalmış, toplumsal dönüşüm süreci Tunuslu idareciler eliyle devam ettirilmiştir. Toplumda belirli davranışların ortaya çıkmasına yönelik politikalar uygulansa da Fransızca ve oluşturduğu etki alanı yüz elli yıla yakın bir geçmişe sahip olmuş, kökleşmiştir. Ülkenin kurucu Cumhurbaşkanı Habib Burgiba (1957-1987) ile Araplaşma süreci başlamış, ancak modern bir ülkenin inşası, dünya ile entegrasyonu, bilim ve teknikte ilerlemesi için Fransızcaya ihtiyaç duyulduğu bizzat Burgiba tarafından ifade edilmiştir. Burgiba 11 Mayıs 1968 tarihinde -bağımsızlık sonrası ulus devlet anlayışının yerleşmesi sürecinde- Montreal Üniversitesi'ndeki konuşmasında Fransızcanın Tunus ana dili ile birlikte Tunus kimliğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir (sommet-francophonie.challenges.fr)**:**

> **"**Fransızca bir mirastan daha fazlasıdır, varlığınızın ve kimliğinizin temelidir. Biz, Tunuslular Fransızcayı neredeyse ana dilimize eşdeğer bir kültür, çalışma ve buluşma dili olarak seçtik… Millî irademizin yeni bir temsilini de Fransızca sayesinde gerçekleştirebildik, onu anlatabildik, yaydık, duyurabildik. Bunu elbette Fransızca konuşulan dünyada yaptık ama bu dilsel evrenin sınırlarının ötesinde bile Fransız dilini kullanarak Tunus'un sesini uluslar konserinde duyurmayı başardık. Böylece, kimliğimizin tanınması adına verdiğimiz mücadelenin zafere ulaşması için ihtiyacımız olan desteği Amerika kıtasından, Birleşmiş Milletler'e kadar dünyanın dört bir yanından alabildik… (Fransızca) Gerilemeye yol açmak bir yana, aksine teknik, ekonomik ve sosyal ilerlemenin en ileri noktasında olan dünyayla bütünleşmeyi teşvik etmektedir."

Ülkenin ikinci Cumhurbaşkanı Zeynel Abidin bin Ali döneminde (1987-2011) Araplaşma politikaları selefi Burgiba'ya göre daha belirgin hâle gelmiştir. Bin Ali, 8 Temmuz 1992 tarihli demecinde: "Arap aidiyetimize ve ulusal dilimize sadık kalarak… eğitim reformumuzun amaçlarından birisi Arap dilinin kullanımını edebî ve beşerî bilimlere ait konuların öğretiminden bilimsel konuların öğretimine doğru genişletmektir." ifadeleriyle akademik ortamlarda Arapçanın dinî, edebî ve beşerî bilimler dışındaki alanlarda da kullanımını hedeflemiş, bu doğrultuda ulusal kimliğin pekişmesine yönelik 1992 eğitim reformunu gerçekleştirmiştir. Bu reforma göre temel eğitimin 9. sınıfına kadar fen, matematik ve fizik derslerinin dili Fransızcadan Arapçaya dönmüştür. (Aouina, 2013, s. 163). 1992 reformunun ardından Cumhurbaşkanı Bin Ali'nin erkek kardeşinin 1999'da Fransa'da uyuşturucu kaçakçılığı suçundan tutuklanmasına Tunus hükümeti çok sert tepki göstermiş, tüm idari alanlarda Araplaştırma politikaları hız kazanmıştır (Guellouz, 2016, s. 292).

Bununla birlikte, Cumhurbaşkanı Bin Ali, 10 Kasım 2007 tarihli: "Tunus-Fransız ilişkileri örnek niteliğindedir. İkili iş birliğimiz yoğun ve çok yönlüdür ve tatmin edici bir şekilde gelişmektedir. Fransa aynı zamanda ilk müşterimiz ve ilk tedarikçimizdir. Enerji hariç doğrudan yabancı yatırımlarda da ilk ülke ve Avrupa'nın başlıca destekçisi konumundadır. Üstelik Fransa yurtdışında en fazla Tunusluya ev sahipliği yapıyor." (Aouina, 2013. s. 167) şeklindeki demecinde Tunus-Fransa arasındaki iş birliği ve yakınlığın ülkeler arası işbirliğine örnek gösterilecek nitelikte olduğunu ifade ederken, 18 Ekim 2008 tarihli: "Frankofoninin temsilcileri arasında eğitim alanında işbirliğinin artırılması, bilgi alışverişi ve paylaşımı için bir araç olan Fransız dilini kullanan ülkelerimiz için önemli bir kazançtır." (Aouina, 2013, s. 168) ifadeleriyle Fransızca ve frankofoni merkezli iş birliğinin artırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Bel'Kiry'ye (2021, s. 41) göre bağımsızlıktan sonraki son süreç olan Yasemin Devrimi (2011-…) siyasi, sosyal, ekonomik arka plana sahiptir, özellikle de dil ve toplum üzerinde büyük etkileri olmuştur. Devrim sonrası Fransa'dan dönen Tunuslu siyasetçiler Fransızcayı teşvik etmiş, ancak çoğu İslamcı ve milliyetçi gurbetçilerin geri dönüşü kimlik ve dil sorununu gündeme getirmiştir. Birleşik Krallık'ta

yaşayan çoğu İslamcı ve milliyetçi gurbetçiler İngilizceye ilgi göstermemiş, döndüklerinde tartışmalı bir şekilde yabancı dilleri kaldırıp ülkede birincil dil olarak Arapçanın kullanılmasını istemişlerdir. Bu durum Arapçanın etkin olarak kullnıldığı Kur'an okulları türü yeni dilsel izolasyon alanlarının ve buna bağlı sendromların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca (Bel'Kiry'ye, 2021, s. 41) 2011 seçimlerinde iktidara gelen İslamcı lider Raşid Gannuşi'nin "Fransız-Arap olduk, bu dil kirliliğidir... Diliyle gurur duymayan, vatanıyla da gurur duymaz." eleştirisini hatırlatarak bu olumsuz tutum ve belirsiz eğitim politikalarının giderek keskinleştiğini ifade etmektedir.

Tunus'ta Yasemin Devrimi'nden bugüne yeni bir eğitim reformu ilan edilmemiş, Arapça ve Fransızcanın eğitim sistemindeki yeri ve önemi bakımından bir değişiklik olmamıştır. Devrim öncesi uygulamalar devam ettirilmektedir. Bu bölümde ifade etmeye çalıştığımız Fransız hâkimiyeti ve sonrası uygulamalar (Burgiba dönemi, Bin Ali dönemi ve 2011 Yasemin devriminden bugüne devam etmekte olan süreç), politik ilişkiler, alınan kararlar doğrudan ve dolaylı olarak toplumsal dizayn faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin toplum-dil ilişkilerine etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

2.2. Frankofoni

Uluslararası Frankofoni Örgütünün internet sitesinde (francophonie.org) frankofoni şu şekilde tanımlanmaktadır:"Ortak bir dilin paylaşılmasıyla desteklenen bir sivil toplum girişimi olan frankofoni, zamanımızın tüm zorluklarına karşı önce kültürel ve eğitimsel, sonra siyasi olmak üzere çok taraflı işbirliği için kademeli olarak bir araca dönüşecektir: Sürdürülebilir kalkınma, dayanışma, dijital teknoloji, gençlerin mesleki entegrasyonu, toplumsal cinsiyet eşitliği..."

Frankofoni (francophonie) terimi, 19. yy'ın sonlarına doğru Fransız coğrafyacı Onésime Reclus tarafından Fransızca kullanan tüm insanları ve ülkeleri tanımlamak için ortaya atılmıştır. Dönemin Fransız yazarları tarafından sahiplenilen bu kavram 1926'da Fransız Yazarlar Derneğinin (Adelf), 1950'de Uluslararası Gazeteciler Birliğinin kuruluşuna zemin hazırlamıştır. 1970'de Senegalli Devlet Adamı ve Yazar Leopol Sedar Senghor, Kamboçya Kralı Norodom Sianok ve Tunus Cumhurbaşkanı Habib Bourguiba gibi isimlerin girişimiyle Uluslararası Frankofoni Örgütü daha sonra Kültürel ve Teknik İşbirliği Ajansı (ACCT) kurulmuştur. Uluslararası Frankofoni örgütü aşağıdaki misyonlara sahiptir (francophonie.org):

- Fransız dilini, kültürel ve dilsel çeşitliliği teşvik etmek.
- Barışı, demokrasiyi ve insan haklarını desteklemek.
- Eğitim, öğretim, yükseköğrenim ve araştırmayı desteklemek.
- Sürdürülebilir kalkınma için ekonomik işbirliğini geliştirmek.

2022 Frankofoni yıllığına (Française Dans Le monde 2022) göre dünyada 321 milyon kişi Fransızca konuşmaktadır. Bugün itibariyle Uluslararası Frankofoni Örgütünde 88 ülke ve hükümet yer almakta, örgüt toplamda 1.4 milyar insanı bir araya getirmektedir. 12 milyon 047 nüfusa sahip olan Tunus'ta Frankofon sayısı 6 milyon 321'dir. Ülke nüfusuna oranı %52, genel Frankofoni nüfusuna oranı %5'tir (s. 31). Uluslararası Frankofoni Zirvesinin son toplantısı 19-20 Kasım 2022 tarihlerinde Tunus'un Cerbe (Djerba) adasında yapılmıştır.

Uluslararası Frankofoni Örgütü'nün misyonlarına bakıldığında barış, demokrasi, insan hakları, eğitim-öğretim, kültürel ve dilsel çeşitlilik, kalkınma gibi birçok insani amaca vurgu yapılmış olsa da Fransa adına toplumsal dizayn ve dil emperyalizminin aracı olduğuna yönelik düşünceler ülke gündemindeki yerini korumaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde konu ile ilgili Tunus medyasında yazılanlara yer verilecektir.

2.3. Tunus'ta Dil

Bugün Tunus günlük hayatında üç dilin varlığından söz etmek mümkündür:

i. Ülkenin resmî dili olan Arapça (Standart/ Fusha),
ii. Ülke genelinde iletişim dili olarak kullanılan Tunus Arapçası (Dârice),
iii Ülkenin ikinci eğitim dili olan Fransızca.

Ülkenin resmî dili Arapça ile ikinci eğitim dili olan Fransızcanın kullanım alanlarıyla ilgili bir standarttan söz etmek mümkündür. Ancak, günlük konuşmada bu üç dilin nerede ve hangi durumlarda kullanılması gerektiği ile ilgili bir kural yoktur.

2.3.1. Standart Arapça (Fusha)

1956'da bağımsızlığını kazanan Tunus'un resmî tek dili Arapçadır ve 1959'da resmî dil olarak anayasaya girmiştir. Tunus Cumhuriyeti Anayasası, Genel İlkeler: "Tunus özgür, bağımsız ve egemen bir devlettir; dinî İslam, dili Arapça, rejimi cumhuriyettir" (jurisitetunisie.com). Arapça, Tunus'un Müslüman Arap kimliğinin bir işaretidir. Eğitimin, mevzuatın, yönetimin dilidir. Ancak bu özelliğini birçok alanda Tunus Arapçası ve Fransızca ile paylaşmaktadır.

Standart Arapça, günlük iletişim dili olması bakımından Tunus insanı tarafından tercih edilmemektedir. Çünkü Standart Arapça Tunuslular için okul ortamında öğrenilen, sonraki zamanlarda geliştirilen ve ihtiyaç durumunda kullanılan bir dildir. Tunus insanının ana dili Tunus Arapçasıdır. Günlük yaşamda Standart Arapça kullanılması doğal olarak garipsenmektedir ve bu durum konuşan kişinin yabancı olduğuna işarettir. Standart Arapça ile iletişim kurulmak istendiğinde Tunusluların büyük bölümünün konuşmakta zorlandığı görülmektedir. Bazıları bu dilde konuşma becerilerinin olmadığını ifade ederek muhatabını Standart Arapça konuşabileceğini düşündüğü bir başkasına yönlendirmekte ya da Fransızca ve İngilizce gibi alternatif dilleri kullanmak istemektedir. Standart Arapça, eğitimin, medyanın, Fransızcanın kullanılmadığı akademik ortamların ve bazı uzmanlık alanlarının dilidir. Ülkenin bağımsızlığını kazanmasından sonraki süreçte başlayan Arapça-Fransızca iki dilli eğitim politikasıyla istenilen seviyede olmasa da Arapçaya dönüş başlamıştır. Standart Arapça kullanma becerisi 50 yaş altı nüfusta daha etkindir. Bu durumun oluşmasında bağımsızlıkla birlikte başlayan Araplaş(tır)ma politikası, Arapça eğitim imkânlarının artması, uydu teknolojileriyle birlikte diğer Arap ülkelerine ait Arapça televizyon kanallarının takibi gibi durumlar etkili olmuştur. Bu yaş grubunun üstü ise Standart Arapçanın yok sayılıp, lehçe Arapçanın teşvik edildiği ve Fransızcanın asli dil hâline getirildiği dönemleri yaşadıkları için Tunus Arapçası ve Fransızca konuşma becerisi bakımından daha etkindir. Ülkede Tunus Arapçası konuşma becerisine sahip olmayanlarla iletişim kurabilmek için dil tercihi bakımından Fransızca ve İngilizcenin Standart Arapçadan daha etkin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2.3.2.Tunus Arapçası (Dârice)

Tunus günlük hayatında hâkim dil Tunus Arapçasıdır. Tunus Arapçası geleneğin, meşruiyetin ve kimliğin dilidir. İçerisinde çoğunluğu Arapça olmak üzere Amezik (Berberi Dili), Türkçe, İspanyolca, İtalyanca ve Fransızca sözcüklerin yer bulduğu bir lehçedir. Her ne kadar aralarında büyük ses ve şekil farklılıkları bulunsa da Tunus Arapçasının temelini Arapça oluşturmaktadır. Kelime servetinin büyük bir bölümü Arapçadır.

Amezig dili Tunus'un güneyinde çok dar bir bölgede konuşulmakta olan Berberi dilidir. Chalha olarak da adlandırılan bu dilin konuşan sayısı net olarak bilinmemektedir. Konuşanların azlığı nedeniyle zamanla yok olacağından korkulmaktadır. Dünya Amazig Kongresi'ne göre, Berberiler, Tunus nüfusunun yaklaşık %10'unu temsil etmektedir ve esas olarak güneyde, Cezayir sınırına yakın bazı kasaba ve köylerde yaşamaktadır. Çeşitli kaynaklar ve bağımsız araştırmalar nüfusun %5 ila %10'unun,

dolayısıyla 500 bin ile 1 milyon insanın Berberi kimliğine sahip olduğunu ancak %1'inin bu dili konuşabildiğini ifade etmektedir (Touati, 2011, s. 466). Aşağıdaki tabloda Amezig dilinden Tunus Arapçasına geçen sözcüklere örnekler görülebilir:

Tablo 1: Tunus Arapçasında kullanılan Amezig (Berberi) dili sözcüklerinden örnekler.

Amezik (Berberi)		**Arapça**	**Türkçe**
lilla	لِلَّا	السيدة	hanımefendi
nānā	نانا	الجدة	nine
garcūma	قرجومة	البلعوم	boğaz
şilāgım	شلاغم	الشارب	bıyık
bakkūş	بكوش	الابكم الذي لا ينطق	lâl (dilsiz)
fartās	فرطاس	الاقرع	kel
gışşīr	غشير و غشاشر	الطفل الصغير	çocuk
sfinnāriya	الطفل الصغير	الجزر	havuç
allūş	علوش	الخروف	koyun

Üç asırdan fazla bir zaman (1574-1881) Osmanlı Devleti idaresinde kalan Tunus'ta dil içerisindeki Türkçe sözcükler daha çok Osmanlı askeri ve idari literatürüne dair sözcüklerdi.[7] Tunus'un Fransa idaresine girmesi, ülkede A'dan Z'ye yönetim dilinin Fransızca olması zaman içerisinde Tunus günlük dilindeki Türkçe sözcükleri kullanımdan düşürmüştür. Bugün Tunus dilinde geçmişe göre daha az Türkçe sözcük bulunmaktadır: Ör. Börek, bulgur, çay, çeşme, çorba, gümrük, takım, tas, tepsi, terzi, turşu, tencere, kazan, kışla, kaftan, kahve, köşk, köfte, kilim, şal… vb. ve meslek eki "-cı,-ci,-cu,-cü" ile kurulmuş sözcükler kahveci, postacı, tütüncü, demirci… vb.

İtalyanca sözcük sayısı Tunus Arapçasında azımsanamayacak kadar çoktur. Coğrafi olarak Tunus'a en yakın Avrupa ülkesi İtalya'dır ve Fransa işgali öncesinde benzer düşüncelere sahiptir. Tunus üzerindeki emellerini gerçekleştiremeyen İtalya, sonraki zamanda Trablus'u işgal etmiştir. Standart Arapçası bulunmasına rağmen Tunus insanının günlük dilde kullanmakta olduğu İtalyanca sözcüklerden bir bölümü tabloda verilmiştir:

Tablo 2: Tunus Arapçasında kullanılan İtalyanca sözcüklerden örnekler.

İtalyanca	**Tunus Arapçası**		**Arapça**	**Türkçe**
carretto	كريطا	karrīta	عربة مجرورة	at arabası
famiglia	فاميليا	familya	عائلة	aile
treno	ترينو	trīnu	القطار	tren
comodino	كوميدينو	kumidinu	خزانة صغيرة	komidin
daccordo	داكوردو	dakurdu	اتفقنا	tamam
giornata	جورناتا	jurnāta	نهار أو يوم عمل	gün
cucina	كوجينة	kujīna	المطبخ	mutfak

7 Tunus'ta Türkçenin tarihi ile ilgili olarak Muhammed Fâdıl Beşrâvî'nin "Beşrâvî, M. F. (2018). *Târîhu'l-Luğati't-Turkî fî Tûnis*. Silsiletu'l-Ûlâ: el-Vilâyetu'l-Arabî esnâ'i Ahdi'l-'Osmânî, Rakam 63, Menşûrât Muessese Temimi." adlı çalışmasına bakılabilir.

miseria	ميزيرية	mizirye	البؤس	sefalet
forchetta	فرشيطة	ferşīta	شوكة	çatal
falso	فالصو	fâlso	مزيف أو غير حقيقي	sahte
prima	بريما	brīma	رفيع	kaliteli
secondo	سيقوندا	sugūnda	ثانية	saniye
balcon	بركون	barkūn	الشرفة	balkon

Mzoughi'ye (2015, S. 71) göre Tunus Arapçası, Tunusluların ana dilini iyi bir şekilde temsil etmekte, bir ana dili tanımlayan tüm özellikleri karşılamaktadır:

i. Aile ortamında iletişim dili, günlük hayatta iletişim ve alışveriş dilidir.
ii. Çocuğun duygulanımının yapılandığı, ilk kavramsallaştırma ve kategorileştirme işlemlerinin şekillendiği dildir,
iii. Herhangi bir formel öğrenme olmaksızın kendiliğinden kazanılmaktadır (Mejri, Mosbah ve Sfar, (2009, s. 58)'den akt. Mzoughi, 2015, s. 71).

Tunus Arapçası, ülkenin güneyinden itibaren büyük sahil şehirlerinin ve Başkent Tunus'un da bulunduğu ülkenin kuzeyine doğru şekillenmektedir. Kırsaldan şehirlere doğru ilerledikçe dil içerisindeki Latin dillerine ait sözcük sayısı artmaktadır. Özellikle de Fransızcanın kelime hazinesi bakımından Tunus Arapçası üzerindeki etkisi büyüktür. Selamlaşma hal, hatır sorma, hitap, tepki vb. günlük muamelelerde genellikle Fransızca sözcükler tercih edilmektedir. Bu tercihle ilgili yapılan bazı değerlendirmelerde burjuva ve burjuva görünme eğiliminin etkisi olduğu ifade edilse de günlük yaşamda her sınıftan insanın Fransızca sözcükleri kullandıkları görülmektedir.

Tunus'ta edebiyatın dili Arapça ve Fransızcadır. Roman ve hikâye öncelikli olmak üzere Tunus Arapçası ile farklı türlerde yazılı eserler de verilmiştir. Faten Fazaâ, Tahar Fazaâ, Hedi Balagh, Taoufik Ben Brik… gibi isimler roman, hikâye, çeviri gibi edebi türlerde Tunus Arapçası ile eserler vermiştir. Tunus Arapçası standart bir dil olmadığı için bir alfabeye de sahip değildir. Bu haliyle gerçek bir imlası da yoktur. Bu durum dilin belirliliği, standartlaşması bakımından bir eksikliktir. Daha çok Arap alfabesi ile temsil edilir. Yukarıda isimlerini zikrettiğimiz yazarlar eserlerini Arap alfabesi ile kaleme almıştır.

Birçok Arap lehçesinde olduğu gibi Tunuslu gençler Arapçadaki bazı harfleri (ء،ع،خ،ح،ه،ق) 2,3,5,7,8,9 sayıları ile Latin alfabesine kodlayarak Tunus Arapçasını oluşturdukları bu alfabe ile yazmaktadır. Bu imla türü genel olarak SMS'lerde, sosyal medya ağları ve forumlarda kullanılmaktadır.

Tablo 3: Arap lehçeleri SMS alfabesi.

Rakamlar	**Harfler**	**Çeviri yazı sembolleri**
2	ء	ʾ
3	ع	ʿ
5	خ	ḫ
7	ح	ḥ
8	ه	h
9	ق	ḳ

Örnek cümle:

3aslema lebes?

Lyoum 2awel n8ar fel 3otla wel ta9s behi, mchit ntol 3la 3ami 5ali, fra7 barcha ki chefni

Türkçesi:

(Selam, naber?)

(Bugün tatilin ilk günü ve hava güzel. Amcamı ziyaret etmeye gittim, beni görünce çok sevindi.)

Toplum dilbilimsel açıdan bakıldığında Tunus insanının dilini yani hafızasını Tunus Arapçası oluşturmaktadır. Düşünürken, üretirken, iletişim kurarken, günlük hayata ilişkin hemen her durum için müracaat ettikleri dildir. Tunus Arapçası ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken en önemli husus konuşurların dilin sunmuş olduğu avantajlardan yararlanması ve kimliklerinin bir parçası olarak bu yerel dilin korunmasıdır. Ülkenin en iyi dil eğitim kurumlarından birisi olan Burgiba Yaşayan Diller Enstitüsü Arapça programı içerisinde standart Arapça ile birlikte Tunus Arapçasının öğretilmesi bu dilin Tunus kimliğinin temsilcisi olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Tunus'ta yaşayan, yaşayacak olan yabancılar iletişim kurmak amacıyla Tunus Arapçası kurslarına katılmaktadır.

2.3.3. Fransızca

Ülkede kullanılan üçüncü dil Fransızcadır. Tunus'un işgalinden önce Fransa destekli eğitim kurumlarında öğretilmeye başlanan Fransızca işgal süreci boyunca Tunus insanına dayatılmış, bağımsızlıktan sonraki süreçte de eğitimden yönetime, bilimden medyaya birçok sektörde etkin olarak kullanılmış, bugün de kullanılmaya devam etmektedir.

Bağımsızlıktan sonraki süreçte Fransız dilinin ülkedeki durumuyla ilgili bir değişiklik olmamıştır. Tunus eğitim sistemi içerisindeki varlığını bugüne değin sürdürmüştür. İlköğretim 3. sınıfta başlayan Fransızca eğitim, ortaöğretim, lise ve üniversite eğitimi süresince devam etmektedir. Kolonyalizmi yaşamış birçok ülkeden farklı olmak üzere Fransız dili Tunus eğitim sisteminin ikinci dilidir. Dolayısıyla Tunus eğitim sistemi içerisindeki her birey iki dilli olarak yetişmektedir.

2022 Frankofoni yıllığında Tunus Eğitim kurumlarında Fransızcanın bugünkü durumu ile ilgili olarak verilen bilgiler şu şekilde özetlenebilir: Tunus Eğitim Sistemi'nde ilkokulda eğitim dili Arapçadır. 2020 yılı öncesine kadar İlköğretim 3. sınıfta başlanılan Fransızca eğitimi, 2020 yılından başlamak üzere öğrencilere "daha eğlenceli" bir yaklaşımla 2. sınıftan itibaren sunulmaya başlanmıştır. Ortaokulda Arapça eğitim gören öğrencilerin sayısı 962.630, Fransızca eğitim alan öğrencilerin sayısı 550.000'dir. Bu durumun sebebi lise eğitimi sürecinde matematik ve fen bilimleri alanlarında eğitimin Fransızca veriliyor olmasıdır. Fransızca öğrenenlerin sayısında bir istikrar olmasına karşın ortaokuldan liseye geçişte ve lise sonunda çok yüksek seviyede okulu bırakma ve sınıf tekrarlama oranı görülmektedir. Ayrıca ulusal sınavlardaki başarı durumu da çok iyi durumda değildir. Öğrencilerin Fransız diline hâkimiyeti noktasında keskin bir düşüş vardır. 2017'den bu yana her yıl yaklaşık 7.000 öğrenci Tunus Fransızca Bakalorya sınavında sıfır puan almaktadır. Tunuslu yetkililerden alınan verilere göre, öğrencilerin %48'i ilkokul sonu, %60'ı ortaokul sonu ve %87'si lise sonu Fransızca sınavlarında başarısız olmaktadır (Française Dans Le monde, 2022, s. 208). Devlet okulları dışında Fransızcanın öğretimi bakımından Fransa ülkede doğrudan kendisine bağlı bir eğitim ağı da kurmuştur. Fransızca eğitim veren onlarca özel okul ve başkent Tunus başta olmak üzere birçok büyük şehirde Fransız dil enstitüleri bulunmaktadır.

Bugün Fransızcanın Tunus'taki varlığı ile ilgili olarak aristokratların, seçkinlerin dili olduğu, konuşmacıların sosyal sınıfını yansıttığı, bir prestij dili olduğu düşüncesi vardır. Bu düşünceyi her haliyle kabul ya da reddetmek doğru olmayacaktır. Ancak, 2000'li yıllar ve sonrası İngilizcenin dünya genelinde yaygınlaşması, Fransa'nın eskiye göre etki alanının azalması, eski gücünü ve önemini yitirmesi Fransızcanın ülkedeki durumuna doğrudan yansımıştır. 2011 Yasemin Devrimi'nden bugüne

Fransızcanın Tunus idari, eğitim, kültür vb. hayatındaki yeri ile ilgili tartışmalar artarak devam etmektedir.

Konuşma dili bakımından Fransızcanın kullanım alanı daralmıştır. Ülkenin kuzey banliyölerine karşılık gelen ve Bizerte şehrine kadar olan bölge ülkenin diğer bölgelerine kıyasla önemli bir açıklığa ve kültürel çeşitliliğe sahiptir. Ülkenin güneyinde ise Fransız diline karşı bir heyecan yoktur. Bugün için Fransızcada ustalık, telaffuz becerisi orta ve üst sosyal sınıflar için söylenebilir: Fransız okullarında okuyanlar, frankofonizmi yaşam tarzı haline dönüştürmüş seçkinler, turistik kıyı bölgelerde yaşayanlar, Başkent Tunus'ta La Marsa ve Carthage gibi sahil semtlerinde yaşayan Fransızlar ve ekseriyetle Batılı yabancılar ile Fransızcaya özel ilgi gösterenlerle sınırlanmıştır. Bununla birlikte Fransızcayı ülkede canlı tutan sebeplerden bir tanesi Tunus'un coğrafi olarak Fransa'ya yakınlığı, sayıları yüzbinleri bulan Tunuslunun Fransa'ya göç etmesi ve yıl boyu devam eden insan hareketliliğidir.

2.4. Tunus'ta İki Dillilik

İki dillilik "birden fazla dil kullanma becerisi" olarak kabul edilir. Ancak bu becerinin ortaya çıkış gerekçeleri birbirinden farklılıklar gösterebilir. Bireylerin bu dillere nerede, kaç yaşında, hangi şartlar altında, ne kadar süreyle maruz kaldıkları, bu becerilere ne seviyede sahip oldukları, hangi amaçla öğrendikleri, sahip oldukları dillerin durumu, diğer dillere oranla baskınlık seviyeleri vb. iki dilliliği tanımlamada önemli ölçütlerdir (Süverdem & Ertek, 2020, s. 184).

Tunus'ta iki tür iki dillilikten bahsetmek mümkündür. Bunlardan ilki "diglossia" dikey iki dillilik (Vertical Bilingualism/Diglossia)'tir. Süverdem ve Ertek'e (2020: 184) göre, bu iki dillilik türü, ülkenin resmi dili olan standart dil ile lehçeleri arasındaki statü farkından ve aralarındaki rekabetten kaynaklı iki dilliliktir. Bu tanım ve bakış açısından farklı olarak Baccouche (2000, s. 13) standart dil ile lehçe arasındaki lafzi (söylemsel) münasebetlerin çatışmalar üzerinden değil birbirini bütünleyici özellikleri üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu değerlendirmeye dayanarak Tunus insanının Standart Arapça ile Tunus Arapçası arasında bir statü farkı gözettiği ya da bir rekabetin varlığını kabul ettiğini söylemek zordur.

Kammoun'a (2020, s. 7-8) göre, lehçe terimi, standart dil ile kıyaslandığında hem "saf olmayan" veya "yozlaşmış" karakteri ifade etmektedir hem de konuşan kitle ve ona bir tür dilsel "çeşitlilik" olarak bakan dilbilimciler arasında toplum dilbilimsel açıdan küçümseyici bir çağrışıma sahiptir. İnsanların tercihi standarda yöneliktir, bunda standardizasyonun tüm faydalarından yararlanmak, politik ve ekonomik olarak güçlü olanın dilini oluşturmak ve kullanmak vardır. Kur'an-ı Kerim'in dili tartışılmaz mükemmelliktedir ve fiilen taklit edilemezliği ile meşhurdur. Onun bu özelliği gereği diğer bütün ara formlar doğal olarak daha düşük statülerde alt formlardır. Standart dil savunucuların birçoğuna göre tüm alt formlar sonsuza kadar korunması gereken bu kutsal dilin bozulmasının ve yozlaşmasının bir ürünüdür.

Tunus toplumunda karşılaşılan ikinci tür iki dillilik ise içinde yaşanılan ülkede gerçekleşen durumlara bağlı olarak ortaya çıkan Toplumsal İki Dillilik (Social/Societal Bilingualism) sürecidir. Ülkenin Fransız işgaline uğramasıyla temelleri atılan bu süreç bağımsızlığın ardından eğitim politikaları ile desteklenmiştir. Kammoun'a (2020, s. 3-4) göre Genç Tunus devletinin birinci önceliği Fransız kolonyalizminin en büyük aracı olan ve Tunus toplumu üzerinde kimlik problemlerine sebebiyet veren Fransızca yerine ülkenin resmi dili olan Arapçayı rehabilite etmektir. Böylece ülkeye atfedilen Fransız kimliğine son verecek irade ortaya konulacak, Arapça konuşan milliyetçilerin konu ile ilgili heyecanları yatıştırılacaktır. Ancak Fransızca ülkede o kadar iyi yerleşmiştir ki çok kısa bir zaman içerisinde her alanda Arapçayı hâkim kılmak imkânsızdır. Tunus Üniversitesinin kurumsallaşmasına, ulusal eğitim sisteminin güçlenmesine kadar durumun olduğu gibi sürdürülmesine, gerçekçi bir iki dillilik

politikasının izlenmesine karar verilmiştir. Bağımsızlığı takip eden 20 yıl boyunca Fransızca göz kamaştırıcı bir dinamizm yaşamıştır.

Abdu'l-Mevlâ'ya (2018) göre Fransızca Tunus'ta sadece bir dil değil, çoğu zaman politik bir araç olmuştur. Ülkenin kurucu lideri Habib Burgiba ve "modernist" arkadaşları Fransızcayı Arapça geleneksel din eğitimi almış Zeytuna Cami/Üniversitesi mezunlarını dışlamak için kullanmıştır. Çünkü onlar Batı değerlerinden ilham aldığı "modernleşme" projesinin önünde bir engeldir. "Paris bize Kahire ve Bağdat'tan daha yakın" diyen Burgiba, pan-Arabist fikirlerin yayılmasından endişelidir ve eğitimin Araplaştırılmasını kendine düşman olan milliyetçi akımlar için verimli bir zemin olarak görmektedir. Eğitim iki dilli olmuştur ancak diller karşı karşıya gelerek farklı iki kutbu temsil eder hale gelmiştir.

1958'de "Eğitimde Birlik Kanunu" kabul edilerek klasik eğitim ile modern eğitim bir araya getirilmiştir. Fransızca yasal statü olarak yabancı dildir, ancak eğitimde, yönetimde, medyada, bilimde gücünü korumaktadır. Sistem Fransızcayı dayattığı için Arapça bağımsızlıktan bu yana eğitimde henüz yerini bulamamıştır. Bugün itibariyle iki dillilik eğitimle sınırlı değildir. Kamuda Resmî Gazete, idari yazışmalar, genelgeler, internet siteleri; özel sektörde, matbu işlemlerde, siparişlerde, faturalarda, ücret ödeme belgelerinde, gümrük işlemlerinde Fransızca birinci dildir. Reklamlar, mağaza tabelaları, ürün ambalajları tercihen iki dillidir (Abdu'l-Mevlâ 2018).

2.5. Tunus Medyasında Frankofoni ve Fransızca Üzerine Yapılan Değerlendirmeler

Tunus medyasında konu ile ilgili değerlendirmelere geçmeden önce Uluslararası Frankofoni Örgütü'nün kurulmasından 2 yıl önce örgütün üç kurucu isminden birisi olan Cumhurbaşkanı Burgiba'nın 11 Mayıs 1968 tarihinde Montreal Üniversitesinde "Dünyaya İki Yönlü Açıklık" adlı konuşmasına bakmakta fayda vardır. Burgiba bu konuşmasında örgütün kurulmasına yönelik niyetini ve gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir (sommet-francophonie.challenges.fr)**:**

> "Frankofoni kelimesinden pek hoşlanmıyorum ama nihayetinde frankofoninin Afrika'da bir gerçeklik olduğunu kabul etmek zorundayım. Sadece Fransızcanın resmî dil ve çalışma dili olduğu ülkeleri bir araya getirdiği için değil, aynı zamanda onları aynı kültürel evrenin katılımcıları hâline getirdiği için, dilin ötesinde onları birleştiren şeyleri keşfetmelerini sağladığı için… Bu nedenle aralarında bir tür milletler topluluğu kurulduğunu görmek istiyorum; her birinin egemenliğine saygı duyan ve hepsinin çabalarını uyumlaştıran bir topluluk…"

Burgiba, ortaya çıkacak bu birlikteliğe büyük önem vermekte ve frankofoniyi "Üzerinde asla güneş batmayan bir ruh ve zekâ imparatorluğu, Fransızca konuşulan evren" olarak tanımlamaktadır.

Ancak Burgiba, günümüzün kültürel gerçeğini tamamen modası geçmiş bir siyasi gerçekle (sömürgecilikle) karıştıran, inkâr edilemeyecek bir kültürel gerçeğe (Fransızcaya) siyasi boyut kazandırmayı hedefleyenlerin kendisini ülkede Fransızcanın kullanılmasından kaynaklı olarak Fransız egemenliğini yeniden kurmakla, Fransız emperyalizminin ya da yeni-sömürgeciliğin ajanı olmakla suçladıklarını ifade etmektedir.

Tunus'ta Fransız diline ve frankofoniye toplum dilbilim penceresinden bakmak, sağlıklı bir karara varabilmek hiç de kolay değildir. Çünkü 150 yıla yakın yaşanmışlık ve tecrübe toplumunda farklı düşünceleri, tepkileri hatta karşıtlıkları ortaya çıkarmıştır. Fransızca, kimilerine göre sömürgeciliğin hatırlatıcısı, kimilerine göre küresel sisteme entegre olabilmenin aracı olarak görülmektedir. Tunus medyasında konu ile ilgili farklı bakış açılarına, görüşlere yer verilmektedir:

Tunuslu gazeteci Muhammed Râmi Abdu'l-Mevlâ 16 Kasım 2018 tarihli "Fransızca Bir Savaş Ganimeti mi Yoksa Ağır Bir Miras mı?" başlıklı yazısında Uluslararası Frankofoni Örgütü'nün insanları bir araya getirmek, aralarındaki kültürel alışverişi teşvik etmek, demokrasinin inşasına, barışın tesisine, eğitim ve öğretimin desteklenmesine katkıda bulunmak amacını güttüğünü ancak özellikle Afrika'da Fransız

kültürel ve siyasi hegemonyası için hâlâ bir araç olduğunu, örgütün kültürel, akademik ve siyasi birçok kola sahip bir ahtapota dönüştüğünü ifade etmektedir (Abdelmevlâ, 2018).

Abdu'l-Mevla'ya (2018) göre Fransa, 2011 devriminden sonra muhafazakârlar ve laikler arasındaki mücadelenin merkezinde yer almaktadır. Bazı aşırı muhafazakârlar Fransızca konuşanları "Fransa'nın yetimleri" olarak isimlendirirken Frankofon laik grup ise Arap olan her şeyi hor görmekte, Tunus'ta eğitimin kademeli olarak Araplaştırılmasının dini aşırılığın yayılmasına, terörizmin artmasına sebep olacağına inanmaktadır (Abdelmevlâ, 2018).

Arap medeniyeti araştırmacısı Kemâl el-Sakri, Fransız General Charles de Gaulle'e atfedilen "Kolonilerden çıktık ama çekirge yumurtalarını içine bıraktık" sözüne atıfta bulunarak, Fransızcanın "Fransa'nın yetimlerine bıraktığı sömürgeciliğin dili... çekirge yumurtalarıyla..." benzetmesini yapmaktadır. el-Sakri'ye göre, Tunus frankofonları Fransa'nın yetimleridir. Tunus frankofonlarının "Tunus lehçesini kendi kendine yeten bir dil düzeyine yükseltme" girişimleri gerçekte Standart Arapçaya zarar vermekte, Fransa'ya ve Fransızcaya daha fazla alan açmaktadır (el Mekkî, 2018).

Arap dili savunucusu ve Tunus Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ahmed Bouazi'ye göre Tunus'ta istihdamda Fransızca bir dışlama aracı olarak kullanılmaktadır. Fransızca bilmeyen birçok Tunuslu cahil olarak isimlendirilmekte ve azarlanmaktan korktukları için Fransızca dil becerilerine ilişkin açıklama yapmaktan kaçınmaktadır. Fransızca dil becerisine sahip olmanın eğitimli olunduğuna, toplumda bir üstünlük göstergesi olarak kullanıldığına, aksi durumda ise psikolojik bir kompleks aracı olduğuna inanılmaktadır (Midou, 2020).

Bir kamuoyu yoklama kuruluşu yöneticisi Hassan Al-Zargouni, gençlerin Fransızca, İngilizce ve hatta klasik Arapçada düzeylerinin yeterli olmadığına inanır. Gençleri profesyonel iş hayatına uygun hale getirmek, dış pazarlara açılmalarını sağlamak için frankofoniyi güçlendirmeye yönelik adımları önemli bulur. Al-Zargouni: "Ya kendimizi Müslüman bir Arap ülkesi olarak kabul eder, Fransızcayı kültürel ya da demagojik nedenlerle sömürge dili olarak değerlendiririz ya da 300 milyon insanın Fransızca konuştuğu Afrika'da kültürlere açık, gençliğinin işgücü piyasalarına açılma yeteneklerini geliştirmeye çalışan bir Müslüman Arap ülkesi olarak görürüz" açıklamalarını yapmaktadır (Maʿmerî, 2020).

Tunus modern sanatlarının önde gelen figürlerinden biri olan Siham Belkhouja, Fransızcanın Burgiba'nın Arapçaya ek olarak Tunuslulara bıraktığı bir "silah" olduğunu ifade etmekte, "Moliere"in dilini şiir ve özgürlük dili olarak görmektedir. Genç nesillerin İngilizce öğrenme talebiyle birlikte Anglo-Sakson kültürünün yükseldiğini, Fransızca ve Fransız kültürünün etkisinin azaldığını ifade ederek Tunus'taki Fransız Büyükelçiliği ve Fransız Enstitüsünün çabalarını kutsayarak, çocukları ve gençleri her türden Fransızca yayınları okumaya ve izlemeye davet etmektedir (El-Mekkî, 2018).

Gazeteci Fevzî Mes'ûd'a (2021) göre Tunus'ta Fransız işgalinin kültürel ve entelektüel neticeleri noktasında istenilen düzeyde bir farkındalık oluşmamıştır. Eğitim, kültür ve medya araçlarının Fransa'yı bir işgalci olarak gösterme çabaları ülkenin içinde bulunduğu iktisadi zorluklar sebebiyle Tunus insanın zihninde yer bulmamıştır. Yasemin Devrimi dâhil olmak üzere Tunus kimliğini savunan siyasal partiler ve entelektüel çevreler Fransa'nın maddi olmayan değerlere müdahalesini dile getirememiştir

Mes'ûd'a (2021) göre dil tarafsız bir varlık değildir. Fransızca bir dilden daha fazlasıdır, Fransa ile duygusal bağ kurma aracıdır. O zaman dil duygusal bir varlıktır. Kullandığınız zaman boyunca aranızda samimi bir ilişki doğar ve gelişir. Dolaylı olarak dilin ötesindeki boyutlar size zihinsel olarak yakınlaşır, yani Fransız dili ve onun sahibi Fransa duygusal olarak size yakınlaşır. Fransızcayı kullanmakla, o dili

üreten, kullanan, her şeyini o dile yükleyenlerin deneyimini, kültürünü, düşüncesini, geleneklerini otomatik olarak benimsemiş olursunuz.

Konu ile ilgili olmak üzere Tunus medyasında Frankofoni ve Fransızca üzerine birçok makale bulunmakta, farklı düşüncelere yer verilmektedir. Fransızcaya ilişkin en büyük sorun bu dilin birçok alanda ulusal dilden daha baskın olması, diğer yabancı dillerle rekabeti kabul etmemesi, politik frankofonizmin aracı olmasıdır. Ancak, genellememekle birlikte Tunus halkının Fransızcaya olan yaklaşımı ya da Fransızca ile ilgili algısı daha çok iktisadi, ticari ve ekonomik konu başlıkları üzerinden değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerin temelinde ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar büyük yer tutmaktadır. Bu sıkıntıların nedenleri arasında Fransa'yı gösterenlerin sayısı hayli fazladır. Fransa ve Fransızca kırk yıl öncesine göre aynı parlaklığa sahip değildir. Bu dili konuşan sayısı giderek azalmaktadır. Farklı coğrafyalardaki eğitim ve iş fırsatları, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etme yetenekleri Tunus'ta da İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır.

3. Bölüm

3.1. Fransızcanın Tunus Arapçasına Etkisi

Bu bölümde Fransızcanın Tunus Arapçasına etkisi toplum dilbilim çerçevesinde dilin kullanımı bakımından "kod değiştirme"; kelime hazinesi bakımından "ödünç alma ve kullanım sıklığı"; dilbilgisel etkiler bakımından "sesbilgisel", sözcüksel, sözdizimsel etkiler" ve son olarak "uyum (entegrasyon)" üzerinden değerlendirilmiştir.

3.1.1. Kod Değiştirme

Birden fazla dile ait cümle, cümlecik, kelime, biçim birim kategorilerini aynı konuşma içerisinde kullama işlemine kod değiştirme denir. Romaine'ye (1995, s. 121) göre bu tür davranışlar hem tek dilli hem de iki dilli topluluklarda meydana gelebilir ve rutin olarak gerçekleşir. Yalnızca farklı diller arasında değil aynı dilin lehçeleri (dialects) arasında da gerçekleştirilir. Pragmatik düzeyde tüm dilsel tercihlerin bir konuşmanın katılımcıları arasında ortaya çıkan sosyal ilişkilerde kullanılabileceği anlamına gelir.

Bouzzemi'ye (2005, s. 218) göre Tunus insanı konuşma sürecinde birçok kez kod değiştirmektedir. Bu kod değişikliği çoğunlukla konu ile ilgili Arapça veya Fransızca bilgi ve becerisi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İki dilli Tunuslu konuşucular konuşma anında bu tür kod değiştirmenin farkındadır. Konuşma sırasında sözcüğün Arapçasını bilmeyen konuşurlar Fransızca karşılığını kullanma eğilimindedir ve bu kullanımı yeterli görmektedir ya da bilimsel, teknik ve günlük yaşama ilişkin başkaca konularda sözcüğün Fransızcasını kullanmanın Arapçasını kullanmaktan daha uygun olduğuna inanmaktadır.

Bouzzemi (2005, s. 218-219), Tunuslu bazı konuşurların muhatabı üzerinde baskı kurmak amacıyla kod değiştirdiklerini ileri sürmektedir. Konuşurlar, bunu bir başka dil becerisine sahip olduklarını göstermek için yaparlar. Kod değiştirerek kullandıkları dile "üstdil işlevi" (metalinguistic function) kazandırırlar. Bu duruma göre Fransızca sözlüksel çeşitlilik bakımından standart Arapçadan daha zengindir. Fransızca kullanmak daha mantıklı ve daha iyidir. Önemli düşünceleri ifade edebildiği için Fransızcanın Arapçadan daha prestijli bir dil olduğuna inanmaktadırlar.

Ancak, standart Arapçadan Fransızcaya kod değiştirmede öncelikli sebep konuşurların standart Arapçadaki yetersizliğidir. Tunus insanı günlük hayatın hemen her alanında Tunus Arapçası kullandığı için standart Arapça'nın kelime hazinesine sahip değildir ya da sahip olsa bile konuşma sırasında ihtiyaç duyduğu kelimeyi çağıramamaktadır. Bu durumda kod değiştirme kaçınılmazdır. Tunus'ta kod değiştirme, yani konuşma anında bir başka dile geçme eylemi çoğunlukla Tunus Arapçası ile Fransızca

arasında gerçekleştirilir. Kod değişimi bakımından Tunus Arapçası-Standart Arapça ya da Tunus Arapçası-İngilizce değişimi ile nadiren karşılaşılmaktadır.

Bir dilin diğerine, bir lehçenin bir başka lehçeye tercih edilmesinin ardında sosyolojik gerekçeler olduğu açıktır ve bu durum sosyo dilbilimin önemli araştırma alanlarındandır.

3.1.2. Ödünç Alma ve Kullanım Sıklığı

Sözcüksel ödünç alma birçok dilde yaşanan bir durumdur. Konuşmacılar kendi dillerinde bulunmayan sözcükleri başka dillerden ödünç alırlar. Bu durum daha çok yeni üretilen, ilk kez karşılaşılan varlık ve kavramları ifade edebilme ihtiyacından kaynaklanır. Ancak ödünç alma güdüsünü kavramak kolay değildir. Bu güdü farklı gerekçelerle gerçekleşebilir. Çoğu zaman ihtiyaçtan bazen keyfiyetten ortaya çıkar.

Kelime servetinin büyük bir bölümünü Arapçadan alan Tunus Arapçasında karşılıklarının varlığına rağmen Fransızcadan çok sayıda sözcüksel alıntı vardır. Ödünç alınan bu sözcükler alana, gramer kategorilerine, alfabetik sıraya, kullanım sıklığına göre sınıflandırılabilir. Fransızcanın Tunus Arapçasına etkisini konu edindiğimiz bu bölümde Standart Arapçada karşılıkları olan 55 Fransızca ödünç sözcük örneklem olarak liste biçiminde sunulmuştur.

Tablo 4: Tunus Arapçasında kullanılan Fransızca sözcüklerden örnekler.

	Fransızca	**Arapça**	**Tunus Arapçası**			**Türkçesi**
			Sesletim	**IPA**	**Ödünç alma**	
1.	accident	حَادِثَة	aksidon	aksi:du:n	اكسيدون	kaza
2.	arbitre	حَكَم	arbītir	a:rbi:tir	أرْبيتر	hakem
3.	assurance	تَأْمِين	asurāns	asira:ns	أسيرانسْ	sigorta
4.	banane	مَوْزة	banāna	bana:na	بنان	muz
5.	banque	مَصْرِف	bānka	ba:nka	بانكة	banka
6.	bandit	حَرَامِيّ	bāndi	ba:ndi	باندي	kabadayı
7.	bicyclette	دَرَّاجَة	bisklet	bisklɛ:t	بسكلات	bisiklet
8.	appartement	عِمَارَة	burtˁmen	burtˁmɛ:n	برطمان	apartman
9.	pièce	قِطْعَة	bjɛsa	bjɛ:sa	بياسا	parça
10.	bureau	مَكْتَبْ	bīrū	bi:ru:	بيرو	büro
11.	cadre	إطَار	kwatˁru	kwa:tˁru	كواطرو	çerçeve
12.	carté	بِطَاقَة	kārtˁɛ	ka:rtˁɛ	كارطهْ	kart
13.	chauffeur	سَائِق	ʃifūr	ʃifu:r	شيفور	şoför
14.	contrat	عَقْد	kuntrātu	kuntra:tu	كنتراتو	sözleşme
15.	cuisine	مَطْبَخ	kuʒīna	ku:ʒi:nɛ	كوجينهْ	mutfak
16.	diamant	أَلْمَاس	djamuntɛ	dja:muntɛ	ديامنتْه	elmas
17.	fourchette	شَوْكَة	furʃītˁa	fɛrʃi:tˁa	فرشيطة	çatal
18.	frais	طَرِيّ	friʃk	friʃk	فْرِشكْ	taze
19.	frigidaire	ثَلَّاجَة	friʒider	fri:ʒidɛ:r	فريجيدار	buzdolabı

20.	garantie	ضَمَان	garānti	gara:nti:	ڤرانتي	garanti
21.	hôpital	مُسْتَشْفَى	sbītˁār	sbi:tˁa:r	سبيطار	hastane
22.	hôtel	فُنْدُق	utīl	u:til	أوتيل	otel
23.	immigré	لَاجِئ	zmigrī	zmigri:	زمڤري	göçmen
24.	interview	بَحْث	ʔɛntɛrfijū	ʔɛntɛrfiju:	انترفيو	görüşme
25.	jupe	تَنُّورَة	jüp	ʒu:b	جيب	etek
26.	lunettes	نَظَّرَة	lunet	lunɛ:t	لنات	gözlük
27.	lycée	ثَانَوِيَّة	līsɛ	li:si:	ليسي	lise
28.	capote	مِعْطَف	kabbūt	kɛbbu:t	كبُّوتْ	manto
29.	marché	سُوق	marşɛ	marʃi:	مرشي	çarşı
30.	meuble	أَثَاث	mūbilje	mu:bi:ljɛ	موبليه	mobilya
31.	musique	مُوسِيقَى	muzīka	mu:zi:kɛ	موزيكة	müzik
32.	nappe	غِطَاء	nāp	na:b	نابْ/پْ	masa örtüsü
33.	normal	عادِيّ	normāl	nu:rma:l	نورمال	normal
34.	numéro	رَقْم	nūmru	nu:mru:	نومرو	numara
35.	passeport	جَوَاز سَفَر	paspōr	ba:sbu:r	پ/باسبور	pasaport
36.	pâtisserie	حَلْوَائِيّ	patisri	pa:ti:sri:	پ/باتيسري	tatlıcı/pastane
37.	piscine	حَوْض السِّبَاحَة	pisin	pisi:n	پ/بيسين	yüzme havuzu
38.	postier	سَاعِي البَرِيد	bostāʒī	bu:sta:ʒi:	بوستاجي	postacı
39.	rendez-vous	مَوْعِد	rondefu	ra ndifu:	راندفو	randevu
40.	rideau	سِتَارَة	ridū	ri:du:	ريدو	perde
41.	robe	فُسْتَان	rūba	ru:ba	روبا	elbise
42.	rosé	وَرْدَة	rōz	ru:zi:	روزي	gül/pembe
43.	salon	قاعَة	sāla	sˁa:la	صالة	salon
44.	stade	مَلْعَب	stād	sta:d	ستاد	stadyum
45.	stylo	قَلَم	stīlu	sti:lu:	ستيلو	tükenmez kalem
46.	téléphone	هَاتِف	tɛlifūn	tɛlifu:n	تلفون	telefon
47.	timbre	طَابِعُ البَرِيد	tinbri	tinbre	تنبري	posta pulu
48.	touriste	سَائِح, سَيَّاح	turist	tu:ri:st	تُوريسْت	turist
49.	vase	مَزْهَرِيّة	va:z	va:z	واز	vazo
50.	veste	جَاكِتَة	fi:ste	fi:sta	فيستهْ	ceket
51.	visa	تَأْشِيرَة	fīza	fi:zɛ:	فيزا	vize
52.	zéro	صِفْر	zīru	zi:ru:	زيرو	sıfır
53.	place	مكان	blāsa	bla:sa	بلاسا	yer, mekân
54.	montre	بُرْج السَّاعَة	mongēle	mo:ngɛ:lɛ	مُونْڤاله	saat kulesi
55.	gâteau	فَتِيرَة/ كَعْك	gattu	gɛttu:	ڤ/قطّو	çörek/kuru pasta

Arap harfli ödünç sözcüklerin çeviri yazısı IPA (Uluslararası Fonetik Alfabesi) ile gösterilmiştir. Daha anlaşılır bir telaffuz için sözcükler Latin harfleri ile yazılmış, sesletimde ünlü uzunlukları vokallerin üzerine konulan (¯) işareti ile karşılanmıştır.

Ödünç almanın cinsiyet, yaş, meslek, dil becerisi ve Fransızca seviyesi gibi ölçütlere göre durumunu öğrenmek ödünç almanın seviyesini göstermesi bakımından önemlidir. Bunun için Mzoughi (2015)'nin farklı cinsiyet, yaş, meslek ve dil becerilerine sahip 12 konuşmacı üzerine yapmış olduğu sözlü derlem tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Konuşmacı başına ödünç alma sayısı[8]

Konuşmacı	Cinsiyeti	Yaşı	Medeni Hali	Mesleği	Fransızca seviyesi Dil Becerisi	Toplam konuşma süresi	Ödünç alınan toplam kelime Sayısı	Ödünç alma/ Dakika
Hamza	E	22	Bekar	Öğrenci	İkidilli	16	80	5
Yasmine	K	56	Evli	Ev Hanımı	İkidilli	8	18	3
Mehdi	E	27	Bekar	Pazarlamacı	İkidilli	7	35	5
Mohsen	E	58	Evli	Girişimci	İkidilli	13	29	2
Samia	K	47	Evli	Pazarlamacı	Orta seviye	6	29	5
Taha	E	19	Bekar	Pazarlamacı	İkidilli	10	49	5
Radhia	K	57	Boşanmış	Memur	İkidilli	29	36	1
Rahma	K	19	Bekar	Öğrenci	İkidilli	4	22	6
Chokri	E	47	Evli	Antrenör	Orta seviye	15	30	2
Chaima	K	23	Bekar	Pastane Şefi	İkidilli	7	25	4
Khouloud	K	23	Bekar	İşsiz (Stilist)	İkidilli	7	42	6
Mahbouba	K	46	Evli	Hizmetçi	Okuma-Yazma Bilmeyen	7	13	2

Bu verilere göre:

1. 46-58 yaş arası konuşmacıların ödünç alma sıklığı dakika başına 2 olurken, 19-27 yaş arası konuşmacıların ödünç alma sıklığı 5 olmuştur. Yaş seviyesi azaldıkça ödünç alma sayısı artmıştır.

2. Cinsiyet bakımından konuşma süreleri birbirine yakın olan konuşmacıların ödünç alma sıklığı benzerdir.

3. Fransızca düzeyi sıklık düzeyini olumlu veya olumsuz anlamda etkilememiştir.

4. Okuma yazma ve Fransızca dil becerisi olmayan Mahbouba'nın ödünç alma sıklığı aynı yaştaki konuşmacılara yakınken daha alt yaş gruplarına göre azdır.

5. Okuma yazma ve Fransızca dil becerisi olmayan Mahbouba'nın dilindeki ödünç almalar Fransızcanın Tunus Arapçasına entegre olduğunu göstermesi bakımından önemlidir ve Fransızcanın Tunus Arapçasına etkisini doğrulamaktadır (Mzoughi, 2015, s. 259).

[8] Bu tablo İnès MZOUGHI'nin "Intégration Des Emprunts Lexicaux au Français En Arabe Dialectal Tunisien," Université de Cergy, Pontoise, 2015 adlı doktora tezinin sözlü derleminden tablolaştırılmıştır.

3.1.3. Dilbilgisel Etkiler

Fransızcanın Tunus lehçesi üzerindeki etkisi dilbilgisel düzeyde kendisini göstermektedir. Konunun detayına inmeden bazı dilbilgisel kategorilere ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

Sesbilgisel: Tablo 5'teki örnekler incelendiğinde Arapçada bulunmayan sessizlerin (p, g, v) ödünç alma yoluyla Tunus Arapçasına girdiği görülmektedir: Ör. paspo:r (pasaport), na:p (masa örtüsü), mongɛ:lɛ (saat kulesi), gɛttu: (çörek), va:z (vazo), vi:sta (ceket). Yaygın olmamakla birlikte bu sesler ("p, g, v") Arap harfli imlada ڤ،ڤ،ب harfleri ile de yazılmaktadır. Tunus Arapçası, Standart Arapçadaki seslileri "a-e, i, u" korumaktadır. Genellememekle birlikte ödünç alınan sözcüklerle gelen "o, ü" seslileri genç konuşurlar tarafından telaffuz edilmektedir: Ör. paspōr, mongēle, rōz, jüp vb. Bu kullanım ödünç alınan sözcüklerin telaffuzu ve konuşurların batı dillerine sahip olma becerisi ile de ilgilidir.

Sözcüksel: Fransızcadan sözcüksel ödünç alma sözcük türlerinin büyük bir bölümü için (isim, fiil, sıfat, zarf, edat…) geçerlidir. Ödünç alma başlığı altında Tunus Arapçasına giren Fransızca isimlere örnekler verilmiştir. Günlük yaşamda selamlaşma, hâl hatır sorma ifadeleri, ticari işlemlerde sayılar, cümlede edat, bağlaç görevindeki sözcük birimler kullanım pratikliği düşüncesiyle çok sık kullanılmaktadır. Örn. bonjour (günaydın), bonsoir (iyi akşamlar), Au revoir (hoşça kal), merci (teşekkürler), ça va (nasıl gidiyor?), combien (ne kadar?), voila (işte!), normalement (genellikle)…vb. "Teşekkürler" ifadesinin Fransızca+Arapça kalıbı "mersi aleyk" (مرسي عليك) de çokça kullanılan ifadelerdendir.

Sözdizimsel: Bouzzemi'ye (2005, s. 219) göre, klasik Arapçada fiil, cümlede genellikle öznenin önünde yer alırken Fransızcada bunun tersi söz konusudur. Basında Standart Arapça ile kaleme alınan makalelerin başlıkları Fransızcanın sözdizimine uyarlanmaktadır. Bouzzemi (2005, s. 219), gazetecilerin Arapçada cümle yapısını analiz eden ʿ irâbʾ ilmi yerine Fransızcanın sözdizimine dayalı daha sabit bir tahlil ve tespit metodunu kullanma eğiliminde olduklarını ifade etmekte ve aşağıdaki örneği vermektedir:

• رئيسل مجلس النواب *يسلم* الوزير الاول البرتغالي دعوة من الرئيس بن علي لحضور قمة 5 زايد5

• Le president du parlement *invite* le ministre portugais, au nom du president Ben Ali pour assister au sommet 5 plus 5

Türkçesi, "Temsilciler Meclisi Başkanı, Portekiz Başbakanına Başkan Bin Ali'nin 5. Zayed Zirvesine katılma davetini iletti" olan Arapça makale başlığında Fransızca sözdizimine uygun olarak رئيسل مجلس النواب (Meclis başkanı) öznesi, يسلم (iletti) yükleminden önce kullanılmıştır.

3.1.4. Uyum (entegrasyon)

Tunus Arapçası standart bir gramere sahip olmasa da dilbilgisinin hemen hemen bütün kategorilerinde ödünç alınan Fransızca sözcüklerin dile uyum sağladığı görülmektedir. Örnek olması bakımından isim kategorisinde ال takısı, çokluk ve sahiplik durumlarının Fransızca sözcüklere uyarlanmış biçimleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Arapçada isimlerde tanımlık ال (el) ile sağlanır. Fransızcadan ödünç alma yoluyla gelen sözcükler tanımlık bakımından Tunus Arapçasına uyum sağlamıştır:

Tablo 6: ال takısının Fransızca ödünç alınan sözcüklere uyarlanması.

Fransızca	**Tunus Arapçası**	**Fransızca formu**	**Tunus Arapçası Formu**	**Türkçe karşılığı**
marche	marʃi:	le marche	el marʃi:= المرشي	çarşı
stylo	sti:lu	le stylo	el sti:lu= الستيلو	tükenmez kalem

robe	ru:ba	la robe	erru:ba= الروبا	elbise

Arapçada farklı çokluk biçimleri vardır, ayrıca çokluk sözcüğün erillik-dişilik durumuna göre değişikliğe uğramaktadır. Ödünç alınan isimler tüm bu özellikleri bakımından Tunus Arapçasına entegre olmuştur. Aynı sözcükler üzerinden çokluk örnekleri tabloda görülebilir:

Tablo 7. İsimlerde teklik-çokluk örnekleri.

Fransızca	**Tunus Arapçası**	**Fransızca teklik**	**Tunus Arapçası**	**Türkçe karşılığı**
marche	marʃi:	le marche	el marʃi:je:t=المرشيات	çarşılar
stylo	sti:lu	le stylo	el sti:luwe:t=الستيلوات	tükenmez kalemler
robe	ru:ba	la robe	errwib= الرويب	elbiseler

Yine, isimlerle ilgili olmak üzere en önemli konu başlıklarından birisi de isimlerde sahiplik durumudur. Bu konu ile ilgili örnekler tabloda sunulmuştur:

Tablo 8. İsimlerde sahiplik örnekleri.

Dişil teklik kişi sahiplik durumu	**Dişil çokluk kişi sahiplik durumu**
ru:bti:/ ma robe/elbisem	rwibti:/ mes robes / elbiselerim
ru:btik/ ta robe / elbisen	rwibtik/ tes robes/ elbiselerin
ru:btu/ sa robe / elbisesi (eril)	rwibtu/ ses robes/ elbiseleri (eril)
ru:bithɛ/ sa robe / elbisesi (dişil)	rwibhɛ/ ses robes / elbiseleri (dişil)
ru:bitna/ notre robe /elbisemiz	rwibna/ nos robes/ elbiselerimiz
ru:bitkum/ votre robe /elbiseniz	rwibkum/ vos robes/ elbiseleriniz
ru:bithum/ leur robe/ elbiseleri	rwibhum/ leurs robes/ elbiseleri

Fransızca sözcüklerin Tunus Arapçasına uyumu (entegrasyonu) ses bilgisi için: Fransızca-Tunus Arapçası ses birim, fonem farklılıkları, bölgesel farklılıklar, Fransızcadan yerel dile fonetik değişimler, alfabe…; sözcük bilgisi için: Sözcüklerdeki morfolojik değişimler, çokluk, erillik-dişilik…; fiillerde mastar, zaman kipleri, kiplik, etken-edilgenlik; anlam bilgisi için: Anlamsal farklılaşmalar, yeni anlamlar yüklenme… gibi dilbilgisinin bütün kategorilerinde görülmektedir.

Bu haliyle Tunus Arapçasında yaşanan bütün bu değişiklikler durumun sözcüksel ödünç almanın ötesine geçtiğini, Fransızca sözcüklerin yerel dile entegre olduğunu göstermektedir.

Sonuç

1881 yılı itibariyle Tunus topraklarına cebren girmiş olan Fransız dili geride kalan 150 yıla yakın bir süre içerisinde gündemden hiç düşmemiş, ülkedeki önemini yitirmemiştir. Bu durumun temel sebebi Fransa'nın ekonomiden ticarete, eğitimden kültüre, siyasetten idareye her şeyiyle kendi varlığını frankofoni ve Fransızca eliyle ülkede bulundurmasıdır.

Bütün bir metni değerlendirdiğimizde toplum dilbilim penceresinden konuyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1. Ülke, Fransız işgali (1881-1956) döneminde dil emperyalizmine ve kimliğe ilişkin müdahalelere maruz kalmıştır. Böylece Tunus'ta Fransız dilini kendi dilinden daha yetkin kullanan nesiller yetişmiştir.

2. Fransız işgali ile başlayan ve sonrasında devam eden toplum tasarımı ve toplum mühendisliği politikaları Tunus dili ve toplumu üzerinde etkili olmuş, toplum frankofoni ve Araplaşma politikaları arasında kalmıştır.

3. Taraftarları ve karşısında duranları ile birlikte Frankofoni sosyal bir olgudur ve Fransızcanın ülkedeki varlığına hizmet etmektedir.

4. Tunus Arapçası geleneğin, meşruiyetin ve kimliğin dili; klasik Arapça Arap kimliğinin dilidir.

5. İki dillilik (diglossia) bakımından Tunus Arapçası, klasik Arapça rekabeti yoktur. Dil rekabeti başından beri Kur'an'ın dili klasik Arapça ile Fransızca arasında yaşanmaktadır.

6. Kod değiştirme eylemi genellikle konuşulan konuya ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır ve Tunus'ta iletişimin rutini haline gelmiştir. Tunus Arapçası ile Fransızca arasında yaşanan kod değiştirme eylemi daha çok "sözcük" boyutunda gerçekleşmektedir.

9. Bugün ödünç alma yoluyla gelen sözcükleri söz dağarcığının geri kalanından ayırmak kolay değildir. Fransızca ödünç alma, okuma yazma becerisine sahip olmayanlarda da görülmektedir. Bu durum ödünç almanın eğitim ile ilişkisini sorgulamaktadır. Sosyal düzeyleri ve eğitim seviyeleri ne olursa olsun ödünç alma okuma yazma bilmeyenlerden kaliteli eğitim alanlara kadar hemen herkes tarafından gerçekleştirilmektedir.

10. Fransızcanın Tunus Arapçasına etkisi -bir başka çalışmanın konusu olabilecek- sosyokültürel sonuçlara da neden olmuştur. Kültürel asimilasyon, kültürel etkileşim, kültürel çatışma, iki kültürlülük…vb.

11. Tunus insanı için Fransızca ikinci bir yabancı dildir, dünyaya açılmanın aracıdır ya da Fransız sömürgeciliğinin en önemli temsilcisidir. Her ne şekilde olursa olsun taraftarı olanları da karşısında duranları da doğrudan etkileyen yanı sözcüksel ödünç alma yoluyla ülkenin ana diline sirayet etmiş, entegre olmuş, benimsenmiştir.

12. Son tahlilde Öztürk'ün (2017, s. 16-18) dilimize ilişkin olarak yapmış olduğu tespitleri Tunus Arapçasına uyarlamak yerinde olacaktır. Tunus Arapçasının Fransızcadan aldığı ve zenginleştirdiği birçok şey vardır. Bütün bunları kavmiyete, inanca indirgeyerek yanlış olduğunu iddia etmek, yok saymak, hafife almak bu vakitten sonra dile yapılabilecek en büyük kötülük olacaktır. Tunus toplumu Fransızca üzerinden dizayn edilmek istenmiştir. "Dili değiştir; toplum değişsin (Öztürk, 2017, s. 21)" anlayışı belli ölçüde etkili de olmuştur. Bu anlayış sonraki süreçte toplumsal krizlere de sebebiyet vermiştir. Konu ile ilgili tartışmalar bugün dahi devam etmektedir. Ancak Fransızca ile birlikte kimlik ve kültür değişimi bekleyenlerin sayısı Tunuslu kimliği ve kültürünü savunanların sayısını hiçbir zaman geçememiştir. Müdahaleden bugüne geride kalan yaklaşık 150 yıllık süreçte birçok olay ve olgu tecrübe edilmiştir. Ancak, acı bir tecrübenin ürünü olan Fransızca bugün ülke insanı tarafından eğitim, kültür, ekonomi, diplomasi vb. birçok alanda bir fırsata dönüştürülmüştür.

13. Fransızcadan ödünç almada zorunluluk ve keyfiyet birlikteliği vardır. Ancak ne şekilde alınmış olursa olsun Tunus Arapçası üretken ve dinamik yapısı ile bu sözcükleri ses ve şekil bakımından kendi diline uyarlamıştır. Tunus sahip olduğu kimliği ile hem kendisi olmaya hem de öteki olmamaya devam etmiş ve etmektedir.

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. TDK.

Aouina, H. (2013). Globalisation and language policy in tunisia: shifts in domains of use and linguistic attitudes. *Linguistics Department, School of Humanities, Languages and Social Sciences, University of West of England*.

Aydın, T. (2013). Sömürgecilik ve Dil: Batı sömürgesinin Arap diline yaklaşımına dil-kimlik ilişkisi penceresinden bakış. *Mukaddime*, Sayı 7, ss 47-68.

Bel'Kiry Najeh, L. (2021). A historical account of linguistic imperialism and educational policy in Tunisia: from the independence to the 'jasmine revolution. *Indonesian Tesol Journal*, 3(1), 32-45

Baccouche, T. (2000). Etudes linguistiques et développement, correspondances. *Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporaim (IRMC)*, N°62. 12-14.

Bouzzemmi A. (2005). Linguistic situation in Tunisia: French and Arabic code switching. *İnterlinguistica*, 16(1), pp 217-223.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.

Damnati, A. & Harida, A. (2020). *السياسة االستعمارية الفرنسية في كل من تونس 1881- 1930م و* المغرب 1912-1930م (دراسة مقارنة)، جامعة 8 ماي 1945، قألمة.

Ferro, M. (2002). *Sömürgecilik Tarihi*. İmge Kitabevi.

Gökgöz, T. (2018). *Bağımsızlık Sonrası Cezayir'de Edebi ve Kültürel Çevre (1962-2016)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Gökgöz, T. (2019). Fransız sömürgesi döneminde Tunus Zeytûne Üniversitesi ile Tunus gazetelerinin Cezayir kültürel yaşamı üzerindeki rolü. *Nüsha* (48), s. 181-202.

Guellouz, M. (2016). The construction of "Tunisianity" through sociolinguistic practices from the Tunisian independence to 2016. Journal of Arabic and Islamic Studies 16.

Kammoun, R. (2020). La place du français dans le plurilinguisme en Tunisie. *dans Blanchet/ TalebIbrahimi*, 21-44.

Kaplan, M. (1993). *Kültür ve Dil*. Dergâh Yayınları.

Karaağaç, G. (2002). *Dil Tarih ve İnsan*. Akçağ Yayınları.

La Francophonie, (2022). *La langue Française dans le monde 2022*. Organisation İnternationale De La Francophonie, GPS.

Loomba, A. (2000). *Kolonyalizm Postkolonyalizm*. Ayrıntı Yayınları.

Mzoughi, İ. (2015). *Intégration des emprunts lexicaux au Français en Arabe dialectal Tunisien*. Université de Cergy.

Öztürk, A. (2017). Modern dil teorileri ve toplumsal dizayn (politik dil sosyolojisine giriş). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* Sayı 6, ss. 11-31.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic İmperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Romaine, S. (1995), *Bilingualism*. Blackwell publishers.

Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev: B. Vardar). Multilingual.

Stiti, M. (2008). *Tunus'un Fransızlar tarafından işgali Karşısında Osmanlı Siyaseti (1878-1888)*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Stephen, H. (2002). *Empire: A Very Short İntroduction*. Oxford: Oxford UP, Print.

Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences,* 6(2), 183-207.

Touati, Z. (2011). Le statut et la place du français dans l'enseignement et la société en Tunisie, *Presses Universitaires de Rouen et du Havre (PURH, Plurilinguisme, Politique linguistique et Education*, pp.465-473.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. TDK.

Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning From Nationalism to Globalisation*. Palgrave Macmillan.

Çevrim içi kaynaklar

Abde'l-mevla, M. R. (2018, 11 Aralık). الفرنسية في تونس: غنيمة حرب أم تركة ثقيلة؟

https://assafirarabi.com/ar/23242/2018/11/16/ الفرنسية في تونس غنيمة حرب أم تركة ثقيلة

El Mekki E. (2018, 8 Ağustos). الفرنكفونيون في تونس..."أيتام فرنسا؟

https://ultratunisia.ultrasawt.com/مجتمع/تحقيقات/أمل-المكّي-22/الفرنكفونيون في تونس..."أيتام فرنسا؟

Güncel Türkçe Sözlük. Sömürgecilik. Sozluk.gov.tr. Erişim tarihi 20 Temmuz 2023, http://sozluk.gov.tr

Jurisite. Constitution_2014. https://www.jurisitetunisie.com/tunisie/codes/Constitution_2014/Constitution_2014_Fr_JurisiteTunisie.pdf

La Francophonie. https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754

Maʿmerî, H. (2020, 9 Eylül). اللغة الفرنسية في تونس اختيار أم تركة أم حتمية تاريخية؟.

https://www.independentarabia.com/node/138416/ اللغة الفرنسية في تونس اختيار أم تركة أم حتمية تاريخية؟.

Mesʿûd, F. (2021, 29 Eylül). إستبعاد اللغة الفرنسية شرط تفكيك الروابط اللامادية مع فرنسا

https://www.lesemeurs.com/Article.aspx?ID=11450/

Midou. (2020, 12 Nisan). أَلَمْ يَحِنْ الوقتُ لتركيز نظامنا التربوي على اللغة الإنجليزية؟

https://barchanews.net/2020/04/12/ أَلَمْ يَحِنْ الوقتُ لتركيز نظامنا ال

https://francophonie.org/sites/default/files/2023-03/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf

https://sommet-francophonie.challenges.fr/wpcontent/uploads/sites/20/2018/11/DISCOURS-BOURGUIBA.

7. İkinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Begegnungen ve Gazi Yabancılar için Türkçe[1]

Ayşegül SEFER AKTAŞ[2]

APA: Sefer Aktaş, A. (2023). İkinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Begegnungen ve Gazi Yabancılar için Türkçe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 131-146. DOI: 10.29000/rumelide.1406045.

Öz

Ders kitapları öğrenme sürecindeki en önemli kaynaklardan biridir ve farklı dillerin öğretildiği birçok dil kursunda ana kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu kaynaklar kurslarda bir standart oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışma ikinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretiminde kullanılan iki farklı ders kitabının A1 ve A2 temel düzey dinleme bölümlerini karşılaştırarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemiyle kitaplar incelenmiş ve içerik analizi ile dinleme beceri alanına yönelik bölümler analiz edilmiştir. Dinleme becerisi ile ilgili kısımlar ünitelerde dinleme bölümlerinin dağılımı, etkinlik sayısı, etkinlik çeşitliliği, dinleme kaydı sayısı, süresi ve kitaptaki dinleme kayıtlarının her yeni etkinlikte süre olarak artışları bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda Almanca öğretimi ders kitabının daha fazla sayı ve çeşitlilikte dinleme etkinliğine yer verdiği belirlenmiştir. Ünitelerde yer alan dinleme etkinliklerinin sayı itibariyle dağılımlarının Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitabından daha fazla olduğu, Almanca öğretiminde fonetik etkinliklerine yer verilirken Türkçe öğretimi kitabında bu tür bir etkinliğe hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Dinleme kayıtlarının süresinin ve sayısının Almanca öğretimi ders kitaplarında daha fazla olduğu, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında ise daha kısa ve az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dinleme bölümlerinde etkinlik sayı ve çeşitliliğinin artırılması, kayıt sürelerinin daha uzun olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, dil öğretimi, Türkçe öğretimi, Almanca öğretimi, dinleme becerisi

---

1. 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:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406045
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD / Dr., Yozgat Bozok University, Faculty of Education, Department of Turkish Education (Yozgat, Türkiye), aysegulsefer@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7876-2481, **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossreff Funder ID:** 501100006564

Comparison of Basic Level Listening Activities in Teaching Turkish and German as a Second Language: Begegnungen and Gazi Turkish for Foreigners[3]

Abstract

Textbooks are one of the most important resources in the learning process and are used as the main source in many language courses where different languages are taught. These resources also help establish a standard in courses. This study aims to evaluate the A1 and A2 basic levels of two textbooks used in teaching Turkish and German as second languages by comparing them in terms of listening sections. For this purpose, the textbooks have been examined with the document analysis method and the sections related to listening skill have been analyzed according to content analysis. The parts related to listening skills were examined in the context of the distribution of listening sections in the units, the number of activities, the variety of activities, the number and duration of listening recordings, and the increase in the duration of the listening recordings in the book with each new listening activity. The results show that the textbook used in German language teaching outnumbers in terms of listening activities and diversity. Also, the distribution of listening activities in units in terms of number is higher than the textbook used for Turkish language teaching. While activities for phonemic awareness are involved in German language teaching, such an activity is not involved in the Turkish language teaching book. The duration and number of listening recordings are longer in German language teaching textbooks, while they are shorter and fewer in number in Turkish textbooks. Based on the obtained results, it is recommended that the number and variety of activities should be raised in the listening sections in the textbooks for teaching Turkish as a second/foreign language, and the duration of the recordings should be longer.

Keywords: Textbook, language teaching, Turkish language teaching, German language teaching, listening skill

Giriş

İlerleyen teknolojiye rağmen ders kitapları hâlâ dil öğretiminde kullanılan ana kaynakların başında yer almaktadır. Birçok yabancı dil kursu ders kitapları aracılığıyla öğretimi gerçekleştirmektedir ve bu kaynakların dil öğretiminde bir standart oluşturduğu belirtilebilir. Tomlinson (2015: 172) ders kitabını şöyle tanımlamaktadır: "Herhangi bir dilin öğrenicilerine yönelik olan bilgi, tavsiye, metin ve etkinlikler içeren ve öğrencilerin hedef dili öğrenmesine yardımcı olan bir kitaptır. Genellikle belli bir dil seviyesine yöneliktir ve dilbilgisi, kelime, telaffuzu öğretmenin yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesine de odaklanır. Benzer biçimde Huang vd., (2022) da ders kitaplarını, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli bir müfredatla uyumlu öğretme ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için kullanılan kaynaklar olarak tanımlamaktadır.

---

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: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406045
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Kaliteli bir ders kitabı, iyi bir öğretim modeli olmalıdır (Newton & Newton, 2009). Söllner (2010: 52) ders kitaplarının öğrencilerin kişisel ve dilbilimsel gelişimi, kimlik oluşturma ve kültürel anlayışında önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Öte yandan Gray (2013: 7) ders kitaplarının eğitim araçları ve kültürel bir nesneden daha fazlası olduğunu; alınıp satılan bir ticaret malzemesi olduğunu vurgulamaktadır. Ticari bir malzeme olmanın ötesinde dil öğretiminde temel araç olması dolayısıyla ders kitaplarının kalitesinin önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda Sarıçoban ve Can (2012: 998) ders kitaplarını değerlendirmenin sistemli bir biçimde gerçekleştirildiği takdirde öğretim süreci üzerinde olumlu bir etki sağlayacağı görüşündedirler.

Farklı tarihsel, kültürel ve mali geçmişleri nedeniyle, her ülke kendi benzersiz eğitim sistemini geliştirmiştir ve bu durum, müfredat tasarımı ve ders kitapları da dahil olmak üzere farklı öğrenme deneyimi tasarımlarına yol açmıştır (Marlow-Ferguson, 2002). Bu nedenle, farklı ülkelerden alınan ders kitaplarını analiz etmek ve karşılaştırmak, dünya çapındaki çeşitli eğitim sistemlerini ve her ülkenin izlediği pedagojik metodolojileri daha iyi anlamaya yardımcı olabilir (Charalambous, Delaney, Hsu, Mesa, 2010). Ayrıca uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar aracılığıyla, araştırmacılar kendi ülkelerindeki ders kitaplarının avantajlı ve dezavantajlı yönlerini belirleyebilirler. Farklı ülkelerdeki iyi uygulamaları da kendilerine örnek alabilirler.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ders kitaplarının karşılaştırılması veya incelenmesi konularıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ders kitaplarında dinleme bölümleri etkinliklerinin diğer becerilere oranla sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir (Yavuz, 2016; Özbal ve Genç, 2019). Tabak ve Göçer (2017) Gazi TÖMER tarafından yayımlanan A1-C1 düzeyi ders kitaplarının dinleme etkinliklerini değerlendirdikleri çalışmalarında kitaplarda dinleme öncesine yönelik yalnızca ilgi uyandırma etkinliklerine yer verildiğini, dinleme öncesi etkinliklerinin tek tip olduğunu, yönergesi bulunmayan dinleme öncesi etkinliklerinin yetersiz olduğunu, dinleme sırası etkinliklerinin boşluk doldurma üzerine yoğunlaştığını, dinleme sonrası etkinliklerinin doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulara yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Beyreli ve Ak Başoğul (2013) araştırmalarında Yeni Hitit ve New Headway kitaplarında yer alan dinleme-anlama etkinliklerini karşılaştırmıştır. Yeni Hitit serisinin okuma/dinleme öncesini ihmal ettiği, daha çok okuma sonrası ile dinleme sırasına yönelik etkinliklerden oluştuğu, Yeni Hitit serisinin okuma ve dinleme bölümlerinin tek metin odaklı olduğu, New Headway'in ise söz konusu bölümlerde birden fazla metin verilerek bu metinler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağladığı, Yeni Hitit serisinde yönergelerin yetersiz olduğu ve ayrıca dinleme kayıtlarının doğal olmadığı; metinlerin çok ilgi çekici olmasına rağmen okuma/dinleme metinlerini anlamlandırmak amacıyla oluşturulmuş etkinliklerin yetersiz olduğu ve anlamlandırma aşamasının birkaç etkinlikle geçiştirildiği; öğrencinin genellikle pasif olduğu tespit edilmiştir. New Headway'in ise bunun aksine okuma/dinleme metinlerini birçok etkinlikle desteklediği, etkinliklerde öğrencinin daha aktif olduğu tespit edilmiştir. Gün, Akkaya ve Kara (2014: 14) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada eğitim-öğretim boyutunda genellikle tek bir ders kitabına bağlı kalınarak ders işlendiğini, bunun da sıkıntılı bir durum olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandığı 'Türkçe Öğreniyorum' setine ilişkin öğretmen görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, her seviye, yaş veya kademedeki farklı öğrenciler için tek kitap kullanıldığı; ancak biçimsel açıdan yeterli olduğu, temel dil becerilerinin dağılımı konusunda dinleme/izleme dil becerisine gereği kadar yer verilmediği, söz konusu becerinin ihmal edildiği, bunu konuşma becerisinin takip ettiği; kitapların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, etkinliklerin uygulanma sürelerinin yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının karşılaştırılması, farklı ülkelerde izlenen yaklaşımların ortaya konması, nitelikli uygulamaların örnek alınabilmesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ikinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının A1 ve A2 temel düzey açısından dinleme bölümlerini karşılaştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi kendi başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılması da mümkündür." (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu yöntem hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyallerin incelenmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu çalışmanın dokümanlarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "Gazi Yabancılar için Türkçe" ders kitabı ile yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan "Begegnungen" adlı ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili ders kitaplarının A1 ve A2 seviyelerine ait dinleme becerisi ile ilgili bölümleri incelenmiştir.

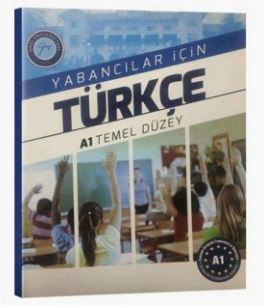
Ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri karşılaştırılırken öncelikle her bir ünitede yer alan etkinlik sayıları istatistiksel olarak hesaplanmış, kitaptaki ünitelerde dinleme becerisinin dağılımı değerlendirilmiş, etkinlik çeşitliliği, dinleme kayıtlarının sayısı ve süresi incelenmiş, Türkçe ve Almanca için sırasıyla değerlendirilen etkinlikler birbiriyle karşılaştırılmıştır.

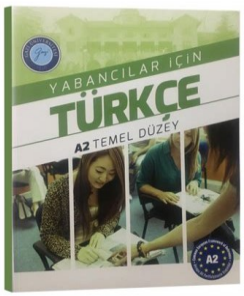
Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan "Gazi Yabancılar için Türkçe", Almanya'da yabancılara Almanca öğretiminde kullanılan "Begegnungen" kitabının A1-A2 seviyelerindeki ders kitapları araştırma nesnesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda incelenen kitapların A1 A2 seviyesi kapakları sunulmuştur.

Resim 1: Begegnungen A1 ve A2 Düzeyi Ders Kitapları

Resim 2: Gazi Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 Düzeyi Ders Kitapları





Verilerin Toplanması

Araştırmada incelenerek değerlendirilmiş olan her iki dile ait temel düzey A1-A2 ders kitaplarının basılı örneklerine ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilgili kitaplar doğrudan değerlendirilmiştir.

Tablo 1. İlgili Ders Kitapların Künyeleri

Kitabın Dili	Kitabın Adı	Seviye	Basım Yılı	Yazarı	Yayınevi	Sayfa Sayısı	Ünite Sayısı
Almanca	Begegnungen	A1	2006	Anne Buscha, Szilvia Szita	SCHUBERT	237	8 ünite
Almanca	Begegnungen	A2	2007	Anne Buscha, Szilvia Szita	SCHUBERT	265	8 ünite
Türkçe	Yabancılar için Türkçe	A1	2022	Editör: Mustafa Kurt-Nezir Temur	Salmat Basım Yayıncılık	129	6 ünite
Türkçe	Yabancılar için Türkçe	A2	2022	Editör: Mustafa Kurt-Nezir Temur	Salmat Basım Yayıncılık	106	5 ünite

Begegnungen A1 ve A2 seviyeleri kitapları 8 ünite ve birer ek bölümünden oluşmaktadır. Yabancılar için Türkçe A1 kitabı 6, A2 seviyesi ise 5 üniteden oluşmaktadır. İlgili kitabın A1 seviyesinin 114-129. sayfa aralığında, A2 seviyesinin ise 94-106 sayfalarında dilbilgisi dizini yer almaktadır. Begegnungen A1 seviyesinin 230-237. sayfaları arasında; A2 seviyesinin 257-265. sayfaları arasında dilbilgisi ile ilgili bölümün yer aldığı görülmüştür. Almanca A1 ve A2 ders kitaplarının ekler bölümü yalnızca dilbilgisine değil, diğer becerilerle ilgili etkinliklere de yer verilmiştir. Aynı seviyeye ait iki farklı dilin öğretiminde kullanılan kitapların sayfa sayıları arasında Almanca kitaplarının lehine iki katı daha fazla sayfa sayısı olduğu dikkati çekmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yabancı dil öğretimi ders kitabı olarak hazırlanmış "Gazi Yabancılar için Türkçe" ve "Begegnungen" adlı ders kitapları dinleme etkinliklerinin ünitelere dağılımı, etkinliklerin sayı ve çeşitliliği, dinleme kayıtlarının sayı ve uzunluğu açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Her iki kitap ayrı ayrı değerlendirildikten sonra dinleme becerisiyle ilgili bölümleri birbirine benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırılmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmada dinleme becerisi ile ilgili bölümleri incelemeye yönelik kriterlerle ilgili ders kitaplarından elde edilen veriler hiçbir değişikliğe tabi tutulmaksızın olduğu gibi sunulmuştur. Dolayısıyla sunulan veriler inandırıcı ve aktarılabilirdir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada yer alan kitapların dinleme bölümleriyle ilgili veriler belirlenen başlıklara göre karşılaştırılarak sunulmuştur.

Türkçe ve Almanca A1-A2 Ders Kitaplarında Dinleme Etkinliklerinin Sayısı

Ders kitaplarında her bir ünitede yer verilen toplam dinleme etkinliği sayısı ile dinleme etkinliklerinin toplam etkinlik sayısına oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Kitapta her bir ünitede A harfinden D

harfine kadar etkinlikler sıralanarak numara verilmiştir. (A1, A2, B1, B2 şeklinde). Bu noktada kitabın sistemli bir numaralandırmaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Begegnungen A1 Dinleme Etkinliklerinin Ünite İçinde Dağılımı

Kitap	**Toplam Ünite Sayısı**	**Ünitedeki Toplam Etkinlik Sayısı**	**Dinleme Etkinliği Sayısı**	**%**
Begegnungen A1	8	1. Ünite: 61	18 Etkinlik	29,5
		2. Ünite: 47	9 Etkinlik	19
		3. Ünite: 56	11 Etkinlik	19,6
		4. Ünite: 54	10 Etkinlik	18,5
		5. Ünite: 54	12 Etkinlik	22
		6. Ünite: 56	11 Etkinlik	19,6
		7. Ünite: 56	7 Etkinlik	12,5
		8. Ünite: 44	7 Etkinlik	15,9
		9. Ek: 12	3 Etkinlik	25
TOPLAM	8	431	88 Etkinlik	20

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Begegnungen A1 Almanca ders kitabında dinleme etkinliklerine her bir ünitede yaklaşık %12 ile %29,5 aralığında yer verilmektedir. Dinleme etkinlikleri, kitabın tamamındaki toplam etkinlik sayısının %20'sini oluşturmaktadır. Kitapta en fazla sayıda dinleme etkinliğine ilk ünitede yer verilmiştir. Bu durumun yeni bir dil öğrenmeye başlanması sebebiyle öğrencilere kulak aşinalığı kazandırmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3. Begegnungen A2 Dinleme Etkinliklerinin Ünite İçinde Dağılımı

Kitap	Toplam ünite sayısı	Ünitedeki toplam etkinlik sayısı	Dinleme etkinliği sayısı	%
Begegnungen A2	8	1. Ünite: 50	6 Etkinlik	12
		2. Ünite: 60	7 Etkinlik	11,6
		3. Ünite: 64	8 Etkinlik	12,5
		4. Ünite: 53	6 Etkinlik	11
		5. Ünite: 52	5 Etkinlik	9,6
		6. Ünite: 60	8 Etkinlik	13
		7. Ünite: 43	4 Etkinlik	9
		8. Ünite: 79	7 Etkinlik	8,8

		9. Ek: 8	3 Etkinlik	37,5
TOPLAM	8	469	54 Etkinlik	11,5

Tablo 3'te görüldüğü üzere Begegnungen A2 Almanca ders kitabında dinleme etkinlikleri her bir ünitenin ortalama %10'unu oluşturmaktadır. Dinleme etkinlikleri kitabın tamamındaki toplam etkinlik sayısının yine %11,5'ini oluşturmaktadır. Ünitelerde yer alan dinleme etkinliklerinin sayı itibariyle dengeli bir dağılım seyrettiği görülmektedir. Bununla birlikte aynı ders kitabının A1 düzeyine kıyasla A2 düzeyinde daha az sayıda etkinliğe yer verilmiş olması dikkati çekmektedir.

Tablo 4. Gazi Yabancılar için Türkçe A1 Dinleme Etkinliklerinin Ünite İçinde Dağılımı

Kitap	Toplam ünite sayısı	Ünitedeki toplam etkinlik sayısı	Dinleme etkinliği sayısı	%
Gazi Yabancılar için Türkçe-A1	6	1. Ünite: 51	3 Etkinlik	5,8
		2. Ünite: 46	4 Etkinlik	8,6
		3. Ünite: 38	3 Etkinlik	7,8
		4. Ünite: 40	4 Etkinlik	10
		5. Ünite: 36	4 Etkinlik	11
		6. Ünite: 39	4 Etkinlik	10
TOPLAM	6	250	22 Etkinlik	8,8

Tabloda görüldüğü üzere Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabı A1 setinde toplam 6 bölüm yer almaktadır. Ünitelerdeki etkinliklerin sayısı hesaplanırken A, B, C şeklinde yapılandırılmış olan bölümler dikkate alınarak sayılmıştır. Dinleme bölümlerinde bazen bir bazen iki farklı etkinlik yer almaktadır ve bunlar aynı ses kaydının dinlenmesiyle yapılması gereken etkinliklerdir. Bu nedenle tabloda etkinlikler gösterilirken kayıt sayısı esas alınmıştır. Çünkü bu etkinlikler birbirinden bağımsız etkinlikler değildir. Kitapta yer alan ünitelerde dinleme etkinliklerinin dağılımına bakıldığında ortalama her ünitenin %8,8'ini dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır.

Tablo 5. Gazi Yabancılar için Türkçe A2 Dinleme Etkinliklerinin Ünite İçinde Dağılımı

Kitap	Toplam ünite sayısı	Ünitedeki toplam etkinlik sayısı	Dinleme etkinliği sayısı	%
Gazi-Yabancılar için Türkçe-A2	5	1. Ünite: 43	4 Etkinlik	9,3
		2. Ünite: 41	4 Etkinlik	9,7
		3. Ünite: 47	4 Etkinlik	8,5
		4. Ünite: 39	4 Etkinlik	10,2
		5. Ünite: 40	4 Etkinlik	10

TOPLAM	5	210	20 Etkinlik	9,5

Gazi Yabancılar için Türkçe A2 ders kitabında bütün ünitelerde dinleme etkinliği sayısı 4'tür, ancak ünitelerdeki toplam etkinlik sayısına göre etkinliklerin dağılım yüzdeleri farklılık göstermektedir. Dinleme etkinliklerinin ders kitabındaki ortalama dağılımı %9,5'tir.

İlgili ders kitapları incelendiğinde Begegnungen Almanca A1-A2 kitabındaki dinleme etkinliklerinin sayısı ve üniteye dağılımı Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabından A1 seviyesinde daha fazla olduğu görülmektedir. A2 düzeyinde her iki ders kitabındaki etkinlik sayısı ve dağılımı birbirine oldukça yakın (Begegnungen A2: %11,5 - Gazi Yabancılar için Türkçe A2: %9,5) olmakla birlikte Begegnungen kitabında toplam etkinlik sayısı ve dinleme etkinliklerinin sayısı daha fazladır.

Gazi Yabancılar için Türkçe ve Begegnungen Almanca A1-A2 Ders Kitaplarında Dinleme Etkinlikleri Çeşitliliğinin Karşılaştırılması

Dinleme etkinliklerinin çeşitliliğinin öğrenciye bu beceriyle ilgili daha fazla öğrenme fırsatı yarattığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrenci bu beceriyle ilgili daha fazla yaşantı sahibi olarak günlük hayatta bunu uygulama imkânı bulabilir. Dolayısıyla etkinlik çeşitliliği ders kitaplarında önemli noktalardan biri olarak değerlendirilebilir.

Dinleme Etkinliklerinin Çeşitliliği

Ders kitaplarında temel düzey için dinleme etkinliklerinin çeşitliliği de incelenmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6. Begegnungen A1 Ders Kitabında Dinleme Etkinliklerinin Çeşitliliği

Tablo 6'da görüldüğü üzere Begegnungen A1 ders kitabında dinleme becerisiyle ilgili toplam 88 etkinlik 11 farklı türde etkinlikten oluşmaktadır. Bunlar arasında en fazla yer verilen etkinlik çeşidi "Dinleyiniz ve okuyunuz. / Okuyunuz ve dinleyiniz." etkinlikleriyken en az yer verilen etkinlik çeşidi ise "Dinleyin ve not edin." etkinliğidir. Ayrıca kitapta yer alan dinleme etkinliklerinin yalnızca dinleme becerisiyle ilgili olmadığı, diğer dil becerileriyle ilişkilendirildiği, bu becerilerin de etkinliğin başındaki yönergede açıkça ifade edildiği görülmektedir. Aşağıda ilgili ders kitabında yer alan bir dinleme etkinliği ile fonetik etkinliğine yer verilmiştir.

Resim 1. Örnek Dinleme Etkinliği

A15 Einkaufen beim Gemüsehändler 1.45
Hören Sie den Dialog. Ergänzen Sie die Angaben.

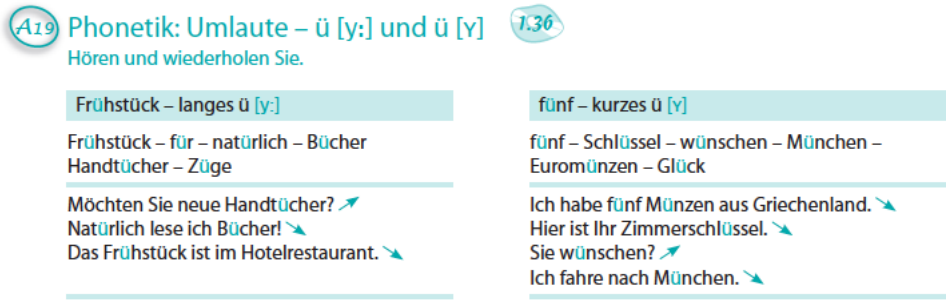
Was kauft die Kundin?
zwei Kilo .....
..... Bananen
ein Kilo .....
..... Orangen
..... Kilo Tomaten
zwei ..... Mangos

Was zahlt die Kundin?
.....

(Begegnungen A1, 92. s.)

Etkinlikte bir alışveriş ortamı resmedilmektedir. 1.45 dakikalık bir ses kaydı olduğu bilgisi etkinlik yönergesinin hemen sağında gösterilmiştir. Öğrencinin diyaloğu dinleyerek metindeki boşlukları doldurması istenmektedir.

Resim 2. Fonetik Etkinliği


A19 Phonetik: Umlaute – ü [y:] und ü [Y] 1.36
Hören und wiederholen Sie.

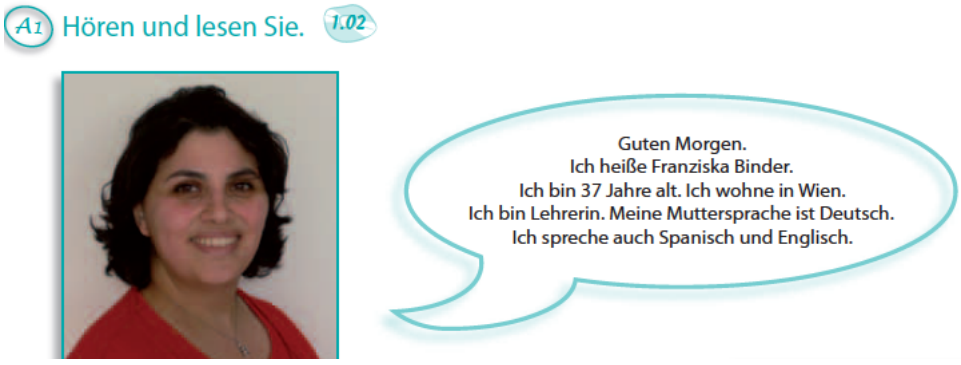
Frühstück – langes ü [y:]	fünf – kurzes ü [Y]
Frühstück – für – natürlich – Bücher Handtücher – Züge	fünf – Schlüssel – wünschen – München – Euromünzen – Glück
Möchten Sie neue Handtücher? ↗ Natürlich lese ich Bücher! ↘ Das Frühstück ist im Hotelrestaurant. ↘	Ich habe fünf Münzen aus Griechenland. ↘ Hier ist Ihr Zimmerschlüssel. ↘ Sie wünschen? ↗ Ich fahre nach München. ↘

(Begegnungen A1, 67.s)

Etkinliklerin ayrıca baş kısımlarında yazıldığı üzere numaralandırıldığı (A15, A19 vb.) ve kayıt sürelerinin uzunluğu bilgisine (1.45) yer verildiği görülmektedir.

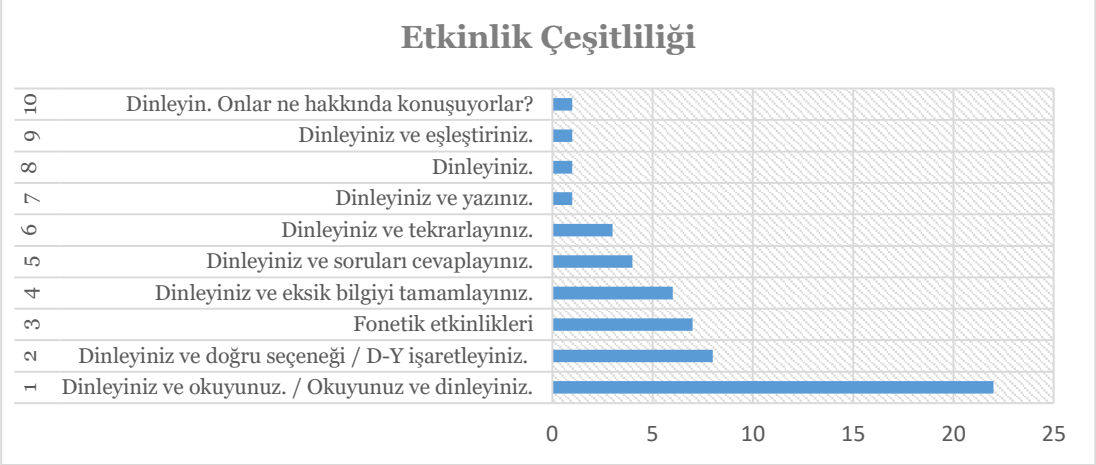
Dikkati çeken bir diğer husus ise kitapta yer verilen ilk dört etkinliğin dinleme etkinliği olmasıdır. Kitaptaki "Dinleyiniz ve okuyunuz." adlı ilk tanışma etkinliğinin bir kısmı aşağıda gösterilmektedir:

Resim 3. Dinleme Etkinliği



(Begegnungen A1, 8. s.)

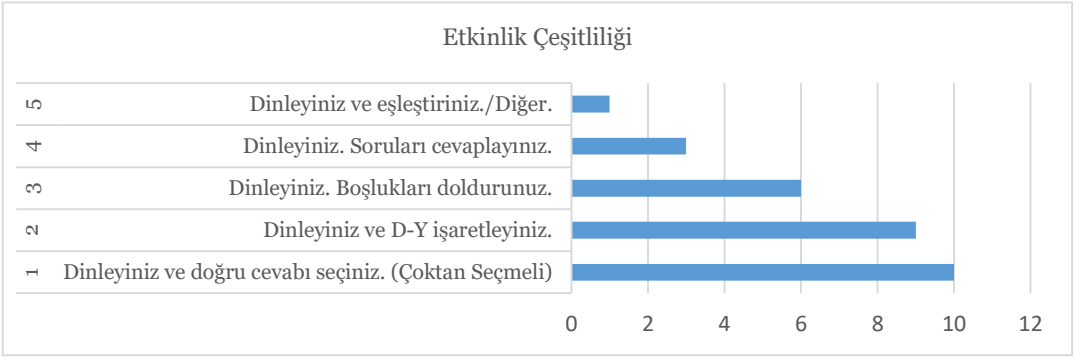
Tablo 7. Begegnungen A2 Ders Kitabında Dinleme Etkinliklerinin Çeşitliliği



Tablo 7'de görüldüğü üzere, Begegnungen A2 ders kitabında en fazla yer alan etkinlik türü kitabın A1 düzeyinde olduğu gibi "Dinleyiniz ve okuyunuz. / Okuyunuz ve dinleyiniz." etkinlikleridir. 'Dinleyiniz ve işaretleyiniz.' ve 'Fonetik etkinlikleri' en sık kullanılan ikinci tür etkinliklerdir. Diğer etkinlik çeşitlerine ise kitapta daha az yer verildiği görülmektedir. Begegnungen A1 ve A2 ders kitabında fonetik etkinliklere her ünitede bir kez mutlaka yer verilmektedir ancak Gazi yabancılara Türkçe ders kitabında fonetik etkinlikleriyle karşılaşılmamıştır.

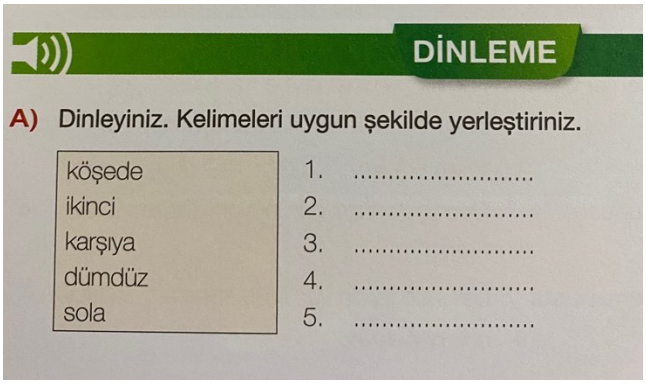
Gazi A1 düzeyi ders kitabında, Begegnungen A1 ders kitabının aksine ilk etkinlikler dinleme becerisiyle ilgili etkinlikler değildir. Dinleme bölümleri hemen her ünite ve bölümün son kısmında yer almaktadır. Etkinlikler genellikle yalnızca dinleme becerisiyle ilgilidir, diğer dil becerileriyle sıklıkla ilişkilendirilmemişlerdir. Etkinliklerde bir ses kaydı üzerinden zaman zaman birden farklı etkinliğe yer verildiği de görülmektedir.

Tablo 8. Gazi A1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında Dinleme Etkinliklerinin Çeşitliliği



Tablo 8'e göre Gazi yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında en sık yer alan dinleme etkinliği "Çoktan Seçmeli etkinliğidir. Kitapta yer alan toplam etkinliğin 5 çeşit dinleme etkinliğinden oluştuğu görülmektedir. Kitaptaki toplam 9 D-Y etkinliğinden yalnızca bir tanesi bağımsız etkinliktir. Diğer 8 etkinlik aynı ses kaydıyla ilgili dinleme bölümünde yapılan ikinci dinleme etkinliğidir. Aşağıda A1 düzeyi dinleme etkinliklerinden bir örneğe yer verilmektedir.

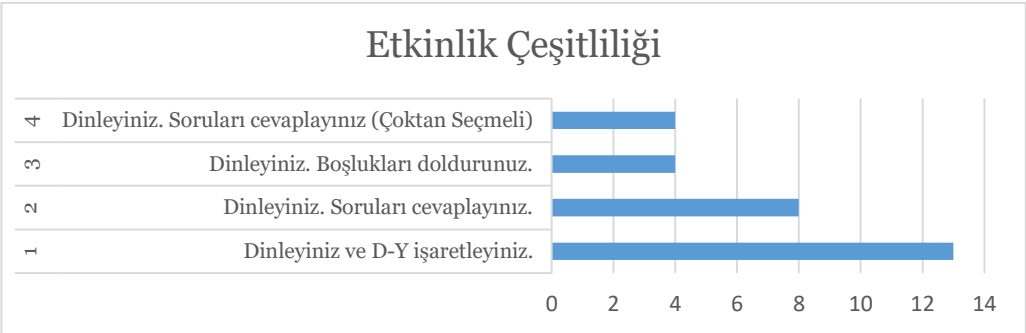
Resim 4. Dinleme Etkinliği



Gazi A1 Yabancılar için Türkçe, 31. s.

Yukarıda verilen dinleme etkinliğinde öğrencinin ne yapacağına ilişkin yönergenin net olmadığı düşünülmektedir. İlgili yönergenin ses kaydında bir yol tarifinden bahsedilmektedir ve etkinlikte verilen kelimelerin yol tarifindeki sırasına göre numaralandırılması beklenmektedir.

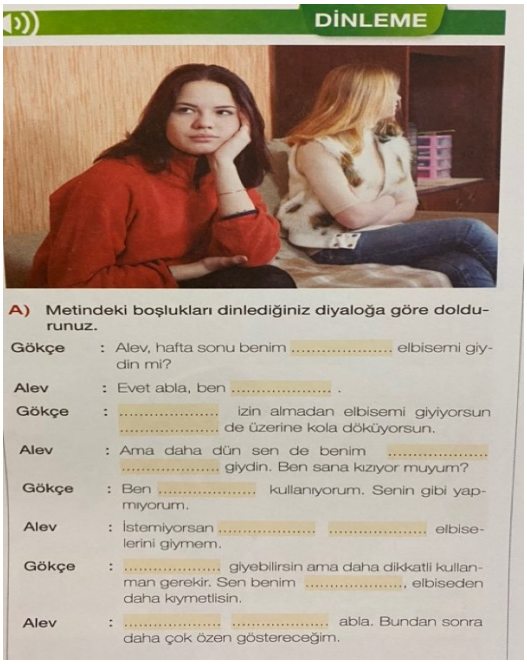
Tablo 9. Gazi A2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında Dinleme Etkinliklerinin Çeşitliliği



Tablo 9'da görüldüğü üzere Gazi yabancılar için Türkçe A2 ders kitabında yer alan etkinlik çeşidi sayısı dörttür. Bunlar arasında en sık yer verilen etkinlik ise Doğru-Yanlış etkinliğidir. Toplam 13 D-Y etkinliğinin 7'si ise aynı ses kaydının ikinci kez dinlenmesiyle yapılacak başka bir etkinliğe bağlı etkinliklerdir.

Almanca ders kitabında dinleme etkinliklerinin yalnızca dinleme becerisini değil diğer dil becerilerini de içermesi dikkati çekmektedir. Özellikle 'Dinleyin ve okuyun/Okuyun ve dinleyin.' etkinliklerinin sıklıkla bir arada yer aldığı görülmektedir. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında ise dinleme bölümlerinde yer yer diğer dil becerilerine yer verilmekle birlikte genellikle dinlemenin daha bağımsız bir biçimde sunulduğu tespit edilmiştir.

Resim 5. Örnek Dinleme Etkinliği



DİNLEME

A) Metindeki boşlukları dinlediğiniz diyaloğa göre doldurunuz.

Gökçe : Alev, hafta sonu benim ..... elbisemi giydin mi?

Alev : Evet abla, ben ..... .

Gökçe : ..... izin almadan elbisemi giyiyorsun ..... de üzerine kola döküyorsun.

Alev : Ama daha dün sen de benim .... giydin. Ben sana kızıyor muyum?

Gökçe : Ben ..... kullanıyorum. Senin gibi yapmıyorum.

Alev : İstemiyorsan .... elbiselerini giymem.

Gökçe : ..... giyebilirsin ama daha dikkatli kullanman gerekir. Sen benim ....., elbiseden daha kıymetlisin.

Alev : .... abla. Bundan sonra daha çok özen göstereceğim.

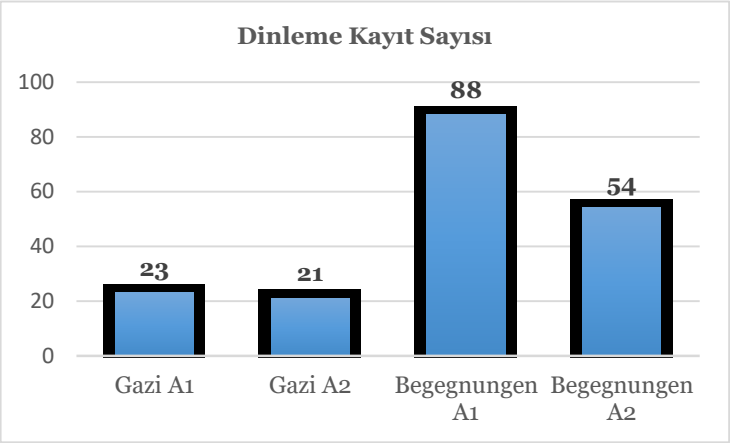
(Gazi A2, 61.s.)

Yukarıda gösterilen dinleme etkinliği bir boşluk doldurma etkinliğidir ancak etkinlikteki boşluk sayısının çok sık olduğu ve öğrencinin bir boşluğu doldurmaya çalışırken bir sonraki boşluğu doldurmaya yetişmekte zorlanabileceği düşünülmektedir.

Dinleme Kayıtlarının Sayısı ve Süresi

Hem Türkçe hem de Almanca öğretimi ders kitaplarında bulunan bütün dinleme bölümlerinin ses kayıtları incelenmiş, kayıtların toplam sayısı ve süresiyle ilgili olarak aşağıda gösterilmiş olan sonuçlara ulaşılmıştır.

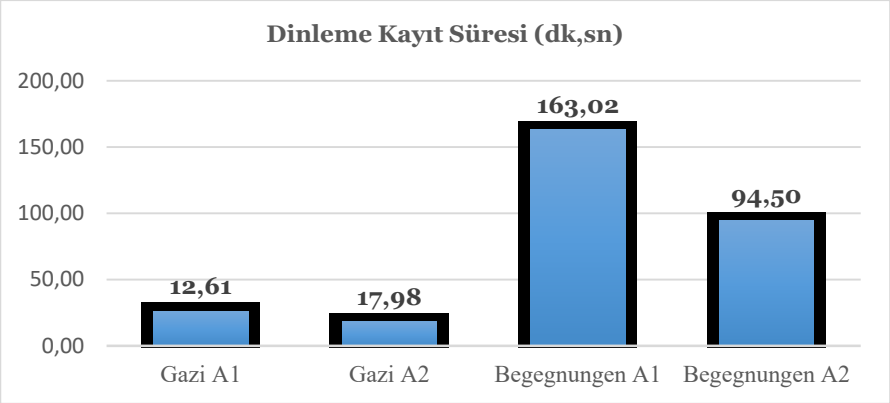
Tablo 10. Dinleme Kayıtlarının Sayısı



Tablo 10'daki grafikte görüldüğü üzere dinleme etkinlikleri sayısında olduğu gibi dinleme kayıtlarının sayısı Almanca ders kitabında Türkçe ders kitabından daha fazladır. A1 düzeyinde Almanca ders kitabında 88 dinleme kaydına yer verilirken Türkçe ders kitabında aynı seviyede yalnızca 22 dinleme kaydı bulunmaktadır. Diğer yandan Almanca öğretiminde A1 düzeyinde 88 dinleme kaydı bulunmaktayken A2 düzeyinde bu sayının yarıya yakın azaldığı, 54 kayıt bulunduğu tespit edilmiştir. Almanca ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin dile aşinalığını sağlamak için A1 düzeyinde daha fazla kayıt

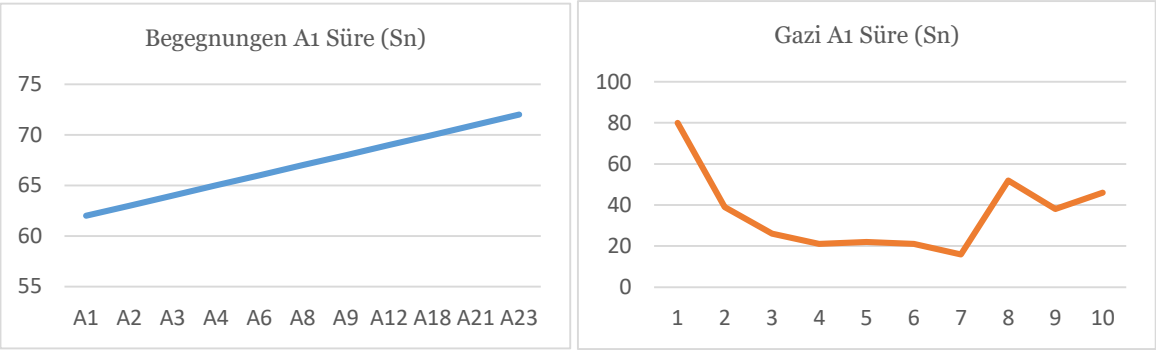
bulunduğu düşünülmektedir. Öte yandan Gazi Yabancılar için Türkçe setinde A1 ve A2 düzeyindeki kayıt sayısı hemen hemen aynıdır. Bu bağlamda ders kitabında düzey değişikliğinin kayıt sürelerinde bir etki oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Dinleme Kayıtlarının Toplam Süresi



Ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliği ve ses kayıtlarının fazla olması dinleme kayıt sürelerinin uzunluğunu da etkilemektedir. Tablo 10'da görüldüğü üzere Gazi A1 ve Gazi A2 ders kitaplarındaki kayıt sürelerinin toplamı Almanca ders kitabına kıyasla çok daha az durumdadır. Almanca ders kitabını kullanarak Almanca öğrenen bir öğrenci A1 düzeyinde 2,5 saatten fazla bir süre dinleme yapmaktayken aynı düzeyde Türkçe öğrenen bir öğrenci için bu süre yalnızca 12 dakikadır. Almanca A2 ders kitabında aynı kitabın A1 düzeyinden daha kısa süre dinleme kaydı (1,5 saat civarı) olsa da aynı düzeyin Türkçe ders kitabını kullanmakta olan bir öğrenci yalnızca 18 dakika dinlemeye maruz kalmaktadır. Dil becerilerinin gelişiminde dinlemenin temel oluşturduğu düşünüldüğünde Türkçe ders kitabı açısından bu sürenin oldukça yetersiz olduğu belirtilebilir.

Tablo 12. Begegnungen ve Gazi A1 Dinleme Kayıtlarının Süre Artışı



Tablo 12'de Almanca A1 düzey dinleme etkinliklerinin ünitenin ilk 10 dinleme etkinliğindeki kayıt sürelerinin uzunluğuna dair bir örnek sunmaktadır. Almanca hem A1 hem de A2 düzey ders kitaplarında kayıt sürelerinin uzunluğu 62 saniyeden başlamakta ve genel olarak her bir dinleme etkinliğinde birer saniye artışla kitabın sonuna kadar artmaya devam etmektedir. A1 düzeyinde son kayıt süresinin 160 saniyeye; A2 düzeyinde ise 148 saniyeye kadar yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dilde yetkinlik geliştirmelerine paralel olarak kayıt sürelerinin artırıldığı, bu noktada sistemli bir yol izlendiği görülmektedir.

Gazi Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi ders kitabında toplam 23 dinleme kaydı yer almakta ve bu kayıtların süresiyle ilgili üniteler ilerledikçe süre uzunluğunun değişmediği görülmektedir. Kitapta yalnızca ilk dinleme kaydının bir dakikanın üstünde olduğu (ilk dinleme kaydı) bunun dışındaki

etkinliklerin de genellikle yarım dakika ve civarında olduğu tespit edilmiştir. Özetle Begegnungen ders kitabında kayıt sürelerinin artışında sistemli bir yol izlendiği, ancak Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında böyle bir durumun olmadığı görülmektedir. Gazi A2 düzeyi ders kitabında ise yine kayıt sürelerinin yarım dakika ve bir dakika civarı olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Gazi Yabancılar için Türkçe ve Begegnungen Almanca ders kitaplarının temel düzey (A1-A2) dinleme bölümleri karşılaştırılmıştır. Dinleme becerisinin dil öğrenme sürecinde temel oluşturduğu ve diğer dil becerilerine kaynaklık ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında dinleme bölümlerinin nasıl yapılandırıldığı önem teşkil etmektedir.

Araştırma sonucunda Begegnungen Almanca öğretimi temel düzey ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin ders kitabında toplam etkinliklerin A1 düzeyi için %20'sini, A2 düzeyi için % 11,5'ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu oran Gazi Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitaplarında A1 düzeyi için %8,8, A2 düzeyi için %9,5'tir. Dolayısıyla Almanca ders kitabında dinleme etkinliklerine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Begegnungen A1 ve A2 düzeyinde yalnızca dinleme etkinliklerinin değil, ünitedeki toplam dil etkinliği sayısının da oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç Yavuz (2016), Özbal ve Genç (2019) ve Tabak ve Göçer'in (2017) inceledikleri kitaplarda dinleme etkinliklerinin sayı itibariyle diğer dil becerilerinin gerisinde kaldığı bulgusuyla örtüşmektedir. Üç farklı yabancılara Türkçe öğretim setini karşılaştıran Geçim de (2022) dinleme etkinliklerinin diğer becerilere kıyasla eksik olduğunu tespit etmiştir.

Ders kitaplarındaki etkinlik çeşitliliği de incelenmiştir. Begegnungen A1 ve A2 düzeylerinde sırasıyla 11 ve 10 çeşit farklı dinleme etkinliğine yer verildiği, bunlardan da en sık kullanılan etkinliğin "Dinleyiniz ve okuyunuz / Okuyunuz ve dinleyiniz." etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Kitapta ayrıca her bir ünitede ses farkındalığını ve öğretimini desteklemek amacıyla fonetik etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bir diğer önemli nokta ise Almanca temel düzey ders kitaplarında her bir dinleme etkinliğinde kayıt sürelerine dair bilgi verilmesi ve her etkinliğin numaralandırılmış olmasıdır. Gazi Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitaplarındaki etkinlik çeşitliliğinin ise oldukça az olduğu dikkati çekmiştir. İlgili kitabın A1 düzeyinde 5; A2 düzeyinde ise 4 çeşit etkinliğe yer verilmiştir. En yaygın kullanılan etkinlik ise 'Çoktan seçmeli' ve 'Doğru-Yanlış' türü etkinliklerdir. Gün, Yalçın ve Memiş de (2017) İngilizce kitaplarına kıyasla Türkçe ders kitaplarında daha az sayıda dinleme etkinliği bulunduğunu belirtmişlerdir. Özbal ve Genç (2019) de Gazi Yabancılar için Türkçe setinde temel düzeyde dinleme etkinliği türünün son derece sınırlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Almanca öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisinin kendi başına ele alınmadığı, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirildiği, kitaptaki yönergelerde de bu durumun açıkça ifade edildiği tespit edilmiştir.

Dinleme etkinliklerinin çeşitliliğinin yanı sıra önemli noktalardan birisi de dinleme kayıtlarının sayısıdır. Bu bağlamda Begegnungen A1 düzeyinde 88, A2 düzeyinde 54; Gazi Yabancılar için Türkçe A1 düzeyinde 23; A2 düzeyinde ise 21 kayıt bulunmaktadır. İlgili veriler Almanca ders kitabında daha fazla kayıt bulunduğunu göstermektedir. Dinleme kayıtlarının uzunluğu ise bir diğer önemli noktadır. Begegnungen A1 düzeyi ders kitabını kullanarak A1 düzeyini tamamlayacak bir öğrenci toplam 2,5 saat civarı bir süre dinlemeye maruz kalacakken, aynı düzeyde Türkçe öğrenen bir öğrenci toplam 12 dakikalık bir dinlemeye maruz kalacaktır. Öğrenme yaşantıları açısından bu durum Türkçe öğrenen öğrenci için Almanca öğrenen A1 öğrencisine kıyasla daha dezavantajlı görünmektedir. Her iki dilin A2 düzeyinde de yine Almanca öğrenen bir öğrencinin lehine 1,5 saat civarı dinlemeye maruz kalma şansı olduğu görülmektedir. Kitap boyunca dinleme etkinliklerinin süre uzunluklarına bakıldığında Almanca

ders kitaplarının temel düzeyinde ilk dinleme kaydının süresi 62 saniyedir ve 63, 64, 65... şeklinde her yeni dinleme etkinliğinde sürenin arttığı tespit edilmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitaplarında kayıt sürelerinde böyle düzenli bir artış durumunun olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler şunlardır:

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme bölümleri yeniden yapılandırılmalıdır,

Ünite içlerinde dinleme bölümüne verilen ağırlık artırılmalıdır,

Ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin çeşitliliği, dinleme kaydı sayıları ve süresi artırılmalıdır,

Dinleme kayıt süreleri üniteler ilerledikçe artırılmalıdır.

Kaynakça

Beyreli, L. & Ak Başoğul, D. (2013). İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 45-100. https://doi.org/10.14520/adyusbd.463

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 649-663.

Charalambous, C. Y., Delaney, S., Hsu, H., Mesa, V. (2010). A comparative analysis of the addition and subtraction of fractions in textbooks from three countries. *Mathematical Thinking and Learning, 12*(2), 117-151. https://doi.org/10.1080/10986060903460070

Çifçi, H. & Tanrıkulu, L. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Yedi İklim ve Menschen örneği. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 71-96. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.64634

Geçim, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Gray, J. (2013). *Critical perspectives on language teaching materials.* Palgrave Macmillan.

Gün, M., Akkaya, A., Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9*(6), 1-16.

Huang, R., Tlili, A., Zhang, X., Sun, T., Wang, J., Sharma, R.C., Affouneh, S., Salha, S., Altınay F, Altınay Z., Olivier, J., Jemni, M., Wang, Y., Zhao, J., Burgos, D. (2022). A comprehensive framework for comparing textbooks: insights from the literature and experts. *Sustainability*, *14*(11):6940. https://doi.org/10.3390/su14116940

Marlow-Ferguson, R. (Ed.). (2002). World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide. Gale Group.

Newton, D. P., & Newton, L. D. (2009). A procedure for assessing textbook support for reasoned thinking. *The Asia Pacific Education Researcher, 18*(1), 109–115.

Özbal, B. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 197-212. https://doi.org/10.21497/sefad.675165

Sarıçoban, A. ve Can, N. (2012). An evaluation of the 9th grade local and the international English coursebooks in terms of language skills and components. *Social and Behavioral Sciences, 70*, 997-1001.

Söllner, L. (2010). Great britain and the british in austrian efl coursebooks. Magistra der philosophie. Universitat Wien. http://othes.univie.ac.at/12627/1/2010-12-09_0405829.pdf Erişim Tarihi: 31.03.2022.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 6*(3), 400–411.

Tomlinson, B. (2015). Key concepts in applied linguistics. *Estudios de lingüistica inglesa aplicada*, *15*, 171-180.

Yavuz, G. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

8. Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi[1]

Mehmet ÖZDEMİR[2]

Özlem Mahinur ARSLAN[3]

APA: Özdemir, M. & Arslan, Ö. M. (2023). Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 147-176. DOI: 10.29000/rumelide.1406046.

Öz

Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde önemli bir rol üstlenirler. Çocuğun okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanması çocuk edebiyatının üstlendiği en önemli görevlerinden biridir. Bu yüzden çocuğun karşılaştığı ve bağ kurduğu kitapların nitelikleri çok önemlidir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünlerinin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri ve dil anlatım özellikleri olarak sınıflandırılabilir. Çocuğa yönelik hazırlanan her kitap nitelikli değildir. Çocuğun nitelikli kitaplarla buluşması, okuma zevkinin oluşması, doğru eğitsel ve dilsel iletileri alması açısından çok önemlidir. Bu nedenle çocuk edebiyatı eserleri, çocuk edebiyatının ilkeleri açısından incelenmelidir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama niteliğinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmada nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" adlı çok okunan çocuk romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından (iç yapı özellikleri, dış yapı özellikleri ve dil anlatım özellikleri) incelenmesidir. Türk edebiyatında çocuk edebiyatı denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biri Gülten Dayıoğlu'dur. Gülten Dayıoğlu'nun 1971 yılında yayımlanan "Fadiş" romanının 100'den fazla baskısı yapılmıştır. 50 yılı aşkın bir süredir hala çok okunması sebebiyle çocuk edebiyatımızın klasiklerinden olma yolunda varlığını sürdürmektedir. Bu açıdan eser incelenmeye değer bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise eserde birkaç unsur hariç eserin çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu ve nitelikli ürünler arasında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı ilkeleri, Gülten Dayıoğlu, Fadiş, çocuk edebiyatı

---

1. 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:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406046
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Dr., Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education (Sakarya, Türkiye), mehmetoz@sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000 0002 5838 0304, **ROR ID:** https://ror.org/ 04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

3 YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / MA Student, Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education (Sakarya, Türkiye), mahinur.arslan@ogr.sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000 0002 3325 1311, **ROR ID:** https://ror.org/ 04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

Analyzing Gülten Dayıoğlu's novel "Fadiş" in terms of the principles of children literature[4]

Abstract

Children literature pieces assume a significant role in children's process of acquiring a reading culture. One of the most fundamental tasks undertaken by children's literature is for the child to gain love of reading and a reading habit. For this reason, the qualities of the books that the child encounters and connects with are so important. In this regard, literature pieces should have some features. These features can be classified as external structure features, internal structure features and language and expression features. Not every book prepared for children is qualified. Bringing children together with qualified books is of utmost importance in order for them to develop a joy of reading and acquire accurate educational and linguistic messages. Therefore, children literature pieces should be analyzed in terms of the principles of children literature. This study is a scanning, descriptive study of qualitative research methods. Document analysis of qualitative data gathering tools is used in the study. The main purpose of this study is to analyze Gülten Dayıoğlu's bestseller children novel "Fadiş" in terms of the principles of children literature (external structure features, internal structure features and language and expression features). Gülten Dayıoğlu is one of the first names that springs to mind when it comes to Turkish children literature. Gülten Dayıoğlu's piece "Fadiş", which was published in 1971, maintains its presence on the path to becoming one of the classics of our children literature with its over 100 editions and it being a bestseller for more than 50 years. The piece is thought to be worth analyzing in this sense. In the aftermath of the research, it is seen that except a few elements, the piece is in line with the principles of children literature and is among the qualified products.

Keywords: Principles of children's literature, Gülten Dayıoğlu, Fadiş, children's literature

Giriş

Çocuk edebiyatı ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Sever'e (2021, s.17) göre; çocuk edebiyatı, çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de içine alan bir zamanı kapsayan, çocukların dilsel gelişimine uygun, sanatsal özelliği olan, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren ürünlerin genel adıdır. Şirin (2007) ise çocuk edebiyatını, temel dayanağı çocuk olan; çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk gerçekliğini ve çocuk bakışını yansıtan, içeriği yalın biçimde ve içtenlikle çocuğa göre işleyen; çocuğun sanat, edebiyat ve estetik yönden gelişmesini sağlayan, çocuğu geleceğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa faydalı olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü çocuğa görelik ilkesine göre oluşturulmuş, çocuğun dil ve anlama evrenine uygun kitaplar olmalıdır. Şirin'e (2019, s.49) göre çocuk edebiyatının taşıması gereken en temel

---

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: 16
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406046
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

özellikler çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliktir. Bu açıdan bakıldığında çocuk edebiyatı çocuk bakışını yansıtan bir edebiyattır. Nitekim çocuk edebiyatı ürünlerinin hem dış yapı hem içerik hem de dil ve anlatım açısından çocuğa göre olması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken ilkeler şu şekilde incelenmiştir: Dış Yapı Özellikleri başlığı altında; boyut, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi ve cilt tasarımı, sayfa ve yazı tasarımı, metin tasarımı ve resimleme, İç Yapı Özellikleri başlığı altında; kurgu, konu, ana düşünce, yan düşünceler, kahramanlar, mekân/çevre, değerler (evrensel, milli ve dini değerler), Dil ve Anlatım Özellikleri başlığı altında; atasözleri ve deyimler, ikilemeler, benzetme, pekiştirme, bilinmeyen sözcük kullanımı, argo kullanımı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışları yönünden inceleme yapılmıştır.

"Üç neslin yazarı" olma sıfatıyla çocuk edebiyatı yazınında önemli bir yer edinmiş olan Gülten Dayıoğlu'nun elli yılı aşkın süredir okunan "Fadiş" adlı çocuk romanı çocuk edebiyatı açısından önemli bir eserdir. 100'ü aşkın sayıda baskısı yapılan bu eser, birçok çocuğun hayatına dokunan ve çok okunan bir eserdir. Nitekim çok okunan bir eserin çocuk edebiyatı ilkeleri açısından nitelikli özelliklere sahip olup olmaması önemlidir. Çünkü çocuğun edebiyatla olan ilişkisi, onu sevmesi ve kitaplarla ömür boyu sürecek olan ilişkisi iyi seçilmiş, çocuk dünyasına hitap eden kitaplarla mümkündür.

Çeloğlu (2007) "öykü kitaplarının tümce anlambilim açısından incelenmesi" çalışmasında Gülten Dayıoğlu'nun Fadiş ve Dört Kardeştiler kitaplarını anlambilim açısından incelenirken aynı zamanda bu eserlerin biçimsel ve içerik özelliklerine de yer verilmiştir. İnceleme sonunda eserin iletiler, karakter seçimleri ve çocuğa görelik bakımından çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk gösterdiği ortaya konmuştur.

Önel (2009) yüksek lisans tezinde, "Dayıoğlu'nun romanlarındaki çocuklar" üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada yazarın 9-14 yaş kitlesine hitap eden çocuk romanlarındaki çocuk karakterler incelenmiştir. Fadiş, Dört Kardeştiler, Ölümsüz Ece, Ganga, Tuna'dan Uçan Kuş gibi romanlar incelenmiştir. Gülten Dayıoğlu'nun ilk eserlerindeki çocuk kahramanlar, dönemin şartları ve toplumsal yapının özellikleri göz önüne alındığında daha olgun ve zorluklarla baş edebilen karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra değişen türlerde yazdığı eserlerdeki çocuk kahramanların çevresine duyarlı, yetenekli, çalışkan, umut dolu özelliklere sahip olduğu saptanmıştır.

Topçu (2009) yüksek lisans tezinde, Fadiş romanında sözcük gruplarını tespit etmiş ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirmiştir. Çalışmada Fadiş romanındaki tamlamalar, kelime grupları, ikilemeler tespit edilmiştir ayrıca eserin dil ve üslup özelliklerine de değinilmiştir. Çalışmada toplam 6775 adet sözcük grubu tespit edilmiş, romanın bu açıdan zengin bir yapıda olduğu saptanmıştır.

Barış (2011) çalışmasında, "Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanlarındaki eğitsel değerler" üzerinde durmuştur. Eserlerde hangi iletilerin verildiği, bu iletilerin hangi amaca yönelik olduğu ortaya konmuştur.

Genç ve Yalınkılıç (2011) makalesinde, Fadiş ve Küçük Prens adlı eserlerin tasarım ve içerik özelliklerinin eserlerin eğitsel yönüne etkilerini incelemiştir. Bu eserler dış yapı ve iç yapı özellikleri açısından ele alınmıştır. Dış yapı özellikleri; boyutlar ve kapak, kâğıt, cilt, sayfa düzeni, resimler, içerik özellikleri; konu, izlek, ileti, uzam, karakterler, dil ve anlatım ve son olarak eğitsel yönden incelenmiştir. Her iki eserin de bu özellikler bakımından çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu görülmüştür.

Tavuş (2015) "Gülten Dayıoğlu'nun hikayelerinin değerler açısından incelenmesi" konulu yüksek lisans çalışmasında, Gülten Dayıoğlu'nun 7-9 yaş arası çocuklar için kaleme aldığı 17 hikâye kitabında yer alan 93 hikâyeyi değerler eğitimi açısından incelemiştir.

Fidan (2020), çalışmasında, "Gülten Dayıoğlu'nun romanlarında şiddet olgusu üzerine bir inceleme" ele almıştır. Bu bağlamda Gülten Dayıoğlu'nun 25 eseri incelenmiş, toplamda 446 şiddet ifadesi tespit edilmiştir.

Coşkun (2022) yüksek lisans tezinde, Gülten Dayıoğlu'nun 9-12 yaş çocuk kitaplarını sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan 18 değer açısından incelemiştir. Bu çalışma sonucunda Gülten Dayıoğlu'nun en çok yardımseverlik değeri üzerinde durduğu saptanmıştır.

Artuğ (2023) çalışmasında, Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değerler eğitimi ve söz varlığı üzerinde durmuştur. Değerler incelenirken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler baz alınmıştır. Bunun dışında atasözü, deyim, ikileme, yansıma sözcükler ve kalıp ifadeler de söz varlığının tespiti için incelenmiştir.

Görüldüğü üzere Gülten Dayıoğlu'nun eserleri birçok alanda araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çalışma da Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkelerini ele alan çalışmalar arasında diğer çalışmalarla birlikte tamamlayıcı bir çalışma olması nedeniyle önemlidir. Bu çalışmanın gerek eğitimcilere gerek anne babalara gerekse akademik alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı ve alt problemler

Bu çalışmanın amacı Türk edebiyatının önemli çocuk edebiyatı yazarlarından biri olan Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ise şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanı dış yapı özellikleri açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımakta mıdır?

2.Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanı iç yapı özellikleri açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımakta mıdır?

3.Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanı dil ve anlatım özellikleri açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımakta mıdır?

Araştırmanın yöntemi

Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" adlı çocuk romanının, çocuk edebiyatının temel ilkeleri bakımından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama niteliğinde betimsel bir araştırmadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189).

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre nitel araştırmada verinin içerdiği anlamlar sürecin can damarını oluşturur. Bu sebeple nitel veri analizi literatürde genellikle içerik analizi olarak tanımlanır. Verinin kavramsallaştırılmadan ve temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerinin açıklanması bu sürecin temelini oluşturur.

Konuyla ilgili alanyazınki çalışmalar (Karakuş, 2020; Sever, 2019; Sever, 2021; Şimşek, 2018; Şirin, 2019) incelendiğinde çocuk edebiyatının temel ilkelerinin neler olduğu ve çocuk kitaplarının hangi özellikler taşıması gerektiği tespit edilmiştir. Gülten Dayıoğlu'nun Fadiş adlı eseri çocuk edebiyatının

temel ögelerine göre incelenmiş ve bu eserin bu ögelere uygunluğu değerlendirilmiştir. Eser 3 kere okunmuş, okuma sırasında not alınmış ve alınan notlar düzenlenerek yazıya geçirilmiştir.

Bulgular

"Fadiş" romanındaki dış yapı özelliklerine ilişkin bulgular

1. Boyut

Fadiş romanının ölçüleri 19,5 cm x 13,5 cm'dir. Kitabın ölçüleri standart kitap ölçülerine yakındır. Demircan'a (2006) göre çocuk kitaplarının dikdörtgen veya kare biçiminde; çocuğun seviyesine göre 16x23 cm büyüklüğünde olması normal sayılır. Ayrıca kitap kolay taşınabilir olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kitabın ölçüleri standart kitap ölçülerine yakındır. Ancak çocuk kitapları çocukların ilgisini çekebilecek farklı bir ölçülerde de olabilir. Kitabımız bu açıdan farklı bir özellik taşımamaktadır.

2. Kapak tasarımı

Çocukların kitap seçiminde en önemli ögelerden biri kitabın kapağıdır. Çünkü kitabın kapağı, çocuğun dikkatini çekmezse çocuk o kitabın içeriğini de merak etmeyebilir. Bu yüzden kapak çocuğun dikkatini çekebilecek nitelikte olmalıdır.

Bu hususta Koyuncu (2005) çocuk kitaplarının tasarlanmasında göz ardı edilen önemli bir etmenin de kitabın fiziki tasarımı olduğunu söyler. Çünkü çocuğu ilk karşılayan içerikten önce kitabın fiziki yapısıdır. Çocuk, kitabı eline ilk aldığında ne kadar etkilenirse o kitabı okumaya karşı istediği de o denli artacaktır.

Resim 1: *İncelenen eserin ön ve arka kapağı*

Kitabın ön kapağında, en önde belirgin bir şekilde çizilmiş kırmızı elbiseli bir kız çocuğu vardır. Bu kız Fadiş'tir. Dikkatli bakıldığında Fadiş'in gözleri dolu, neredeyse ağlayacak gibidir. Bu da romanın içeriği hakkında bize ipucu vermektedir. Çünkü küçük Fadiş'in yüzü romanda bir türlü gülmemiştir. Bu açıdan içerikle Fadiş'in yüz ifadesi örtüşmektedir. Elinde beyaz yapraklarından biri kopmuş ya da koparılmış olabilecek bir papatya vardır. Papatya yaprağının kopmuş olması, dilek dilendiği ve papatyanın

yapraklarıyla bu dileğin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin bakılması inanışı akla gelebilir. Bu dilek Fadiş'in annesiyle kavuşma isteği olabilir.

Fadiş'in arkasında daha silik bir şekilde çizilmiş üç çocuk daha vardır. Bu çocuklardan erkek olanı romandaki Hasan karakteridir. Diğer kızlar ise Fadiş'in sokakta oyun oynadığı oyun arkadaşlarındandır.

Resimde bulunan ağaçlar, caminin mimarisi bir köy-kasaba havası vermiştir. Burası romanda Fadiş'in akrabaları olan Bekir Ağa, Zehra Kadın ve çocukları Hasan'ın yaşadığı Örenköy olabilir.

Kitabın ön kapağında, kitabın hangi yaş seviyesine hitap ettiğini belirten "10 Yaş +" ifadesi yer almaktadır. Kitabın hangi yaş seviyesine uygun olduğunun belirtilmesi olumlu bir özelliktir.

Kitabın arka kapağında üst kısımda, Gülten Dayıoğlu'nun kısa bir biyografisi verilmiştir. Biyografinin yanında Gülten Dayıoğlu'nun küçük bir resmi yer almaktadır. Arka kapağın alt kısmında romanın konusu hakkında kısa bir yazı yazılmıştır.

Kitabın sırtında yazarın adı, kitabın adı, yayınevinin logosu ve küçük bir şekilde Fadiş'in ön kapakta yer alan resminin sadece baş kısmına yer verilmiştir. Bunlar da olumlu özelliklerdir.

Kitabın kapak içlerine baktığımızda bu alanların boş olduğu ve değerlendirilmediği görülmektedir. Bu sayfalar çocukların ilgisini çekebilecek tarzda düzenlenebilirdi. Demircan (2006) iç kapağın resimli olması gerektiğini ifade etmektedir.

3. Kâğıt kalitesi ve cilt tasarımı

Kitabın kâğıdı mat renkli olmalı ve öncelikle birinci hamur kâğıt kullanılmalıdır. Kitabın dayanıklılığını arttırmak için ciltlenmesinde hem iplik hem de yapıştırıcı kullanılmalıdır (Demircan, 2006).

Kitapta kullanılan kâğıt, mat kitap kağıdıdır. Kâğıt mürekkebi dağıtmamaktadır ve gözü yormamaktadır. Bunlar da olumlu özelliklerdir. Kitap kolay açılmakta, herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadan düz bir şekilde okunabilmektedir. Kapak ise karton kapaktır. Yapıştırma ciltlemeye sahiptir. Bu özellikler dikkate alındığında kitap ciltsiz ve dikişsiz olduğundan çabuk yıpranmaya müsaittir.

4. Sayfa ve yazı tasarımı

Sayfa tasarımı yapılırken satır arası boşluklar, kenar boşlukları, kitabın okunabilirliği göz önünde bulundurulmalıdır. Baş'a (2019, s.515) göre metinlerin sayfadaki uzunluğu doğrudan göz sıçramasını etkiler. Yazılar özellikle ilk sınıf çocuklarında tek sütunda olmalı, satır araları çok dar ya da çok geniş olmamalı ve paragraf başlarında boşluk bırakılmalıdır.

Sağ ve sol boşluklar, satır aralarındaki boşluklar çocuğun düzeyine uygun aralıktadır. Harfler okunabilir bir yazı stiliyle yazılmıştır. Harflerin büyüklüğü 12 puntodur. Arial karakteriyle yazılmıştır.

5. Metin tasarımı

Metin tasarımı nitelikli bir çocuk kitabında dikkat edilmesi gereken önemli ögelerden biridir. Kitaptaki görsellerle metin arasında bir uyum olmalıdır ve birbirini tamamlamalıdır. Ancak incelemiş olduğunuz eserde sadece kitabın kapağında resim kullanılmıştır. Bunun dışında kitapta herhangi bir resim veya görsel öge kullanılmamıştır. Nitekim eser metin tasarımı yönünden incelenememiştir.

6. Resimleme

Çocuk kitaplarında resimleme önemli bir yer tutar. Resimler, metinde işlenen konuyu tamamlayıcı, çocuğun yaratıcılığını geliştirici, estetik zevke de hitap eden bir niteliğe sahip olmalıdır.

Resimler, çocuk kitabında hikâyede anlatılanı görsel olarak yansıttığı gibi tek başına da bir durumu anlatabilirler. Çocuk kitaplarını resimleyenler çocukların yaş düzeylerine göre bilişsel ve duyusal gelişimlerini, çocukların kavrama, algılama düzeylerini iyi bilmeli ve hikâyeyi ona göre resimlemelidir. Çünkü algılanıp kavranabilen "nitelikli resimler metnin algısını tamamlar, metinde sözcüklerle anlatılmayanları çizgi ve renklerin diliyle çocuğa aktarır; metnin kurgusuna koşut çocuğu eğlendirir, düşündürür ve heyecanlandırır (Sever, 2000, s.639).

Fadiş adlı çocuk romanı 10 yaş ve üzerine hitap ettiği için kitaptaki resim oranı daha küçük yaşlara hitap eden çocuk kitaplarına nazaran daha az olmalıdır. Şimşek'in de (2018, s.87) belirttiği gibi yaş düzeylerine göre metin oranları şu şekildedir: 2-7 yaş için kitabın 1/4'ü yaz, 3/4'ü resim; 7-9 yaş için 2/4'ü yazı, 2/4'ü resim; 9-12 yaş ve üstü için 3/4'ü yazı, 1/4'ü resimdir. Ancak Fadiş adlı çocuk romanında kapak haricinde başka hiçbir resim kullanılmamıştır.

Çocukların ruhsal dünyası ve zihinsel gelişimi göz önüne alınarak- kitabın okuyucu kitlesi de dikkate alınarak- resim kullanılması gerekirdi. Bu durum çocuk edebiyatı ürünlerinin ilkeleri açısından eksiklik olarak nitelendirilebilir.

"Fadiş" romanındaki iç yapı özelliklerine ilişkin bulgular

1.Kurgu

Eserin olay örgüsü şu şekilde özetlenebilir:

Kurtuluş Savaşı'nda Yunanlılar Toroslu köyüne saldırır. Tüm köylü gibi Naciye Kadın ve kızı Cemile de evsiz kalır. Naciye Kadın'ın oğlu da şehit olunca Naciye Kadın'ın Cemile'den başka kimsesi kalmamıştır. Köylüler el birliği ile onlara ev yaparlar. Naciye Kadın geçinebilmek için varını yoğunu satmak zorunda kalır. Kasabaya terzilik yapmaya, Kâmil Bey adında genç bir adam gelir. Cemile kendi annesinin de onlarla yaşaması koşuluyla Kâmil Bey ile evlenir. Kâmil Bey kötü bir eştir. Cemile'ye Naciye Kadın'a kötü davranır. Fadiş adında kızları dünyaya gelir. Kâmil Bey şehre göç etmek ister ancak giderken Naciye Kadın'ı götürmek istemez. Cemile de annesini tek başına koymak istemez. Kâmil Bey onları köyde bırakıp şehre göç eder. Cemile, kızı ve annesiyle köyde kalır. Cemile çalışmaya başlar. Ancak bir süre sonra Naciye Kadın ölür. Cemile de kocasının yanına gider. Ancak Kâmil Bey başka bir kadınla yaşamaya başlamıştır. Kâmil Bey Fadiş'i alır ama Cemile'yi yanında istemez. Kâmil Bey'in birlikte yaşadığı kadın Fadiş'i istemeyince Cemile Fadiş'i geri alır. Cemile'ye hemşerileri İstanbul'da Doktor Galip Bey'in evinde iş bulurlar. Ancak evin hanımı Cemile'ye ve Fadiş'e kötü davranır. Hakaretlere ve eziyetlere daha fazla dayanamayan Cemile o evden ayrılır. Arkadaşı Fatma Hanım Cemile'ye yaşlı bir teyzenin yanında iş bulur. Kâmil Bey yeniden evlenebilmek için Cemile'den boşanmak ister. Ancak Cemile boşanan kadına kötü gözle bakılır diye boşanmayı kabul etmez. Kâmil Bey de Cemile'yi boşanmaya ikna etmek için Fadiş'i Akkale'ye kaçırır. Ancak Kâmil Bey'in birlikte yaşadığı kadın Fadiş'i burada istemez. Kâmil Bey de çareyi, Fadiş'i Gökpınar'da yaşayan, çocukları olmayan teyze oğluna vermekte bulur.

Cemile çalıştığı yaşlı teyzenin yanından ayrılır, kızını aramak için Akkale'ye gider ama bir türlü Kâmil Bey'in izini bulamaz. Böyle iki ay geçer. Cemile yolda Kâmil Bey'in kardeşi Hamdi Bey ile karşılaşır. Hamdi Bey Fadiş'in Gökpınar'da teyze oğullarında olduğunu söyler. Kâmil Bey'in teyze oğlu Sami Bey Fadiş'i geri vermek istemez ama Cemile kızını geri alır. Cemile yaşlı teyze Saime Hanım'ın evine İstanbul'a geri döner ancak Saime Hanım Cemile'nin yokluğunda yerine yeni bir hastabakıcı almıştır. Yeni bir iş arar ancak yanında Fadiş'le onu kimse kabul etmez. Cemile de kızına para karşılığında bakması için Hafize Nine ile anlaşır. Hafize Nine Fadiş'i çok sever ancak Kâmil Bey Fadiş'in yerini bulur ve çevirdiği dolaplarla Fadiş'i tekrar kaçırır. Babasıyla yaşamaya başlayan Fadiş gündüzleri amcası Hamdi Bey'in evinde durur. Bir zaman sonra temelli amcasında yaşamaya başlar. Yengesi Fadiş'i evin

hizmetçisi gibi kullanır. Kâmil Bey ise her şeyini toplayıp kasabayı terk eder. Hamdi Bey de Cemile'ye mektup yazar ve Fadiş'in yanlarında olduğunu söyler. Cemile bu habere çok mutlu olur ama çalıştığı yer kızını istemediği için kızını yanına alamaz. Cemile kızına daha iyi bakılsın diye Hamdi Beylere para yollamaya başlar. Ancak bir süre sonra yengesi Fadiş'i evde istemez. Cemile de birkaç akrabasına durumu anlatan bir mektup yazar. Aralarından teyze kızı Zehra Kadın Fadiş'e bakmayı kabul eder. Hamdi Bey Örenköy'e giden Ali Kadir adında bir adamla Fadiş'i oraya yollar. Bundan sonra Fadiş, Zehra Kadın, Bekir Ağa ve oğulları Hasan ile yaşamaya başlar. Fadiş orada kimi zaman iyi kimi zaman kötü günler geçirir ama her zamanki gibi burada da hor görülür, sığıntı muamelesi görür. Fadiş' e sırf Cemile'nin yolladığı para için bakmaya devam ederler.

Cemile'ye çalıştığı yerdeki evin hanımı yaz olduğunda kızını yanına alabileceğini söyler. Ama Cemile hanımının onu oyaladığını Fadiş'i hiçbir zaman kabul etmeyeceğini anlar ve o işi bırakır. En son Ankara'da soylu bir paşanın kızının köşkünde çalışmaya başlar. Bu arada Fadiş okula başlar. Artık Bekir Ağalarla yaşamaya alışır. Okulunu ve arkadaşlarını çok sever. Fadiş de komşuları ve arkadaşları tarafından sevilen bir çocuktur.

Tüm bunlar olurken Kâmil Bey Cemile'yi mahkemeye verir ve boşanırlar ve böylece Kâmil Bey hayatlarından tamamen çıkar.

Cemile'nin yanında çalıştığı kadın Cemile'nin kızından ayrı yaşamasına çok üzülmektedir ve kocasına bunun bir hal çaresini bulmasını rica eder. Bey de Ankara'da yatılı bir okul ayarlar. Fadiş hem yeni bir başlangıç yapacağı için tedirgin hem de ümitten doğan sevinçle karmaşık duygular içerisindedir. Fadiş öğretmenleri, arkadaşları ve komşularıyla vedalaşır ve gözyaşlarıyla Ankara'ya göç eder ve nihayet annesiyle kavuşurlar.

2.Konu

Çocuk edebiyatında konu, çocuğu metnin anlamı evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir ögedir. Ele alınan konular, çocuğun ilgi ve gereksinimleri ile ilişkilendirildiği ölçüde önem kazanır (Sever, 2021, s.119).

Fadiş'in konusu "Fadiş'in ve annesinin zorlu yaşamı ve birbirlerine kavuşma umudu" dur. Yurttaş (1997, s.60) ise, çocuk kitaplarında ele alınması gereken konuların "sevgi" kaynağından beslenmesi gerektiğini söyler. Fadiş adlı eserde tüm zorluklara rağmen Fadiş'i hayata bağlayan "sevgi" unsurudur. Annesinin Fadiş'e olan sevgisi Fadiş'e umut vermiş ve onu zorluklar karşısında güçlü kılmıştır.

Fadiş'in konusu incelendiğinde, çocuk gerçekliğini önemseyen, ele aldığı konularla onların beklentilerine yanıt veren bir eser olarak nitelendirilebilir.

3. Ana düşünce

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde en önemli unsurlardan biri ana düşüncedir. Özdemir' e (2010) göre ana düşünce, yazarı o metni yazmaya iten sebeptir veya yazarın okuyucuya ulaştırmak istediği mesajdır. Bu mesajın çocuğun dünyasındaki karşılığı önemlidir. Eserlerdeki iletiler çocuğu hayata bağlamalı, iyimser bir bakış açısı kazandırmalı, çocuğu iyiye ve güzele yönlendirmelidir.

Fadiş adlı eserin vermek istediği mesaj "Zorluklar içinde bile olsa insan sevdikleri için yaşar ve sevgi kazanır." olarak ifade edilebilir. Sevgi değeri Gülten Dayıoğlu için hep çok önemli bir kavram olmuştur ve eserlerinde bu değer üzerinde epey durmuştur.

4. Yan düşünceler

Eserde komşuluk, akrabalık ve aile gibi sosyal ilişkilere, gelenek ve göreneklere, birtakım toplumsal inanışlara sıkça yer verildiği için bunlarla ilgili yan düşüncelere yer verilmiştir. Eserde yer alan yardımcı düşüncelere örnekler verebiliriz:

Savaş yıkımlara; insanların evsiz, yurtsuz kalmasına ve sevdiklerini kaybetmesine sebep olur.

Birlikten kuvvet doğar. (Köylülerin hep birlikte Naciye Kadın'a ev yapmaları)

Sevdiklerimiz için türlü zorluklara katlanabiliriz.

Anne ve babanın geçimsizliği çocuklarının hayatını olumsuz etkilemektedir.

Sevgi dolu bir ailede büyümek her çocuğun hakkıdır.

Yaşama amacımız varsa hayata daha sıkı sarılırız.

Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz.

Boşanan kadına toplum iyi gözle bakmaz.

Şartlı sevgiyle büyütülen çocuklar kendini sürekli birilerine borçlu hisseder ve birilerine yaranmaya çalışırlar.

Sütten ağzı yanan yordu üfleyerek yer.

Çocuklar sevildiğini bildiği yerlerde rahat davranır, sevildiğini bildikleri kişilere naz yaparlar. (s.49)

Dedikodu iyi bir şey değildir. (s.55)

Çocuklar oyun oynayarak sosyalleşebilirler.

Çocuklara sorumluluk vermek çocukların yaptıkları işe daha sıkı sarılmasını sağlar.

Eğitim her çocuğun hakkıdır.

Tok açın halinden anlamaz. (s.24)

İyilik yapan iyilik bulur. (s.29)

Varlıklı insanlar yokluk çeken insanlara yardım ederse dünya daha güzel bir yer olur.

Anne baba tutumları çocukların karakter oluşumunda önemli yer tutar.

Anne sevgisinin yerini hiçbir sevgi tutmaz.

Tabağında yemek bırakmak ve yemeğini bitirmemek günahtır.

Çocukların kızgınlıkları çabuk geçer ve hemen barışırlar. (s.123)

Görgülü kişiler ağırbaşlı olur. (s.137)

Temizlik imandan gelir.

Vefalı insanlar kendilerine yapılan iyilikleri unutmazlar.

Görüldüğü gibi eserde, çocukların etkileneceği, ders alacağı çok zengin bir yan düşünce ağına yer verilmiştir.

5. Kahramanlar

Fadiş adlı çocuk romanının başkişisi Fadiş'tir. Çocuk edebiyatı ürünlerinde kahramanın çocuk olması çocuklarda kitaba karşı olan ilgiyi daha da arttırır. Kitaplardaki çocuk karakterlerin davranış biçimleri

tercihleri çocuk okurlar için bir örnek teşkil eder. Erşahin (2009) çocuğun kahramana öykünmesinde kahramanın çocuğun ilgisini çekmesi, sorunlarının, tepkilerinin ortak olması; bu sorunlarla baş edebilen ya da baş etmek için mücadele eden ve kendi yaş grubunda, gerçek hayatta karşılaşılabilecek özelliklerde olmasının etkili olacağını ifade eder. Şirin, (2019, s.127) Cumhuriyet Dönemi edebiyatı içinde çocuk kahramanlı ve çocuğun çevresini yansıtan romanların payının büyük olduğunu söyler ve Fadiş'in de bu tür romanlardan biri olduğunu dile getirir.

Çocuklar kitaplardaki kahramanları kendilerine örnek aldıkları için kahramanların sergiledikleri davranışlar önemlidir. Bu yüzden karakterlerin taşıması gereken bazı özellikler vardır:

> Karakter evrensel ahlaki değerlere saygılı olmalı,
>
> İyiliğin ve doğruluğun savunucusu olmalı,
>
> Barış yanlısı olmalı,
>
> Çevrenin ve kültürel değerlerin koruyucusu olmalı,
>
> Karakter adil, çalışkan, özverili, yardımsever gibi olumlu kişilik özellikleri taşımalıdır. (Şimşek, 2011, s.102)

Gülten Dayıoğlu'nun romanlarında çocuklar iyiliğin temsilcisidir. İyiden, doğrudan, güzelden, dürüstlükten yana olan ve bu amaç doğrultusunda hareket eden karakterlerdir (Tay, 2023, s.220).

5.1. Birinci dereceden kahramanlar

Fadiş

Fadiş, romanın birinci derecedeki önemli bir kahramanıdır.

Fiziki özellikleri: Fadiş 7 -8 yaşlarındadır. Fiziksel özellikleriyle ilgili zayıf ve iri, siyah gözlerinin olduğunu biliyoruz. Koyu kestane rengi saçları vardır.

Sosyal özellikleri: Romanın baş kahramanıdır. Babasının onları terk etmesi üzerine annesiyle tek başına kalan Fadiş'in çok zor bir hayatı vardır. Sürekli başkalarının evinde yaşamak zorunda olan Fadiş gittiği her yerde hor görülür, sahipsizliği yüzüne vurulur. Hem maddi hem manevi yoksunluk içinde büyür. En büyük isteği annesine kavuşmak ve okula gitmektir. Babasının iyi bir insan olabileceği inancını tamamen kaybeder. Ağırbaşlıdır, bazen yetişkin gibi olgun davranışları vardır.

Fadiş gittiği yerlerde çevrede yaşayan insanlar tarafından sevilen biridir. Kimseyle tartışmaz.

Bir yerlerde barınabilmek için sürekli birilerine yaranması, onlara hizmet etmesi ve gönüllerini hoş tutması gerektiğini düşünür. Küçük şeylerden mutlu olmayı bilir.

Okul zamanı herkesten bir yıl geç okumaya başlar, okul hasreti çeker.

Psikolojik özellikleri: Yaşadığı tüm olumsuzluklara rağmen iyi bir çocuk olur, yaşadığı yerlerde kendine yer bulmaya çalışır. Her şeye rağmen umutludur ve mutlu olmayı bilir. Fadiş yaşadığı yerlerde sahipsizlikten dolayı hem duygusal bazen de fiziksel şiddete maruz kalır. Ancak yaşadığı kötü şeylerden daima umut ederek çıkmayı bilir. İyimser bir kızdır.

Cemile

Fiziki özellikler: Cemile'nin eserde fiziksel özelliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikler: Fadiş'in annesidir. Kâmil Bey ile görücü usulü evlenirken tek şartı annesinin de onlarla birlikte yaşamasıdır. Kızı için her türlü eziyete, hakarete katlanır. Geçimini sağlamak için türlü

kişilerin evlerinde hizmetçilik yapar. İşini layıkıyla yapan, çalışkan bir kadındır. Cemile her şeye çabuk kanan, saf, iyi kalpli bir kadındır.

Çalıştığı yerler kızını yanında istemediği için kızına para karşılığı baktırır. Çok hor görülür ama hiçbir zaman çalışmaktan vazgeçmez. En büyük arzusu kızını yanına alabilmek, ona kavuşmaktır. Başlarda insanlar dul kadına kötü gözle bakar diye kocası Kâmil Bey'den boşanmak istemez ama nihayetinde boşanırlar.

Psikolojik özellikler: Fedakâr bir annedir. Yaşadıkları onu yıldırmamış kızı için hayata tutunmaya çalışmıştır.

Kâmil Bey

Fiziki özellikleri: Fiziksel görünümüyle ilgili bilgi verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Fadiş'in babasıdır. Terzidir. Cemile'yle görücü usulü evlenmiştir. Babalık ve kocalık görevini yerine getirmeyen, sorumsuz bir adamdır. Hedefine ulaşmak için kötü oyunlar çeviren, insanların duygularıyla oynayıp onları kandıran vicdansız bir insandır. Başka bir kadınla evlenebilmek için karısını boşanmaya ikna etmek adına kızını defalarca kaçırır hatta Fadiş'e şiddet bile uygular. Cemile ve Fadiş Kâmil Bey'in düzeleceğine inanır ama Kâmil Bey her seferinde onlara daha fazla kötülük yapar. Karısının ve kızının yaşadığı savruk hayatın sorumlusudur.

Psikolojik özelikleri: "Her şeyden çabuk bıkan bir yaradılışı vardır. (s.17)" Kardeşi bile Kâmil Bey'in yaptıklarını tasvip etmez.

5.2. İkinci dereceden kahramanlar

Zehra Kadın

Fiziki özellikleri: Dış görünüş olarak Cemile'ye benzer.

Sosyal özellikleri: Cemile'nin teyze kızıdır. Zamanında annesi ölünce ona Cemile'nin annesi bakar, onu evlendirip barklandırır. Bu yüzden Zehra Kadın, Cemile'nin isteğini geri çevirmez, Fadiş'e bakmayı kabul eder. Bu açıdan baktığımızda vefalıdır, diyebiliriz. Zehra Kadın Cemile'ye karşı kimi zaman şefkatli kimi zaman kötü davranır.

Psikolojik özellikleri: Fadiş'e karşı duygusal olarak gelgitler yaşar, ona kimi zaman iyi kimi zaman kötü davranır.

Bekir Ağa

Fiziki özellikleri: Uzun boylu ve zayıf bir adamdır.

Sosyal özellikleri: Zehra Kadın'ın kocasıdır. Cemile'nin, Fadiş'in ihtiyaçları için yolladığı parayı Fadiş için harcamaz, o paraları biriktirip bir bahçe satın alır. Otoriter bir baba figürü sergiler. Romandaki diğer çoğu baba gibi kendi çocuğuna bile şefkatten yoksun bir yapısı vardır.

Psikolojik özellikleri: "Karamsar bir adamdır. (s.75)"

Hasan

Fiziki özellikleri: Sekiz yaşındadır. Fadiş 'ten bir yaş büyüktür. "Hasan'ın büyükçe yuvarlak başı, koyu renk saçları, iri kara gözleri, koca koca dişleri, güdük kolları ve elleri, topaç gibi bir vücudu vardı. Yanakları kırmızı kırmızıydı. Yüzünden sağlık fışkırıyordu. (s.91)

Sosyal özellikleri: Zehra Kadın ve Bekir Ağa'nın oğludur. Fadiş'in onlara geleceğini ilk öğrendiğinde kıskançlık eder ama daha sonra birlikte oyunlar oynarlar. Fadiş'le zaman zaman kavga etseler de güzel zamanlar da geçirirler. Hasan, Fadiş oradan ayrılırken üzülür.

Psikolojik özellikleri: Çocuk olmanın getirdiği benmerkezci bir yaklaşım sergiler. İlgi Fadiş'e kaydığında onu kıskanır.

Hamdi Bey

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Kâmil Bey'in kardeşidir. İyi bir adamdır. Kâmil Bey'in yaptıklarını onaylamaz. Çocuğunu bulması için Cemile'ye yardım etmiştir. Daha sonra para karşılığı Fadiş'in bakımını üstlenmiştir. "Kavgadan hoşlanmayan bir adamdır. (s.72)" Bu yüzden karısı ne derse tamam, der. Fadiş'i eşinin eziyetlerinden kurtaramaz.

Psikolojik özellikleri: Pasif bir tiptir. Evde sözünü geçiremez.

Hafize Nine

Fiziki özellikleri: Yaşlı bir kadındır.

Sosyal özellikleri: Tek odalı evinde yalnız yaşayan, dul, kimsesizdir. Kasabada sevilen ve güvenilen biridir. Kimseye kötülüğü dokunmaz. Para karşılığında Fadiş'e bakmıştır. Fadiş'i çok sever. Fadiş'le birbirlerine yoldaş olurlar.

Psikolojik özellikleri: Düşündüklerini bilirkişilere danışarak akıl alan, mantıklı karalar vermeye çalışan, tedbirli bir kadındır.

Naciye Kadın

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Fadiş'in ninesi Cemile'nin annesidir. Oğlunu savaşta şehit veren Naciye Kadın'ın Cemile'den başka kimsesi yoktur. Savaştan önce varlıklı bir kadındır ancak savaşta her şeyini kaybeder. Kocası hayatta olduğu zamanlarda güzel bir hayatları vardır. Ancak hem kocasını kaybetmesi hem de savaş koşullarından dolayı zor bir hayat sürer, varını yoğunu kaybeder. Sevilen, saygı gören bir kadındır. Bir süre kızı Cemile ile yaşadıktan sonra vefat eder.

Psikolojik özellikleri: Geçmiş günleri düşünüp bugünüyle karşılaştırınca üzüntüye kapılır. "Sonunda Naciye Kadın alışkın olmadığı bu koşullara dayanamayıp yatağa düştü." (s.11)

5.3. Üçüncü dereceden kahramanlar

Galip Bey

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Cemile'nin komşusudur. Maden mühendisidir. Karısından Cemile'nin durumunu öğrenince İstanbul'daki ağabeyinin evinde Cemile'ye iş bulur. Yardımsever biridir.

Psikolojik özellikleri: Psikolojik özelliklerine yer verilmemiştir.

Doktor Edip Bey

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Galip Bey'in İstanbul'daki ağabeyidir. İstanbul'da Cemile'nin çalıştığı ilk evin sahibidir. Evde olup bitenlerden çok haberi yoktur.

Psikolojik özellikleri: Hoşgörülüdür.

Hanım (Doktor Edip Bey'in karısı)

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Evin hanımıdır. 5-6 yaşlarında Aydın adında bir oğlu vardır. Oğlunu şımartır. Cemile ile Fadiş'i kuru ekmeğe muhtaç bırakır. Cemle ve kızının gidecek yerleri olmadığını bildiği için sürekli onları hor görür, eziyet eder. Temizlik yaparken bir gün küçük Fadiş'i odaya kitler. Fadiş o gün çok korkar, ağlamaktan helak olur. Cemile de dayanamaz ve hanımına kızını merak ettiğini söyleyince hanım Cemile'yi kovar, işine son verir.

Psikolojik özellikleri: Açın halinden anlamaz. Empati kuramaz, karşısındaki insanın ne durumda olduğunu düşünmez. Acımasız bir kadındır (s.24)

Aydın

Fiziki özellikleri: 5-6 yaşlarındadır.

Sosyal özellikleri: Doktor Edip Bey'in oğludur. Ailesi ve özellikle annesi tarafından şımartılır. Kolayca yalan söyler. Fadiş onun yüzünden defalarca haksız yere azar işitir.

Psikolojik özellikleri: Bencil, şımarık, yalancı bir çocuktur.

Fatma Hanım

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Cemile'nin arkadaşıdır. Cemile ona Doktor Edip Bey'in evinde kızına eziyet edildiğinden dert yanar. Fatma Hanım da Cemile'ye Saime Hanım adında, yaşlı kadının yanında iş bulur. Yardımsever biridir.

Psikolojik özellikleri: Psikolojik özelliklerine yer verilmemiştir.

Saime Hanım

Fiziki özellikleri: Yaşlı bir kadındır. Bakımı için bir yardımcıya ihtiyaç duyar.

Sosyal özellikleri: "Olgun, güngörmüş bir kadın. (s.31)" Cemile ile Fadiş'e iyi davranan nadir insanlardan biri. Cemile arkadaşının önerisiyle Saime Hanım'ın evinde çalışmaya başlar. Cemile'nin yanında çalıştığı kişilerden Cemile'yi kızıyla kabul eden Fadiş'i seven tek kişidir.

Psikolojik özellikleri: İnsan halinden anlayan, düşünceli bir insandır.

Sami Bey

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Kâmil Bey'in teyze oğludur. Çok zengindir. Çocukları olmaz. Kâmil Bey kızını ilk kaçırışında birlikte yaşadığı kadın Fadiş'i evde istemeyince Kâmil Bey Fadiş'i Sami Beylere verir.

Psikolojik özellikleri: Cemile'nin içinde bulunduğu zor durumunu kullanmaya çalışır. Fadiş'e gösterdiği şiddeti normal gören bir zihniyeti vardır.

Gülsüm Kadın

Fiziki özellikleri: Fiziki özelliklerinden bahsedilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Sami Bey'in karısıdır. Cemile kızının yerini öğrenip geldiğinde Fadiş'i annesine vermek istemez. Fadiş kızını zorla alır.

Psikolojik özellikleri: Hem çocuk özlemi duymuş hem de Fadiş onlarla yaşadığında Fadiş'e kötü davranmıştır. Bu çelişkili bir davranıştır.

Bekçi Mustafa Dayı

Fiziki özellikleri: Yaşlı bir adamdır.

Sosyal özellikleri: "Yaşlı, iyi yürekli bir adamdır. (s.45)" karısıyla birlikte yaşıyor. Cemile'ye iyi davranan ender erkek karakterlerden biri. Yolda Cemile'yi gece yarısı görünce, gidecek yerleri olmadığını öğrenince bir gece onları evinde ağırlar. Ertesi gün yol paraları öder ve onları yolcu eder.

Psikolojik özellikleri: Zorda kalmış bir insanın neler hissedebileceğini düşünür.

Fatma Kadın

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Hamdi Bey'in karısıdır. Fadiş'e başta iyi davrandıysa da sonradan o da Fadiş'e eziyet etmeye başlar. Fadiş'i hem bakıcı hem de hizmetçi gibi kullanır. Cemile'nin Fadiş'in bakımı için yolladığı paraları kendisi için alır. Kocası Hamdi Bey'i Fadiş'e karşı sürekli dolduruşa getirir.

Psikolojik özellikleri: Kendi çocuğu doğduktan sonra Fadiş'e karşı olan davranışları değişir.

Zalhe Hanım

Fiziki özellikleri: Yaşlı bir kadındır.

Sosyal özellikleri: Hamdi Bey'in kayınvalidesidir. Kızı doğum yapıp üstüne bir de hastalanınca kızına bakmaya eve gelir. Kızıyla bir olup küçük Fadiş'e boyundan büyük ev işleri yaptırırlar.

Psikolojik özellikleri: Psikolojik özelliklerinden bahsedilmemiştir.

Ali Kadir Amca

Fiziki özellikleri: Kavruk tenli, buruşuk yüzlü, yuvarlak ve iri kafalı, kır ve seyrek sakallı, iri ve nasırlı elleri vardır. Sırtı kamburumsudur. Sesi dış görünüşüne nazaran incedir. Dişleri sarıdır.

Sosyal özellikleri: Fadiş'i, amcası Hamdi Beylerin evinden alıp Cemile'nin teyze kızının evine Örenköy'e katırla götüren adamdır. Etrafça tanınan, güvenilir biridir. Fadiş'e babacan bir tavır sergiler.

Psikolojik özellikleri: Yıllarca çocuk sahibi olmak ister ama olamaz. Bu yüzden Fadiş'in yaşadıklarını görünce insanların çocuklarına nasıl bu kötülükleri yapabildiğini sorgular. Eğer kendisinin çocuğu olsaydı çocuğuna çok iyi bakacağını, söyler.

Hüseyin Ağa

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Kâmil Bey kızını Hafize Nine'nin evinden alıp kaçırdığında onları at ile götüren kişidir.

Psikolojik özellikleri: Psikolojik özelliklerinden bahsedilmemiştir.

Cemile'nin Ankara'daki hanımı

Fiziki özellikleri: Fiziksel niteliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal özellikleri: Babası soylu bir paşadır. Eşi mühendistir ve varlıklı bir adamdır. Cemile'nin kızından ayrı olmasına gönlü razı olmaz. Kocasıyla konuşup Fadiş'in annesinin yanına gelebilmesi için çabalar. En sonunda Ankara'da Fadiş'e yatılı bir okul bulurlar.

Psikolojik özellikleri: Empati yapabilen, düşünceli bir insandır.

Eserlerde olayı yaşayan en önemli kişi, başkişi yani kahramandır. Olaylar kahramanın çevresinde döner. Diğer kişiler de anlatılan olaylarla ilgisi bakımından önem durumuna göre sıralanır. Özellikle çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuk kahramanlar, okuru etkilemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuklar kitaptaki kahramanla kendini özdeşleştirirler. Kahramanın olaylar karşısındaki tutumu, zorluklarla mücadele etme yöntemi, çizdiği karakter özellikleri çocuklara yol gösterici olur.

Eserde kahraman olan Fadiş; yaşadığı tüm zorluklara rağmen yaşama bağlı, içindeki umudu kaybetmeyen, sevgi dolu, yardımsever bir çocuktur. Kendisine kötü davranan insanlara kızıp da karakter çizgisini bozmamış, her zaman iyiliği kalbinde taşımıştır. Ayrıca Fadiş gibi, anne ve babası ayrılmış, oradan oraya savrulan çocukların yaşadığı zorluklar gerçeklik duygusu taşıdığından özdeşim kurma duygusu daha da artmıştır. Fadiş her zaman eğitime hevesli, okumak isteyen bir çocuktur. Eserin sonunda Fadiş'in eğitim görmeye başlayacak olması ve bu eğitim sayesinde daha iyi bir hayatının olacağının sezdirilmesi, eğitsel yönden olumlu bir özelliktir.

Çocuk edebiyatındaki karakterler kapalı ve açık olarak iki grupta incelenebilir. (Sever, 2021, s.104). Açık karakterler okura detaylı bir biçimde tanıtılan, okurun iyi bildiği karakterlerdir. Kapalı karakterler daha yüzeysel tanıtılır ve daha çok açık karakterin özelliklerini ön plana çıkarmak için karşılaştırma olanağı yaratan özellikte çizilir. Bu açıdan eserdeki ikinci, üçüncü dereceden kişiler açık karakterlerin özelliklerini ön plana çıkarmak için roller üstlenmişlerdir.

Eserdeki diğer kahramanlar, gerçekçi bir karakter özelliği göstermiştir. Fadiş'in annesi yaşadığı zorluklara rağmen kızının geleceğini hep göz önünde bulundurmuş, çalışkan, fedakâr bir anne profili çizmiştir.

Eserde baba karakterleri-özellikle Fadiş'in babası Kâmil Bey-kötü bir insan profili çizmişlerdir. Hatta baba karakterleri yer yer şiddete başvurmuştur. Nitekim bu yönden bakıldığında çocuk edebiyatı ilkeleri yönünden olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Eserde bir diğer dikkat çeken unsur, cinsiyetçi bakış açısıdır. Genellikle erkek karakterler, kadın karakterlerden daha üstün ve daha söz sahibi olarak yer almaktadır. Gelenekçi, erkek egemen bir toplumda kadının adının olmayışı, kitapta çok açık ifadelerle söylenmese de kitaba tümüyle bakınca bu durumun eleştirisi yapılmaktadır.

6. Mekân /çevre

Fadiş oradan oraya sürüklenmiştir. Bu yüzden birçok mekân değiştirmiştir. Cemile de farklı farklı evlerde çalışmıştır. Eserdeki mekân ve çevre anlatılanlarla uyumlu bir şekilde verilmiş ve dönemin şartlarını da yansıtmaktadır.

6.1. Dış mekân

Toroslu köyü: Cemile bu köyde yaşar. Bu köye terzi olarak gelen Kâmil Bey'le evlenir. Kısa bir süre sonra Kâmil Bey köyü terk eder. Cemile, annesi vefat edene kadar burada yaşar.

İstanbul: Cemile annesi ölünce Kâmil Bey'in yanına, İstanbul'a, gider ancak Kâmil Bey Cemile'yi istemez. Daha sonra hemşerileri Cemile'ye, İstanbul'da Doktor Edip Bey'in evinde iş bulurlar. Buradan sonra Saime Teyze'nin yanında çalışır. Fadiş her iki evde de annesiyle yaşar. Daha sonra annesinin

İstanbul'da çalıştığı evlerde ev sahipleri küçük kızı istemediğinden, Fadiş annesiyle İstanbul'da birlikte yaşayamaz. İstanbul, Cemile için ekmek parasını kazandığı şehirdir.

Akkale: Kâmil Bey'in kızını ilk kaçırışında götürdüğü yer.

Gökpınar: Kâmil Bey, Akkale'de birlikte yaşadığı kadın Fadiş'i istemeyince kızını Gökpınar'a getirir. Gökpınar'da Kâmil Bey'in çocuk sahibi olamayan teyze oğlu yaşamaktadır. Fadiş kısa bir süre burada yaşar. Ancak Kâmil Bey'in kardeşi, Cemile'ye kızının Gökpınar'da olduğunu söyleyince Cemile gidip kızını buradan alır.

Tanardı: Kâmil Bey, Hafize Nine'nin yanında yaşayan kızını gezdireceğim diye kandırıp ikinci kez kaçırır. Bu sefer Fadiş'i kardeşinin yaşadığı Tanardı köyüne getirir. Fadiş bir süre burada Hamdi Beylerde yaşar. Fadiş burada kadınlarla çeşmede çamaşır yıkar.

Örenköy: Fadiş amcasında yaşadıktan sonra oradan ayrılır. Annesi Fadiş'i para karşılığında bakması için Örenköy 'de yaşayan teyze kızı Zehra Kadın'ın yanına gönderir. Fadiş köye ilk geldiğinde sabah saatleridir ve köyde sessizlik hakimdir. Sadece köy çeşmesinin sesi vardır. Tüm mahallelinin su doldurmaya geldiği "Tongur Pınarı" vardır. Fadiş en uzun süre burada yaşar. Zamanla buraya alışır. Güzel arkadaşlıklar kurar, komşular tarafından sevilir hatta burada okula başlar. Şimdiye kadarki en güzel anıları buradadır. Annesinin yanına Ankara'ya giderken bile aklı burada kalır ve buradan ayrılışı çok zor olur.

Ankara: Cemile'nin en son çalıştığı yer Ankara'dadır. Büyük bir köşkte çalışan Cemile'nin ev sahipleri Fadiş'e yatılı bir okul bulurlar ve Fadiş Ankara'ya gelir.

Bu mekanlar arasında Fadiş'i en çok etkileyen yer köydür. Köy yaşantısı iyi bir gözlemle yazılmıştır. Kırsal kesimin dul kadını yadırgama ve dul kadının namusu gibi ataerkil kavramları vurgulanmıştır.

İstanbul ise daha çok iş bulma anlamında bir kapı olarak görülmüştür ve dönemin şartlarını yansıtmıştır.

6.2. İç mekân

Roman kahramanlarımızdan Cemile zengin insanların evinde hizmetçi olarak çalıştığı için bu evler büyük ve güzel evlerdir. İstanbul'da ilk çalıştığı evde Fadiş ve Cemile birlikte kalırlar. Bu ev, üç katlı bir evdir. Çevresinde büyük bahçesi vardır. Daha sonra İstanbul'da Saime Hanım'ın evinde yaşarlar. Bu ev sakin, huzurlu bir evdir. Bu evde ana kız mutlu bir şekilde yaşalar ancak kısa bir zaman sonra huzurları kaçar. Kâmil Bey, Fadiş ve Cemile bu evde yaşarken kızını gezdireceğini söyleyip Fadiş'i kaçırır.

Fadiş Akkale'deki teyze oğlunun evinde bir süre yaşar. Bu ev hakkında fazla bilgi verilmez. Evin bir avlusu vardır. Annesi kızını Akkale'deki bu evden aldıktan sonra Fadiş'e Hafize Nine bakmıştır. Hafize Nine'nin evi tek odalıdır. Fadiş bu evde sevgi görür.

Buradan sonra Fadiş Tanardı'da amcasının evinde kalır. Bu evde hizmetçi gibi çalıştırılır, bu çatı altında mutsuz bir yaşantısı olur. Fadiş en sonunda en çok vakit geçirdiği Örenköy'e gelir. Burada Bekir Ağa'nın evinde yaşar. Bu ev de klasik bir köy evidir. Tüm aile aynı odada, yer yatağında yatarlar. Sofası buz gibidir. Evdeki maşrapa konserve kutusundan yapılmıştır. (Bu özelikler evin sosyoekonomik durumunu gösterir.)

Cemile zenginlerin evinde çalıştığı için onun yaşadığı evler sıcacık, kaloriferli evlerdir. En son Ankara'da büyük 12 odalı bir köşkte çalışır.

Eserde olayların geçtiği zaman savaş zamanı olduğundan, savaşın olumsuz etkileri insanların ev yaşantısını da yansımıştır. Fadiş'in akrabalarında kaldığı evler genellikle fakir ailelerin evleri olduğu için

ev tasvirleri bu duruma uygun çizilmiştir. Cemile'nin zengin insanların evinde çalıştığında anlatılan iç mekanlar ile Fadiş'in fakir akrabalarının yanında kaldığı iç mekanların farkı belirgin bir şekilde anlaşılmaktadır. Mekân/çevre ile kahramanlar arasında bir uyum bulunmaktadır.

7. Değerler

Nitelikli çocuk kitaplarında okur doğruya, güzele ve iyiye yönlendirilir. Bu yapılırken nasihat gibi değil sezdirilerek yapılmalıdır. Nitekim özellikle son yıllarda çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi ile ilişkili yapılan çalışmalar bu durumu ispatlar niteliktedir. (Şimşek,2018, s.330)

Eser, evrensel değerler, milli değerler ve dini değerler olmak üzere üç sınıfta incelenmiştir. Eserde gelenek ve göreneklerimize ait birçok değer verilmiş aynı zamanda dini değerlere de sıkça yer verilmiştir. Bunun dışında çalışkanlık, sevgi, yardımlaşma gibi evrensel değerler de eserde yer almaktadır. "Fadiş" adlı eserde bulunan değerler ve örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

Değerler	**Örnek ifadeler**
Evrensel değerler	
Adalet	"Fadiş iyimser bir kız olduğundan, oyunlarda mızıkçılık yapmaz, hep haklıdan yana olurdu." (s.98)
Çalışkanlık/ sorumluluk	"Herkes, yaşamını sürdürmek için bir yol seçmiş. Yaşamak güzel. Güçlü bir amaç için çalışmak, yaşamı daha da güzelleştiriyor. Fadiş 'im için var gücümle çalışırım." (s.42) "Cemile üstlendiği işi en iyi seklide yaptığı için hiç işsiz kalmıyordu." (s.14). "Cemile sevinçle, "Elbette uyanabilirim," dedi. "Tam istediğiniz saatte kalkar, işe başlarım." (s.23) "Evinin geçimini severek sağlıyordu." (s.12) "Başarıya, dürüst ve çalışkan insanlar erişebilir." (s.153)
Dostluk/arkadaşlık	"O, sokağa çıkmadan hiçbir oyun kurmuyor, …" (s.92) "…dargın olduklarını bile unutup hemen birbirlerine sarıldılar." (s.123)
Estetik	"Bu oyunlarda Fadiş'in evi, en süslü ve en güzeli olurdu." (s.100)
Eşitlik	"Köylüler gece oturmalarında varsıl-yoksul ayrımı yapmazlardı." (s.142)
Sabır	"…sabırsızlıkla davulcuyu bekliyorlardı." (s.126) "Kulağı seste, gözü yolda beklemeye başladı." (s.16) "Kaç zamandır sevaptır, deyip dişimi sıktım." (s.134) "Bahçeyi severek, sıkılmadan beklerler," demişti." (s.146) "Zehra Kadın, evin önünde sabırsızlıkla onu bekliyordu." (s.158)
Sanat	"Öğretmen bir gün öğrencilere, "daha dün annemizin kollarında yaşarken…" şarkısını öğretiyordu." (s.140)
Saygı	"Seni de hala sevip sayıyorlar." (s.11) "Kasabada sevilen ve güvenilen bir kadındı. Kimseye bir kötülüğü dokunmamıştı." (s.48)

	"Hanım, Cemile'nin bu soylu davranışını, içten gelen sevecenliğini ve yürekliliğini çok beğeniyordu." (s.50)
Sevgi	"Beni herkes seviyor." (s.11) "Fadiş'in sevgisi, özlemi içini yakıp kavuruyordu. "(s.16) "Cemile yalvarıyor, sevip okşuyor, fakat Fadiş'in ağlaması bir türlü durmuyordu." (s.21) "Hafize Nine onu çok seviyordu. Fadiş sevildiğini seziyor, nineye tatlı tatlı nazlanıyordu." (s.49) "Amcasının oğlunu canı gibi seviyordu, onun yanından hiç ayrılmak istemiyordu." (s.73) "...Sonra eğilip onu öptü. Seviyordu Fadiş'i. Hem de çok seviyordu." (s. 58) "...Sonra annesi geldi aklına. Bir an onun sıcak göğsünü, ellerinin okşayışını anımsamaya çalıştı." (s.66) "Fakat amcasının sevgisi, ilgisi ona güç veriyordu." (s.70) "Fadiş mahallede sevilen bir kızdı." (s.77) "O da Fadiş'i çok sevmişti." (s.83) "Tanrı bana onun gibi bir evlat verseydi, onu her şeyden çok severdim." (s.85) "İçine bir sıcaklık ve sevgi yayıldı." (s.88) "Köylü çocuklar onu çok seviyorlardı." (s.98) "Bu köyü, köylüleri, teyzesini ve Hasan'ı seviyordu." (s.99) "Harman yerindeki köylüler onu çok seviyor... (s.101) "Genç öğretmeni çok seviyordu..." (s.121) "Hacı Halil, çocukları pek severdi." (s.123) "Zaten sevgiye açtı. Vücudu, ekmek ve su gibi sevgi istiyordu." (s.131) "Ben seni çok seviyorum. Senin sınıfında olmak istiyordum." O zaman Nezihe Öğretmen, gülerek Fadiş'in yanağını okşadı." (s.138) "Fadiş o günden sonra öğretmenini çok sevdi." (s.139) "Arkadaşları tarafından çok seviliyordu." (s.140) "Cemile onu çocuğu gibi seviyor, Sedat'ı, Fadiş'in yerine koydum, diyordu." (s.137)
Tedbir	"Bu sırada Fadiş'in gözlerinden tane tane yaşlar döküldüğünü gördü. Şarkıyı hemen neşeli bir türküye çevirdi." (s.140) "Okulumuzun çökme tehlikesi varmış. Bu yapıyı göçürüp hemen yeni bir okul yapmaya başlıyoruz." (s.152)
Temiz olma	"Ertesi gün, ramazan temizliğine başlandı. Ev baştan aşağıya temizlenecekti. Odaların duvarları, ak toprakla sıvandı. Taban tahtaları ovuldu, avlular, ahırlar sulanıp süpürüldü." (s.105) "Anası yıkarken keseyi kıyasıya kullanırdı." (s.110)
Vefa	"Bekir Ağa kaşığını yemeğe daldırırken, "Orada büyüyüp okuyacak, belki de iyi bir meslek edineceksin. Eğer gerçekten burayı ve buraları seviyorsan, unutmayacaksın! Köyümüze ve köylümüze yararlı olmaya çalışacaksın. İşte o zaman bu sevginin ve gözyaşlarının içtenliğine inanacağım. Göreyim seni Fadiş!" dedi." (s.157)
Yardımlaşma	"Böylece, el birliğiyle yangınlardan geriye kalanlar temizlendi..." (s.10)

	"Herkes, bir gün kendi evinin yapımıyla uğraşacak, bir gün toplanıp Naciye Kadın'ın evini yapmaya çalışacaklardı." (s.10) "Zenginler bu kumaştan parayla alacak, yoksullara parasız verilecekti." (s.141) "Ona yardım etmek için günlerce düşünüp taşındı." (s.25) "Orada herkese yardım ediyordu." (s. 100) "... bu isteği severek yerine getirdi. Mektubu ayaküstü okumaya başladı." (s.54) "Paşa iyiliksever bir insandı." (s.145) "Yardıma gelsinler. İmece yaparsak kısa bir süre sonra okulumuz hazır olur! (s.152)
Milli değerler	
Büyüklerin yemeğe başlaması	"İlk kaşığı baba uzatırdı yemeğe..." (s.92)
Asker uğurlaması	"O gün, askere giden gençler köyden ayrılıyorlardı...Bu neşeli kalabalık, genç askerleri köy dışına kadar uğurlayacaktı." (s.107)
Köy odaları- köy evleri	"Bekir Ağa akşam yemeğinden sonra kahveye ya da köy odasına giderdi. Yabancı konuk olduğu günler, köy odası pek şenlikli olurdu. (s.141) "Oturma evlerinde bir masal anası olurdu. Bu kadın o denli tatlı, heyecanlı, gülünç, korkunç masallar anlatırdı ki ... Onu dinlerken çocukların solukları kesilirdi." (s.142) "Konuklar, köyün geleneklerine göre ağırlanırdı. Bu gelenekleri herkes kesesine göre yerine getirmeye çalışırdı. (s.142) "Varlıklı evlerde evin kadını, küçük bir teknede hamur yoğurur, bunu konukların önünde ocağın küllerine gömerdi. Buna, kül hamursuzu denirdi." (s.142)
Doğum şerbeti	"O gece konuklar, Emeti Hanım'ı zorlayıp ona doğum şerbeti yaptırdılar. Şerbetler, buzağıya ve anasına sağlık dilekleri arasında neşeyle içildi." (s.143)
Maniler	"Sonra karşılıklı maniler atılırdı. Mâni atışma, iki taraftan birinin mâni bulamayıp da pes etmesine dek sürer giderdi." (s.143) "...Enarından, menarından/Baklavanın kenarından/ Altı okka pekmez/ Sepetimiz boş gitmez." (s.127-128)
Milli bayram	"29 Ekim günü, kasabadan kaymakam geldi. Köylü o gün iki bayramı birden yapıyordu...Atatürk'ümüzün bin bir güçlükle düşmandan kurtarıp yeniden kurduğu güzel vatanımızı sizler koruyup yücelteceksiniz...Cumhuriyet Bayramımız kutlu, yeni okulunuz uğurlu olsun." (s.153)
Dini değerler	
Mevlit	"Mevlit dinlediğimde, içim yıkanıp arınmış gibi oluyor. Keşke konu komşu sık sık okutsa da gidebilsek." (s.56)

Ramazan ayı ve oruç	"Ramazan yaklaşıyordu. Zehra Kadın da herkes gibi ramazan hazırlığına başlamıştı." (S.104) "Zehra Kadın, ramazan ayı yaklaşırken, Ayşe Kadın'a gitti. 'Avluya saç vuracağım, 'diye izin istedi." (s.104) "Ertesi gün, ramazan temizliğine başlandı." (s.105) "Bu arada çeşitli söylentiler ağızdan ağza dolaşıyor, herkes birbirine ramazan hazırlığını anlatıyordu." (s.107) "Tam bu sırada uzaklardan bir davul sesi yayıldı…'" (s.115) "Herkes o gece geç saatlere dek uyumaz, kapılarına gelecek olan davulcu ile çocukları beklerlerdi." (s.125) "Köyün geleneğine göre, "ramazanın on beşinci gecesi" çocuklar, köy davulcusunun peşine takılır, kapı kapı dolaşırlardı." (s.125) "Köyde baklava yalnız bayramdan bayrama yapılırdı." (s.130)
Arife Günü	"Yarın oruç başlıyor…" (s.109) "Fadiş, arife günü yıkanan çocukların arpa boyu uzadıklarını duyunca şaşırdı." (s.129)
Namaz	"Yarın namaz kılacaksınız. Namazsız oruç olmaz, dedi." (s.114) "…kadınların namaza çocuklarıyla gelmelerine karşı durmuyorlardı…" (s.123)
Sofra duası	"Yemek bitince Bekir Ağa şükür duası yaptı." (s.122)
Sünnetler	Tabağı sıyırmak yani tabakta yemek bırakmamak Hz. Peygamber Efendimizin sünnetlerindedir. Kitapta direkt tabağı sünnetlemek ifadesi kullanılmasa da Zehra Kadın, Fadiş ve Hasan'a bu konuyla ilgili atıfta bulunmuştur: "Günahtır yemek artırmak…" (s.115) "Bismillahla birer lokma ekmek kopardılar." (s.122)

Tablo 1: İncelenen eserde geçen değerler ve örnek ifadeler

Eserde en çok ön plana çıkan evrensel değer "sevgi" değeridir. Gülten Dayıoğlu'nun eserlerinde sevgi değeri öp plana çıkan değerlerin başında gelir. Romanın kahramanı Fadiş yaşadığı zorlukları, içinde beslediği sevgi sayesinde aşmıştır. Bu değeri daha sonra "yardımlaşma" ve "sabır" değerleri takip etmektedir. O bu değerler dışında adalet, sorumluk, dostluk, estetik, eşitlik, sanat, saygı, tedbir, temiz olma, vefa gibi değerlere de yer verilmiştir.

Eserde en dikkat çeken ve yoğunlukta olan değerlerden biri de milli değerlerdir. Gülten Dayıoğlu bu eserinde özellikle Anadolu'nun gelenek ve göreneklerine, yaşam tarzına değinmiş ve birçok değere yer vermiştir.

Maniler, kısa şiir örnekleri oluşu nedeniyle çocukların ilgisini çekmektedir. Çocuk edebiyatının vazgeçilmez türlerinden tekerleme, ninni ve bilmece gibi ürünlerin oluşumunda manilerden yararlanılmakta, bu ürünlerin kimileri mâni dörtlükleri üzerinde oynayarak oluşmaktadır. O nedenle çocuk edebiyatında manilerin özel bir yeri ve önemi vardır. (Yardımcı ve Tuncer, 2011, s.142)

İncelediğimiz bu eserde kültürümüzde yer alan ve unutulmaya yüz tutmuş Manicilik geleneğinden bahsedilmiş ve mâni örneklerine de yer verilmiştir. Bunların dışında askerlik, köy odaları doğum şerbeti, büyüklere saygı, Atatürk ve Cumhuriyet Bayramı gibi milli değerlerimizden bahsedilmiştir.

Eserde dikkat çeken bir başka değer ise dini değerlerdir. Dinimize ait bayramlar, ibadetler, sünnetler, çocuk bakış açısıyla ve çocuk gerçekliğiyle yer almıştır. Kitapta dini unsurlara sıklıkla yer verilse de bunlar bir telkin niteliğinde değil daha çok gündelik hayatta gelenek ve göreneklerimizle de iç içe bir biçimde kullanılmıştır.

Fadiş romanındaki dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bulgular

1. Atasözleri ve deyimler

Deyimler günlük yaşamda kültürün ilişkilendirebileceği en kolay yoldur. Özellikle edebî eserler, deyimleri bir kurgu içinde verdiğinden öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Barutçu ve Açık'a (2018) göre, çocuklar bağlı olduğu kültürel yapıyı, söz varlığı vasıtasıyla tanımaya çalışır. Edebi eserlerde akış içinde deyimler çocuklara aktarılmaktadır. Nitekim bu durum çocuğun söz varlığı kapasitesini artırmaya da katkıda bulunmaktadır.

Kitapta 2 tane atasözü kullanılmıştır:

> "Kul sıkışmayınca Tanrı yetişmez." (s.28)
>
> "Kambersiz düğün olmaz." (s.123)

TDK Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü incelendiğinde, eserde yer alan "Kul sıkışmayınca Tanrı yetişmez." atasözünün değiştirilerek kullanıldığı görülmektedir. Bu atasözü TDK'de "Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez." olarak yer almaktadır. Halk arasında farklı şekillerde kullanılabilen bu atasözümüzün TDK'ye uygun olan haliyle kullanılması daha uygun olacaktır.

Fadiş adlı eserde geçen deyimler:

Eserde 272 adet farklı deyim kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bazı deyimler birden fazla kullanılmıştır. Eser incelendiğinde deyimler açısından oldukça zengin olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum çocukların dilimizin zenginliklerini görmesi açısından onlara fayda sağlayacaktır.

> (biriyle) başa çıkmak (s.57), (evin) yolunu tutmak (s.151), açığa vurmak (s.118), açık konuşmak (s.68), âdet yerini bulsun diye (s.62), ağır gelmemek (s.11), ağız birliği etmek (s.48), ağızdan ağıza dolaşmak (s.107), ağzı sulanmak (s.120), ağzına geleni söylemek (s.65), ak dediğine kara demek (s.113), akıl edememek (s.37, 64), akıl etmek (s.138), akıl vermek (s.138), aklı ermek (s.70, 83, 83), aklı yatmamak (s.52), aklına gelmek (s.48), aklından geçmek (s.18), Allah kısmet ederse (s.77), altüst etmek (s.107), altüst olmak (s.9), atıp tutmak (s.52), ayağa kaldırmak (s.20), ayak altından çekilmek (s.24, 70), ayak bağı olmak (s.47), bağ bozmak (s.14), bağrına basmak (s.14, 20, 43, 44), bal gibi (s.113), başı dönmek (s.19), başına dert olmak (s.133), başına dikilmek (s.26), başından aşağı kaynar sular boşanmak (s.29), başından savmak (s.48, 70), başını şişirmek (s.120), beyninden vurulmuşa dönmek (s.73), bıyık altından gülümsemek (s.56), bir çırpıda anlatmak (s.28), bir hoş olmak (s.93), bir yolunu bulmak (s.10), boğazı düğümlenmek (s.93), boş bulunmak (s.45, 84, 103, 132), boy ölçüşmek (s.99), boynunu bükmek (s.21, 29, 41, 43), burnunda tütmek (s.42, 74, 111), büyük adam olmak (s.11), can atmak (s.94, 97), canı istemek (s.96), canı sıkılmak (s.98, 120), çığlık atmak (s.25), çıkmaza girmek (s.74, 134), çıt çıkmamak (s.39), dalıp gitmek (s.111), deliye dönmek (s.36, 69), denk gelmek (s.118), derdini dökmek (s.25), dere tepe dümdüz (s.67), dert yanmak (s.65, 120, 123, 133, 136), destek olmak (s.11), dik dik bakmak (s.90, 102), diken üstünde olmak (s.25, 49), dil dökmek (s.41), dili damağına yapışmak (s.121), dili tutulmak (s.133), dili varmamak (s.60), diş sıkmak (s.134), dizinin dibinden ayrılmamak (s.85), dizlerinin bağı çözülmek (s.37), dolup taşmak (s.101, 108), donup kalmak (s.52), dört dönmek, (s.34), dudak bükmek (s.38, 153), dudak sarkıtmak (s.20), dünyaya getirmek (s.13), dünyayı görmemek (s.69), düşünüp taşınmak (s.74), el ayak çekilmek (s.147), el uzatmak (s.20, 51), el üstünde tutmak (s.102), elde (veya elinde) olmamak (s.124), elden geçirmek (s.93), eli sıkı (s.104), elinden geleni yapmak (s.142), elinden gelmek (s.39), eline tutuşturmak (s.68, 86), elini sürmemek (s.158), ev ev dolaşmak (s.156), eziyet etmek (s.12), fena yapmak (s.90), fır dönmek (s.68), fiskos etmek (s.46), gönlünü etmek (veya yapmak) (s.32, 137), gönül(gönlünü) almak (s.110), göz

alabildiğine (s.108), göz atmak (s.30, 90, 91, 95, 127), göz göze gelmek (s.92), göz kulak olmak (s.108, 140), göz nuru dökmek (s.133), göz ucuyla süzmek (s.18), gözden kaybolmak (s.127, 159), göze almak (s.44), gözleri çakmak çakmak olmak (s.72), gözleri dolmak (s.51), gözleri kan çanağına dönmek (s.65), gözlerine inanamamak (s.135), gözlerini dikmek (s.95), gözlerinin içine bakmak (s.24), gözü açık olmak (s.141), gözü görmemek (s.38, 49), gözü takılmak (s.23), gözü tutmamak (s.58), gözü yolda olmak (s.16), gözünde büyümek (s.49), gözünde değeri olmamak (s.44), gözden (veya gözünden) kaçırmak (s.42), gözünün önüne gelmek (s.41, 51), güç almak (s.15), güçlük çekmek (s.136), gül gibi bakmak (s.48), gün geçirmek (s.148), gününü gün etmek (s.39), güven vermek (s.33, 137), haber almak (s.15), haber vermek (s.123), Hanya'yı Konya'yı anlamak (s.65), (hal) hatır sormak (s.11, 14, 58, 110), havadan sudan konuşmak (s.36), hep bir ağızdan söylemek (s.142), her kafadan bir ses çıkmak (s.126), hık mık etmek (s.52), hor görmek (s.127), hoş karşılamak (s.19), hoşuna gitmek (s.115, 137), iç çekmek (s.18, 21, 28, 61, 66, 82, 113, 121), içi açılmak (s.56), içi burkulmak (s.69, 135, 155), içi cız etmek (s.22), içi ezilmek (s.21, 120), içi hop etmek (s.74), içi içine sığmamak (s.26), içi kararmak (s.153), içi sızlamak (s.52, 149), içi titremek (s.29), içi ürpermek (s.22), için için gülmek (s.130), içinden geçirmek (s.23, 43, 155, 110), içine dert olmak (s.136), içine işlemek (s.31), içine sinmemek (s.49), içini açmak (s.25), içini boşaltmak (s.44), içini dökmek (s.137), içini kemirmek (s.159), içini sarmak (s.26), içini yakıp kavurmak (s.28), içini yakmak (s.16), in cin yok (s.61), iple çekmek (s.130), iş düşmek (s.101), işe girişmek (s.106, 120), işi (derdi) başından aşkın (olmak) (s.63), işine gelmemek (s.40, 152), işini görmek (s.11), iz peşine düşmek (s.104), kafa tutmak (s.134), kanı beynine çıkmak (s.40), kapı dışarı etmek (s.26), kapı kapı dolaşmak (s.125), karar almak (s.10), karar vermek (s.15, 127), karara varmak (s.153), karşı çıkmak (s.12), karşı durmak (s.124), karşı gelmek (s.120), karşılık vermek (s.27), kaşlarını çatmak (s.19), kendi havasında olmak (s.41), kendinden geçmek (s.62), kendini alamamak (s.59, 96), kendini bir şey sanmak (s.132), kendini sıkmak (s.26), kendini temize çıkarmaya çalışmak (s.73), kendini toplamak (toparlamak) (s.17), kesip atmak (s.57, 145, 155), keyfine bakmak (s.46), kısmet (kısmeti) çıkmak (s.16), kıyamet kopmak (s.63), kolları sıvamak (s.117), kollarını açmak (s.87), kolu kanadı kırılmak (s.10, 43, 153), kötü gözle bakmak (s.33), kulağına gitmek (s.40, 152), kulak kesilmek (s.143, 144), kulp takmak (s.70), kurda kuşa yem olmak (s.85, 132), kuş uçurmamak (s.54), lafa tutmak (s.45), makarayı koyuvermek (s.124), meydan okumak (s.132), midesi kazınmak (s.85), müjde vermek (s.126), namaza durmak (s.116), nara atmak (s.128), oh çekmek (s.38), omuz silkmek (s.95), ortadan kaldırmak (s.27), ölçüp biçmek (s.74), özür dilemek (s.102, 103), pabuç bırakmamak (s.53), peşinde dolaşmak (s.24), peşine düşmek (s.41), pusuda yatmak (s.118), rahatını kaçırmak (s.47), rengi atmak (s.60), sarmaş dolaş olmak (s.156), ses vermek (s.87, 111), sesi kesilmek (s.26), ses çıkarmamak (s.24, 30, 31), sessizliğe gömülmek (s. 89), sevinçten (havalara) uçmak (s.49, 93, 115, 138, 154), sokağa atmak (s.28), soluğu kesilmek (s.142), söz etmek (s.25, 152, 154), söz etmemek (s.136), söz sözü açmak (s.45), söz vermek (s.119), söze karışmak (s.103, 135), suyuna gitmek (s.72), sürüp gitmek (s.100), şart koşmak (s.17), şaşırıp kalmak (s.50), tadı kaçmak (s.127), tadına doyum olmamak (s.100, 142), tadını çıkarmak (s.101), taş üstünde taş bırakmamak (s.9), tatlıya bağlamak (s.103), tepesine çıkarmak (s.26), tırnağı olamamak (s.84), tir tir titremek (s.85), tuzak kurmak (s.9), tüyleri diken diken olmak (s.112), tüyleri ürpermek (s.67), uğurlar olsun (s.30), ununu elemek, eleğini asmak (s.48), uygun bulmak (s.40), uykuya dalmak (s.14, 115), üstesinden gelmek (s.48), üstüne titremek (s.11), yakıp yıkmak (s.9), yan gözle bakmak (s.130), yargıya varmak (s.118), yatağa düşmek (s.11), yaygarayı basmak (s.44, 127), yol almak (s.85, 87), yol görünmek (s.155), yola çıkmak (s.77, 151, 158), yola gelmek (s.58), yolcu yolunda gerek (s.82), yorgun düşmek (s.38), yuva kurmak (s.33), yük olmak (s.75), yüreği ağzına gelmek (s.30, 65), yüreği burkulmak (s.21), yüreği hop etmek (s.54, 144), yüz vermek (s.28, 66, 98), yüzü gülmek (s.34), yüzü kıpkırmızı olmak (yüzü kızarmak) (s.102 ,156), yüzüne bakmamak (s.27), yüzüne gülmek (s.155), yüzüne renk gelmek (s.24), yüzünü buruşturmak (s.23, 36), yüzüstü kalmak (s.13, 68), zor duruma düşmek(s.32)

Gülten Dayıoğlu Fadiş romanında deyimlere oldukça yer vermiştir. Kültürümüzü yansıtan ve dili daha kıvrak bir şekilde kullanmamızı sağlayan deyimlere bolca yer verilmesi kitabın olumlu özelliklerindendir.

Ateş (2005) Gülten Dayıoğlu için "Halk dilinin doğaya bağlı zenginliğini ve halk dilindeki deyimleri, ayrıca Türkçenin folklorumuzu yansıtan ögelerini onun romanlarında bulabiliriz." demiştir. Eserde birçok deyimin kullanılması Ateş'in bu ifadesini doğrular niteliktedir.

2. İkilemeler

Eserde bulunan ikilemeler	**İkileme sayısı**
Aynı kelimenin tekrarı ile oluşan ikilemeler	

açıktan açığa (s.97, 156), adım adım (s.43), ağızdan ağıza (s.55), alev alev (s.43, 72), arka arkaya (s.92, 126), avuç avuç (s.128), bağıra bağıra (s.35), ballandıra ballandıra (s.93), bana bana (s.108), bayramdan bayrama (130), bilgiç bilgiç (s.126), bir bir (s.28, 49, 83, 93, 116, 154), birer birer (s.10, 93, 129), bol bol (s.93, 100, 142), bura bura (s.109), bütün bütüne (s.63), çabuk çabuk (s.22, 62, 71, 92, 96, 115, 134), çakmak çakmak (s.72), çala çala (s.117), çarpa çarpa (s.37), çeke çeke (s.35, 121), çekine çekine (s.27), çığlık çığlığa (s.101, 143), çıtır çıtır (s.142), dalga dalga (s.69, 135), dalgın dalgın (s.75, 86), derin derin (s.66, 85), didik didik (s.31), dik dik (s.102), diken diken (s.45), diz dize (s.32), dizi dizi (s.100), doya doya (s.113, 151), dönüp dönüp (s.143), durup durup (s.16, 47, 52, 83, 90, 128, 156), durup dururken (s.70), dürgü dürgü (s.56), düz düz (s.81), gevrek gevrek (s.83), gevşek gevşek (s.121), gide gide (s.36, 159), göz göz (s.100, 105), güle güle (s.59), günden güne (s.54, 70, 146, 148), güzel güzel (s.98), hakır hakır (s.124), hemen hemen (s.138), hıçkıra hıçkıra (s.34), hızlı hızlı (s.83), ılık ılık (s.159), ışıl ışıl (s.44, 110), için için (s.129), içten içe (s.75, 114, 138, 148), inceden inceye (s.113), iri iri (s.27, 55), iyiden iyiye (s.50, 87, 133, 134, 155), kana kana (s.86), kara kara (s.34), kat kat (s.94), kendi kendine (s.14, 28, 42, 50, 85, 85, 89 ,89, 111, 154), kendi kendini (s.59), kırmızı kırmızı (s.69, 91), kızgın kızgın (s.117), koca koca (s.113), kolay kolay (s.99), kucak kucak (s.104), lapa lapa (s.49), lime lime (s.94), okşaya okşaya (s.44), öbek öbek (s.149), öttüre öttüre (s.45), pırıl pırıl (s.32, 42, 59), renk renk (s.96, 140, 155), sallana sallana (s.127), sessiz sessiz (s.17, 44), seve seve (s.123), sıcak sıcak (s.82), sık sık (s.11, 18, 32, 35, 56, 59, 98, 107, 144, 147), soğuk soğuk (s.62, 87), soluk soluğa (s.126, 127, 133, 158), sora sora (s.38), soran sorana (s.95), suçlu suçlu (s.68, 118, 134), sürü sürü (s.134), şaşkın şakın (s.43, 44, 58, 100), şişire şişire (108), tane tane (s.140), tas tas (s.111), tatlı tatlı (s.49, 57, 59, 100, 102, 121), teker teker (s.110), titreye titreye (s.86), topak topak (s.63), uzaktan uzağa (s.75), yan yana (s.82, 84, 89, 146), yarım yarım (s.108), yavaş yavaş (s.6, 72, 73, 82, 93, 107, 121, 128, 135, 143, 158), yığın yığın (s.86), yuvarlana yuvarlana (s.151), zaman zaman (s.14, 18, 32, 47, 137)	**99**
Yakın veya eş anlamlı kelimelerden oluşan ikilemeler Çalı çırpı (s.148), çanak çömlek (s.101), doğru dürüst (s.133), eş dost (s.17, 47), kavga dövüş (s.90), özene bezene (s.133), yorgun argın (s.105, 143)	7
Zıt anlamlı kelimelerden oluşan ikilemeler acı tatlı (s.147), aşağı yukarı (s.103), baştan aşağı (s.105, 143), büyük küçük (s.156), doldura boşalta (s.96), gece gündüz (s.37, 47), gidiş geliş (s.86, 112), gidip gelen (s.22), gidip gelirken (s.23), sağlı sollu (s.86), varım yoğum (s.28)	11
Birbirini tamamlayan sözcüklerden oluşan ikilemeler ana kız (s.31), ara sıra (s.35, 49, 56, 85, 98), beş altı (s.110, 131, 147), bin bir (s.50), bir iki (s.87), canla başla (s.35, 49), dere tepe (s.67), dört beş (s.112), güle oynaya (s.151), üst baş (s.33, 72), üstü başı (s.63, 69), yediden yetmişe (s.126, 129), yedirip içirmek (s.73)	13
Biri anlamlı biri anlamsız kelimelerden oluşan ikilemeler kaba saba (s.44), konu komşu (s.52, 73)	2
Biri olumlu biri olumsuz kelimelerden oluşan ikilemeler Belli belirsiz (s.27, 114) biner binmez (s.38), biter bitmez (s.125, 130), bitirir bitirmez (s.140), bulur bulmaz (s.38, 75, 76), çıkar çıkmaz (s.144), gider gitmez (s.142), görür görmez (s.58), kalır kalmaz (s.111), kalkar kalkmaz (s.110), söyler söylemez (s.98), vakitli vakitsiz (s.95), varır varmaz (s.47, 150), yatar yatmaz (s.57, 150)	14
Yansıma sözcüklerden oluşan ikilemeler çat pat (s.140), gurlaya gurlaya (s.65), gurul gurul (s.86), güm güm (s.94, 143), küt küt (s.30, 64), zangır zangır (s.71)	6
m sesinin başa gelmesiyle oluşan ikilemeler hasta masta (s.72), ikiye mikiye (s.93)	2
Birleşik yazılan ikilemeler altüst (s.9), birdenbire (s.52, 68, 117, 143, 147), öteberi (s.42, 49)	3
Toplam	157

Tablo 2: İncelenen eserde yer alan ikilemeler

Eserde toplam 157 tane farklı ikileme kullanılmıştır. Bu ikilemeler içinde "hakır hakır" ikilemesi TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde bulunmamaktadır. Anlamına ulaşılmak istenildiğinde bu ikilemenin Türkiye Türkçesi Ağızlar Sözlüğünde yer aldığını görmekteyiz.

3. Benzetme

Eserde bulunan benzetmeler:

> ateşe basmış gibi olmak (s.16), yıkılır gibi karyolanın üstüne çökmek (s.19), zehir gibi konuşmak (s.28), ateşe değmiş gibi sıçramak (s.33), kuş gibi çırpınmak (s.40) yüreği ateş düşmüş gibi yanmak (s.41), yüreği yerinden fırlayacakmış gibi çırpınmak (s.43), elleri ve ayakları buz gibi (s.43), vücudu buz gibi (s.45), kendi yaşıtlarındaki tüm çocuklar gibi (s.49), tüy gibi kül olmak (s.50), buz gibi olmak (s.53), sabun köpüğü gibi sönmek (s.54), aç kurt gibi (s.55), yıkanıp arınmış gibi olmak (s.56), keçe gibi olmak (s.61), saçları yapağı gibi olmak (s.63), fırın gibi alev alev (s.72), külçe gibi (s.72), canı gibi sevmek (s.73), kemiklerini kıracak gibi sıkmak (s.74), dikiş ipliği gibi (s.82), hamam gibi olmak (s.84), korkunç eller gibi (s.84), inci gibi yavru (s.85), gölgeler gibi görünmek (s.86), hamam gibi olmak (s.86), kuş gibi çırpmak (s.88), batıyor gibi (s.89), topaç gibi vücudu (s.91), su gibi okumak (s.93), çarşaf gibi büyük parçalar (s.106), bir düş gibi gelmek (s.111), yel gibi gitmek (s.113), zemberek gibi (s.124), tencere fokurtusuna benzer (s.124), kurşun gibi fırlamak (s.127), ekmek ve su gibi (s.131), ana gibi (s.137), kuş gibi (s.140), balmumu gibi sapsarı (s.154), kopar gibi ayrılmak (s.156), mırıldanır gibi konuşmak (s.156), sel gibi boşanmak (s.157), kuş gibi çırpınmak (s.158)

Eserde kullanılan benzetmeler çocukların okuduklarını zihinde canlandırmaları açısından katkı sağlar. Hem anlatım daha ilgi çekici hale gelir hem de çocukların söz varıldığına katkı sağlanmış olur.

4. Pekiştirme

Eserde bulunan pekiştirme kelimeler:

> bembeyaz (s.133), bomboş (s.46, 96, 134), darmadağın (s.104), dopdolu (s.159), dümdüz (s.114), kapkara (s.150), karmakarışık (s.34, 150, 159), kıpkırmızı (s.31, 99, 102, 124), kupkuru (s.150), mosmor (s.43), sapasağlam (s.72), sapsarı (s.19, 27, 31, 42, 81, 154), sıcacık (s.52), sımsıkı (s.44, 51, 55, 61, 66, 82, 90, 98, 121, 127), upuzun (s.128), yapayalnız (s.64)

5. Bilinmeyen sözcük kullanımı

Kitapta çocukların sözcük dağarcığına kazandırılabilecek, çocukların anlamını bilemeyebileceği sözcükler de yer almaktadır. Romanın önemli bir kısmı mekân olarak köyde geçtiği için köy hayatı ile ilgili sözcüklere sıkça yer verilmiştir. Bilinmeyen sözcüklere bazı örnekler:

> "bağ bozmak" (s.14)," ibrik" (s.14), "ilenç" (s.44), "pösteki" (s.46), "yen" (s.71), "sağrı" (s.86), "pazen" (s.86), "cırlamak" (s.22), "somya" (s.22), "şose" (61) "tavsamak" (s.143), "ura kabı" (s.105), "car" (s.104), "döven sürmek" (s.101), "longoz" (s.158), "peşkir" (s.107) "hakır hakır" (s124), "dürgü dürgü" (s.56) "seğirtmek" (147)

Eserde hedef olarak seçilen kitlenin kelime dağarcığını geliştirmek için birçok bilinmeyen sözcük kullanılmıştır. Gülten Dayıoğlu özellikle kırsal yaşamdan çocukların daha önce duymadığı sözcükleri kullanmaya özen göstermiştir.

6. Argo kullanımı

> "nah" (s.116), "cırlamak" (s.22), "pis kız" (s.132), "pis sığıntı" (s.133), "sinsi yılan" (s.133), "defol" (s.134), "Allahsızlar" (s.45)

Romanda yukarıda belirtilen argo söyleyişlere yer verilmiştir. Bu sözcüklerden "nah" sözcüğü hariç diğerleri tam olarak argo sözcük niteliği taşımasa da çocuklar arasında bu sözcüklerine kullanımı hoş karşılanmamaktadır.

7. Anlatım bozuklukları

7.1.Sözcüğün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu

"Hasan'la Fadiş bahçeye ilk geldikleri günlerde merak edip değirmene girmek istemişlerdi." (s.146)

"İlk" sözcüğü yanlış yerde kullanılmıştır. "günlerde" sözcüğünden önce kullanılmalıdır.

8. Yazım yanlışları

Yazım yanlışları ile ilgili bilgilere TDK Güncel Türkçe Sözlük adresinden erişilmiştir. Çocukların dil ve anlatım zenginliğinde katkıda bulunması gereken çocuk edebiyatı eserlerinde yazım yanlışlarının olmaması gerekir.

8.1.Birleşik sözcüklerin yazımından kaynaklanan yanlışlıklar

alt üst (yanlış) --- altüst (doğru) (s.9)

bin bir (yanlış) --- binbir (doğru) (s.11,153)

başucu(yanlış) --- baş ucu (doğru) (s.21)

elbirliği(yanlış) --- el birliği (doğru) (s.10,35)

Kutupyıldızı (yanlış) --- Kutup Yıldızı (doğru) (s.83)

içdonu (yanlış)--- (iç donu) (s.88)

gözkapakları (yanlış)--- göz kapakları(doğru) (s.89)

sek sek (yanlış)--- seksek (doğru) (s.112)

balmumu (yanlış) --- bal mumu (doğru) (s.154)

taşbebek(yanlış) --- taş bebek (doğru (s.24)

üstdudak(yanlış) --- üst dudak (doğru) (s.65)

ayak altı (yanlış) --- ayak altı (doğru) (s.70)

öte beri (yanlış) --- öteberi(doğru) (s.42)

horgörmek (yanlış) --- hor görmek (doğru) (s.127)

Eserde 14 birleşik sözcüğün yazımında yanlışlık tespit edilmiştir. Bu yanlışlıkların düzeltilmesi, Türkçenin dil ve anlatım yönünden doğru şekilde kullanılması açısından önemlidir.

8.2. Büyük harflerin yazımından kaynaklanan yazım yanlışı

"Köyde, on bir yaşına giren kızlar "Üstlük" denilen örtülerle başlarını örterlerdi. On beş yaşına gelince de "Car" denilen çarşaflarla sokağa çıkarlardı." (s.104)

Tırnak işareti içinde gösterilen ve öne çıkarılmak istenen sözcükler eğer özel isim değilse küçük harfle başlar. Burada büyük harf kullanılmıştır.

hanyayı (yanlış) --- Hanya'yı (doğru) (s.65)

konyayı (yanlış) --- Konya'yı (doğru) (s.65)

8.3. Ses olayları ile ilgili yazım yanlışları

Hemşeri (yanlış) --- hemşehri (doğru) (s.16)

8.4. Yazımı karıştırılan sözcükler

"Al bunu, aptesliğin yanındaki pencereden bahçeye silkele."(s.92)

apteslik (yanlış) --- abdestlik (doğru)

aptes (yanlış) --- abdest (doğru) (s.116)

"Avluya saç vuracağım," diye izin istedi. (s.104)

saç (yanlış) --- sac (doğru) (s.104)

9. Noktalama yanlışları

9.1.Virgülün kullanımdan kaynaklanan noktalama yanlışları:

"Ali Kadir atına 'Deeh!' deyince, katır da ayaklandı." (s. 82)

"Fadiş yakına geldiğinde, Ali Kadir'i dikkatle süzüyordu." (s.82)

"Zehra Kadın, ramazan ayı yaklaşırken, Ayşe Kadın'a gitti." (s.104)

Metin içinde zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra virgül konmaz. (WEB1, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/)

Virgülün kullanımından kaynaklı bir kullanım yanlışlığı vardır. Art arda zarf fiil gelmemesine rağmen buralarda zarf fiilden sonra virgül kullanılmıştır ve bu kullanım yanlışlığı metnin birçok bölümünde yapılmıştır.

"O, birkaç çocukla oyuna başladı mı, öteki çocuklar hemen kendi oyunlarını bırakıp onlara katılırlardı." (s.98)

Metin içinde –ınca/-ince anlamıyla zarf fiil görevinde kullanılan mı/mi ekinden sonra virgül konmaz. (WEB2, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/)

9.2 Noktalı virgülün kullanımdan kaynaklanan noktalama yanlışları:

"Cemile, annesine bakabilmek için başkalarının tarlalarına ekin biçmeye, dağdan odun taşımaya gidiyor, komşularının kışlık eriştelerini, tarhana ve baklavalarını yapıyordu." (s.11)

"Ali Kadir, ona pek çok şey soruyor, o da hepsini bir bir yanıtlıyordu." (s.83)

"Bu sıradan birkaç komşu, pencerelerini açmış, onlara bakıyorlardı." (s.88)

"Herkes sabahın erken saatlerinde tarlaya, bahçeye gidiyor, köye hava kararırken dönüyorlardı." (s.99)

Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.

(WEB3, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/)

Burada sıralı cümlelerde virgül kullanılmıştır ve bu sıralı cümlelerin arasında da virgül kullanılmıştır. Sıralı cümlelerin en az birinde virgül kullanılmışsa bu iki cümle arasında noktalı virgül kullanılması gerekiyordu. Burada virgül kullanılarak yanlışlık yapılmıştır.

9.3 Kesme işaretinin kullanımından kaynaklanan noktalama yanlışlığı:

Fadiş'siz (yanlış) --- Fadişsiz (doğru) (s.49)

Hanyayı (yanlış) --- Hanya'yı (doğru) (s.65)

Konyayı (yanlış) --- Konya'yı (doğru) (s.65)

Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz. (WEB4, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kesme-isareti/)

Sonuç

Baskısı 1971 yılında yapılan Fadiş romanı Gülten Dayıoğlu'nun basılan ilk romanıdır. Çocuk ve gençlik edebiyatında "üç neslin yazarı" ünvanlıyla anılan Gülten Dayıoğlu çocuk edebiyatımızda çok önemli bir yere sahiptir. Gülten Dayıoğlu'nun Fadiş 'inin 50. yılında 100. baskısı yayımlanmıştır. Fadiş'in bu kadar sevilmesinin sebeplerinden biri eserin çocuk gerçekliğiyle birlikte somut yaşam gerçeklerinin yansıtan

bir özelliğe sahip olmasıdır. Ayrıca roman kahramanının "çocuk" olması kitabın çocuklar tarafından benimsenmesinde etkilidir. Eser, çocuğa görelik ve çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelendiğinde şu sonuçlara varılmıştır:

Dış yapı açısından ilkelere uygun tasarlanmıştır: Eser kapak, boyut, sayfa düzeni, ciltleme, yazı tasarımı ve kâğıt cinsi açısından incelendiğinde çocuk edebiyatı ilkeleri açısından uygun bulunmuştur. Eserdeki tek eksiklik resimlemedir. Eserin hitap ettiği yaş göz önüne alındığında en azından kitabın 1/4'ü kadarında resim kullanılabilirdi.

Genç ve Yalınkılıç (2011) çalışmalarında Fadiş romanını dış yapı olarak; boyut, kapak, kâğıt, cilt, sayfa düzeni ve resim açısından incelemiştir. Bu çalışmada Fadiş romanının 2005 yılında yayımlanan 35. baskısı incelenmiştir. Dolayısıyla bu makalede incelenen Fadiş romanıyla baskı farklılığı dolayısıyla dış yapı özellikleri açısından birtakım farklılıklar mevcuttur. 2005 yılında yayımlanan eserde de kapak harici resim kullanılmamıştır. Kapak resimleri bazı detaylarda bu makalede incelenen kitap kapağından farklılık göstermektedir. Bunun dışında Genç ve Yalınkılıç'ın çalışmasında incelenen Fadiş romanı 16 puntoyla yazılığı tespit edilirken bu çalışmada incelenen Fadiş romanı 12 puntoyla yazılmıştır. Okur kitlesi 10 yaş ve üzeri olduğundan 12 punto daha uygun olduğu görülmektedir.

İç yapı açısından ilkelere uygun tasarlanmıştır: Romanın kahramanın "çocuk" olması çocuk edebiyatı ürünlerinin en tipik özelliklerinden biridir. Fadiş romanının da baş kahramanı çocuktur.

Eserin en göze çarpan olumlu özelliklerden biri çocuk dünyasına hitap eden ve çocuğun gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan "oyunlara" bolca yer verilmesidir. Özellikle çağımızın sanal dünyasına kendini kaptırmış, sokak oyunlarını unutan çocuk okurlar için faydalı bir bölüm olmuştur. Çünkü oyunlar, çocukların sosyalleşmesi ve yeni arkadaşlıklar kurabilmesi açısından çok önemlidir. Akranlarıyla oyun oynayarak büyüyen, oyunlarda görev paylaşımı yapan ve uyum içinde oyun oynayabilen çocuklar bu sayede birçok olumlu gelişim özelliği kazanırlar. Oyun oynayan çocukta liderlik becerisi, problem çözme becerisi gibi birçok beceri açığa çıkar. Yazarımız da özellikle günümüzde unutulmaya yüz tutmuş oyunları çocuk oyunlarını detaylı bir biçimde aktarmıştır. (Evcilik, longoz, beştaş) bu oyunlar dışında ebecilik ve seksek oyunlarının da romanda adı geçmektedir.

Romanda bütün bu oyunlar kalabalık çocuk gruplarıyla oynanmaktadır. Yazarımız evde tek başına sanal oyunlar oynayan, yalnızlaşan çocuklara gerçek -sahici- bir hayat sergilemekte belki de onları heveslendirmektedir. Tabi ki bu oyunların oynanmasında Fadiş'in köy yaşantısının etkisi büyüktür. Günümüzde de köylerde şehirlere oranla sokakta oyun oynamak çok daha yaygındır. Buradan yola çıkarak da şehir ve kırsal hayatın çocuk açısından farklılığını görebiliriz.

Bir diğer önemli kavram ise "masallar"dır. Masalların çocuğun ruhsal gelişimine, kendini tanımasına, özgüven duygusunun artmasına, okuma alışkanlığı edinmesine ve kelime hazinesinin zenginleşmesine büyük katkısı bulunmaktadır. (Yardımcı ve Tuncer, 2011, s.82) Gülten Dayıoğlu, Fadiş'te masallarımıza ve masallarımızın kültürümüzdeki yerine geniş bir yer vermiştir.

Günümüzde unutulan değerlerden biri masal anlatıcılığı romanda yer almaktadır. Köy evlerindeki masal anasından bahsedilmiş ve çocukların büyük bir hevesle bu masalları dinlediği vurgulanmıştır. Fadiş'in birlikte yaşadığı Hafize Nine'nin de Fadiş'e masallar anlattığını anlıyoruz.

Bunların dışında eserde; kadın erkek ayrımı, oradan oraya savrulmuş bir çocuk, kadın sorunsalı, erkek egemen toplumu gibi konular okura duyumsatılarak yer almıştır. Eserde içerik açısından birçok olumlu özellik ön plana çıksa da eserde olumsuz özellikler de yer almaktadır. Romanın en çok öne çıkan olumsuz yönü şiddet unsurudur.

Fidan (2020) çalışmasında, Gülten Dayıoğlu'nun romanlarında şiddet unsurunu araştırmıştır. İncelenen tüm kitaplarda şiddet unsurunun farklı görünümleriyle karşılaşılmıştır. Dayıoğlu'nun eserlerinde yer alan şiddetin çocuğa görelik ilkesi gözetilerek yer aldığı ifade edilmiştir. Ve yazarın şiddeti hiçbir durumda olumlamadığı ifade edilmiştir. Okura şiddetin yanlışlığı ve olumsuzluğu hissettirilerek verilmiştir, ifadeleri kullanılmıştır. Bu ifadeler, çalışmamızın bu konudaki bulgularıyla örtüşmektedir.

Bir diğer olumsuz durum ise baba karakterinin çok kötü çizilmesidir. Çocuklara bu hayatta var olan duygular-sevgi, nefret, acı, korku, hüzün, şefkat vb.- onların psikolojik ve ruhsal gelişimi de göz önünde bulundurularak edebi eserlerde verilmelidir. Tekin (2005, s.306) çalışmasında sevgiden uzak olan korku ve şiddet duyguları çocuk edebiyatında yer alırken hassas davranılmalıdır, demiştir. Eserde şiddet ve korku ille de yer alacaksa yarar ve gereklilik üzerinden yol bulmalı ille de yer alacaksa sevgiyi ve umudu vurgulanmalıdır, demiştir. Fadiş'in babası ne kadar kötü olsa da ve Fadiş etrafındaki bazı insanlardan kötülükler görse de anne sevgisinin varlığı Fadiş'i hep bir kalkan gibi sarmış ve hayata umutla bakmasını sağlamıştır. Nitekim sevginin özellikle de anne sevgisinin varlığı vurgulanmıştır.

Fadiş'in çocuklara vermek istediği önemli eğitsel mesaj tüm zorluklara rağmen yaşama umutla bağlanmak, güçlü olmak ve her zaman iyilikten yana olmaktır. Fadiş dramatik bir hayat yaşasa bile ani değişiklikler geçirmemiş ve bir karakter ortaya koymuştur. Eserin sonunda da sabırlı ve sevgi dolu bir insan olmasının karşılığını almıştır.

Eserin en can alıcı noktası ise eğitimin önemidir. Çünkü eserin sonunda Fadiş'in Ankara'ya okumak üzere gitmesi ve eğitim alacağı için esenlikli bir yaşama doğru yolculuk yapması okura hissettirilmiştir. Romanın sonunda Fadiş'in hayatının daha iyiye gideceğini anlıyoruz ve bunun en önemli sebebinin annesiyle kavuşması ve daha da önemlisi okula başlayıp eğitim görecek olması vurgusudur.

Dil ve anlatım açısından ilkelere uygun tasarlanmıştır:

Gülten Dayıoğlu çocuklarda ana dili bilincinin gelişmesi ve anadili sevgisinin yerleşmesi için deyim, ikileme, pekiştirme ve benzetme gibi birçok söz varlığına yer vermiştir. Ayrıca çocukların kelime hazinesine katacağı, bilinmeyen sözcük kullanımı da yerindedir.

Anlatımı yalın ve yabancı sözcük kullanımı yoktur. Köy yaşamının anlatıldığı bölümlerde yerel ağızdan sözcüklere yer verilmiştir ve yerel ağız sözcükleri dozunda kullanılmıştır. Devingen bir anlatımı vardır. Eserde olaylar sürükleyici bir biçimde anlatılmıştır.

Ateş, (2005, s.419) Gülten Dayıoğlu'nun eserlerinde halk dilinin doğaya bağlı zenginliğini ve halk dilindeki deyimleri, ayrıca Türkçenin folklorumuzun yansıtan ögelerini bulabileceğimizi söylemektedir. Ayrıca yazı dilinde yaygın olarak kullanılmayan halk diline özgü ikilemeler onun yazdıklarını dil yönünden güçlendirip güzelleştiren ögelerdendir, demiştir.

Eser incelendiğinde, kullanılan atasözlerinin azlığına rağmen, 272 tane deyim tespit edilmiş bunun yanı sıra 157 tane ikileme bulunmuştur. Görüldüğü üzere Fadiş adlı eserde dil ve anlatım açısından kuvvetli unsurlara sıkça yer verilmiştir.

Topçu'nun (2009) yaptığı çalışmada Fadiş romanının söz varlığı incelenmiş ve araştırma sonucunda eserin Türkçenin söz varlığını ortaya çıkaran deyimler, ikilemeler, benzetmeler gibi unsurlara sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Gülten Dayıoğlu'nun hitap ettiği kitleyi göz önüne alarak sade bir dil tercih ettiği ve çoğunlukla kısa cümleler kullanıldığı ifade edilmektedir. Yaptığımız bu çalışma Topçu'nun çalışmasıyla örtüşmektedir.

Eserde az da olsa yazım ve noktalama yanlışlarıyla anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Bu yanlışlıklar dışında eser dil ve anlatım özellikleri bakımından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımaktadır.

Kaynakça

Artuğ, M. (2023). *Okuma Eğitimi Açısından Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Değerler Eğitimi ve Söz Varlığı.* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (tez no:812417)

Ateş, K. (2005). Çocuk Edebiyatımız ve Gülten Dayıoğlu. *Hece-Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl*, *9*, 104-105.

Barış, G. (2011). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanlarındaki eğitsel iletiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). AİBÜ.

Barutcu, T., Fatma, A. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilig*, (86), 183-209.

Baş, B. (2019). Çocuk edebiyatı. Abdurrahman, G., Halit, K. (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (S.464-518) Ankara: Pegem.

Coşkun, B. (2022). 9-*12 yaş çocuk kitaplarının, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi: Gülten Dayıoğlu örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (tez no:784034)

Çeloğlu, S. S. (2007). *Gülten Dayıoğlu'nun Fadiş Ve Dört Kardeştiler Adlı Öykü Kitaplarının Tümce Anlambilim Açısından İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi.) YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (tez no:2065743)

Dayıoğlu, G. (2018). *Fadiş* (90. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Erşahin, I. U., (2009). *Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler*. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (tez no:262570)

Fidan, S. (2020). *Gülten Dayıoğlu'nun Romanlarında Şiddet Olgusu Üzerine Bir İnceleme.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:656730),

Genç, H. N., & Yalınkılıç, K. (2011). 'Fadiş ve Küçük Prens 'adlı Eserlerin Tasarım ve İçerik Özelliklerinin Eserlerin Eğitsel Yönüne Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (9), 99-114.

Karakuş, N. (2020). Nicelik ve Nitelik Açısından Çocuk Edebiyatı Ürünleri. Tiryaki ve Uysal (Ed.), *Çocuk Edebiyat* (S.123-140). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koyuncu, S. S., Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk Kitaplarında Görsel Anlatım ve Tasarım Sorunları *Hece-Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl*, *9*, 104-105.

Önel, F. (2009). *Gülten Dayıoğlu'nun Romanlarında Çocuklar*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi. (Tez No:235016)

Özdemir, M. (2010). Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (19), 138-155. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Sakaefd/İssue/11215/133942

Sever, S. (2000). *Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlılık*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunları ve Çözüm Yolları. (Yay.haz: S. Sever). AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını, Ankara.

Sever, S. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2021). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.

Şimşek, T. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Şirin, M. R. (2007*). Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık

Şirin, M. R. (2019). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: Uçan At Yayınları

Tavuş, Z. G. (2015). *Gülten Dayıoğlu'nun Hikayelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi. (Tez No:425155)

Tay, B. (2023). *Gülten Dayıoğlu Ödüllü Romanların Yapı, İzlek ve Metinlerarasılık Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi. (Tez No: 804961)

Tekin, H. (2005). *Çocuk Edebiyatında Şiddet Korku ve Sevgi Üçgeni*. Hece-Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl, 9, 104-105.

Topçu, S. (2009). *Gülten Dayıoğlu'nun 'Fadiş' Romanında Sözcük Gruplarının Tespiti ve Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi. (Tez No:230941)

Yardımcı, M., Tuncer, H. (2011). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurttaş, H. (1997) "*Çocuk ve Kitap" Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*." Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını, Ankara.

WEB1, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/

WEB2, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/

WEB2, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/

WEB4, https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kesme-isareti/

9. 21. Yüzyıl Becerilerinin Çocuk Kitaplarındaki Varlığı Üzerine Bir Araştırma: "Uzaya Giden Tren" Kitap Örneği[1]

Osman AHAT[2]

APA: Ahat, O. (2023). 21. Yüzyıl Becerilerinin Çocuk Kitaplarındaki Varlığı Üzerine Bir Araştırma: "Uzaya Giden Tren" Kitap Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 177-195. DOI: 10.29000/rumelide.1406048.

Öz

Tarihî akış içerisinde farklılaşan gereksinimlere bağlı olarak ön plana çıkan değerler değişebilmektedir. Yaşanılan yüzyılda da ön plana çıkan ve bir bireyin hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan beceriler bulunmaktadır. Bu çalışmada, belirlenen bir çocuk kitabı üzerinden çocuk kitaplarındaki 21. yüzyıl becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için Talim ve Terbiye Kurulunun belirlemiş olduğu 21. yüzyıl beceri modeli temele alınarak "Uzaya Giden Tren" isimli çocuk kitabı incelenmiştir. İlgili kitabın araştırmaya tabi tutulmasında hem ilk baskısının 2022 yılında olması hem de yayımlandığı tarihten beri çok okunanlar listesinde yer alması etkili olmuştur. İnceleme esnasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak için nitel araştırma yönteminin tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu teknikle toplanan veriler, içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizinden elde edilen bulgularda, "Uzaya Giden Tren" kitabındaki 21. yüzyıl becerilerinden her birinin ne düzeyde yer aldığı grafikler yardımıyla sayısal olarak sunulmuştur. Ardından "Uzaya Giden Tren" kitabında yer alan her bir beceriye ait ifadeler açıklanıp yorumlanmıştır. Sonuç olarak; ilgili kitapta 21. yüzyıl ana becerilerinin hepsini örneklendirecek ifadelerin yer aldığı, en çok benlik becerilerinin bulunduğu ve bu sayede çocuklarda benlik becerilerinin geliştirilmesi için özellikle faydalanılması gereken bir eser olduğu görülmüştür. İlgili kitapta en az ise okuryazarlık becerilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Alt becerilerden genelinin kitapta yer aldığı, bazı alt becerilerin ise yer almadığı tespit edilmiştir. Genel olarak kitabın, hitap ettiği yaş seviyesindeki çocukların çoklu gelişimini destekleyecek uygunlukta olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl becerilerini konu alan daha önceki çalışmalar ile bu çalışma arasındaki benzer ve farklı sonuçlar ele alındıktan sonra konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, çocuk kitapları, Uzaya Giden Tren, Mert Arık

---

1. 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: %20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406048
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 YL Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / MA Student, Adıyaman University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education (Adıyaman, Türkiye), osman02ahat@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0002-9359-4137, **ROR ID:** https://ror.org/02s4gkg68, **ISNI:** 0000 0004 0369 5557, **Crossreff Funder ID:** 501100007814

A Research on the Presence of 21st Century Skills in Children's Books: "Train to Space" Book Example[3]

Abstract

The prominent values may change depending on the changing needs in the historical flow. There are skills that come to the fore in this century and are necessary for an individual to continue his life. In this study, it was aimed to identify 21st century skills in children's books through a determined children's book. To achieve this goal, the children's book "Train to Space" was examined based on the 21st century skill model determined by the Board of Education. Both the fact that the first edition was published in 2022 and the fact that it has been on the most read list since its publication were effective in the research of the relevant book. Qualitative research method was used during the review. Document analysis, one of the techniques of the qualitative research method, was used to collect data. The data collected with this technique was interpreted with content analysis. In the findings obtained from the content analysis, the level of each of the 21st century skills in the book "Train to Space" is presented numerically with the help of graphics. Then, the expressions for each skill in the book "Train Going to Space" were explained and interpreted. In conclusion; It has been observed that the relevant book contains expressions that exemplify all the main skills of the 21st century, and that it is a work that should be especially used to develop self-skills in children. It has been determined that the relevant book contains at least literacy skills. It has been determined that most of the sub-skills are included in the book, while some sub-skills are not included. In general, it has been seen that the book is suitable to support the multiple development of children at the age level it addresses. After discussing the similar and different results between previous studies on 21st century skills and this study, suggestions on the subject are presented.

Keywords: 21st Century skills, Children's books, Train to Space, Mert Arık

1. Giriş

Hayatın her alanında etkileşim içinde olunan kitaplar, hem bireysel hem de toplumsal gelişmede önemli bir yere sahiptir. Bireyin yaşamı boyunca gelişime ve öğrenmeye açık olabilmesinin, hayat ve geleceğe yönelik bakış açısının oluşabilmesinin, toplumsal değerlerin bilincine varmasının, ana dilinin inceliklerini sezmesinin ve kullanabilmesinin temel yolu kitaplardan geçmektedir (Kıymaz ve Gürlek, 2021: 233). Bir birey olarak çocuğun, gelişime ve öğrenmeye açık olabilmesinin yolunun ise çocuk kitaplarından geçtiği savunulabilir.

Türkçe öğretimi, ders kitaplarının dışında çocuk edebiyatı ürünleriyle de çeşitlendirilmektedir. Bu bakımdan, çocuğun dilsel ve görsel metinlerde geçen ileti ve düşüncelerin geçerliğini, anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sorgulayabilmesi için, onun hem bilişsel hem duyuşsal hem de dilsel seviyesine uygun nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması gerekmektedir (Çer, 2016). Çocuk kitapları; amacı 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: 20
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406048
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

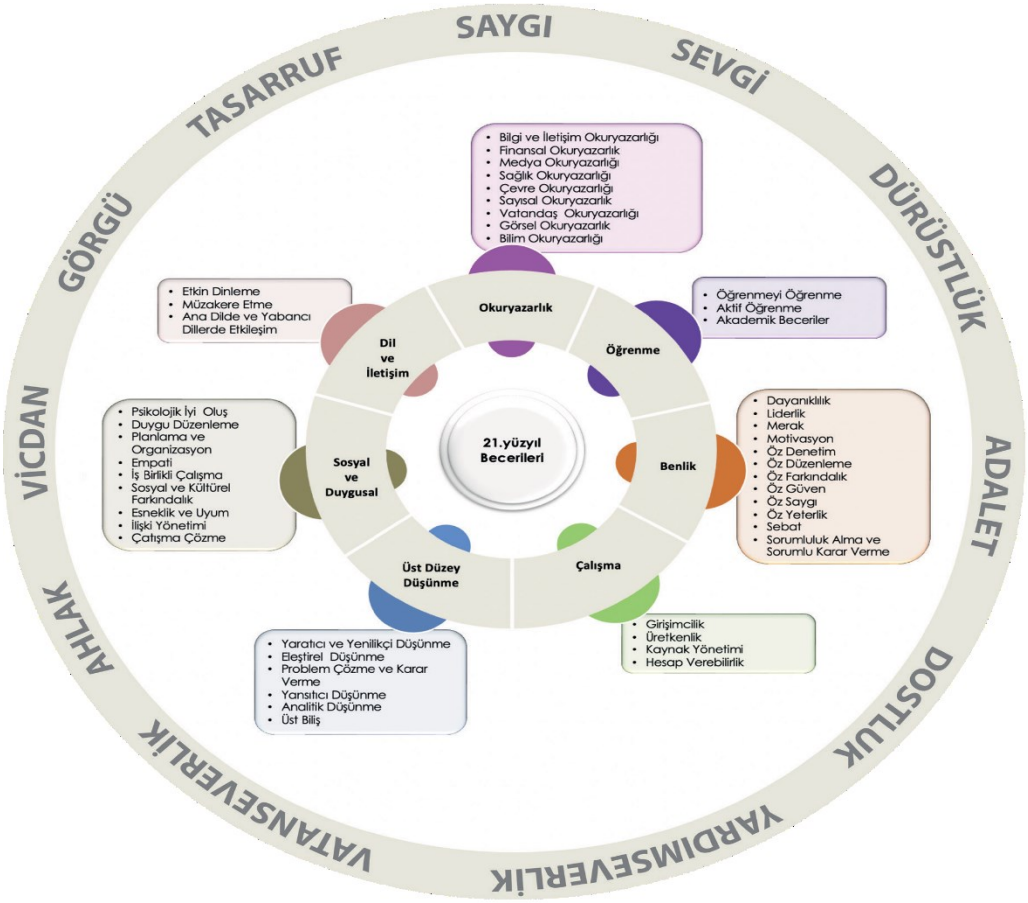
e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

işleviyle çocukların algı ve ilgi düzeyine uygun, yalın ve içtenlikle yazılıp hazırlanan, kendine, çevresine, hayata farklı bakış açıları öneren, felsefesi ve edebiyat tadı olan, edebiyat ve sanat değeri yüksek, çocuk gerçekliğine ve bakışına uygun, çocuğa göre yazılmış ve resimlenmiş eserlerdir (Şirin, 2007). Erbay ve Samur (2010: 1064) çocuk kitaplarını; okul öncesi dönemden başlayarak zihinsel, duygusal, dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara "zenginleştirilmiş bir dil çevresi" yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmekte ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan zevkle okuduğu eserler şeklinde tanımlanmaktadır. Tanju'ya (2010) göre çocuklar; kitap sayesinde problem çözme, düşünme, yaratıcılıklarını geliştirme fırsatlarına sahip olurken doğaya, insanlara, diğer canlılara ve olaylara karşı hassasiyet geliştirmektedirler. Söz konusu hassasiyetin gelişmesi için çocuk kitaplarının uzmanların üzerinde karar birliğine vardığı hem biçim hem de içerik olarak sahip olması gereken birtakım özellikler vardır.

Olay, zaman, karakter, mekân, tema, ileti ve üslup gibi pek çok temel bileşene sahip olan çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir unsuru, konusudur (Yılmaz ve Yakar, 2018). Çocuk kitabında ele alınacak olan konu, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Çocuğa göre hazırlanan bir kitap, çocuğu hem eğlendirebilmeli hem de hayata hazırlayabilmelidir. Kitap, çocuğu hayata hazırlarken çocuğa bazı becerileri kelimeler yoluyla aktarabilmelidir. Becerileri kelimeler yoluyla aktarabilmek için okuma kültürü edinmiş olmak gerekmektedir. Okuma kültürü edinmiş olmak ise çağımızın gerektirdiği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü insanlar ya dinleyerek / izleyerek ya da okuyarak becerileri edinirler. Okuyarak beceri sahibi olmanın yolu da okuma kültürüne sahip olmaya bağlıdır. Okuma kültürüne sahip bireylerin yetişmesi için toplumun küçük bireyleri olan çocuklar için yazılan kitapların, çağın gerektirdiği becerileri barındırması ve aktarması gerekmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı olan "Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirme (Güney Marmara Kalkınma Ajansı)" düşüncesinin olumlu sonuçlar verebilmesinde çocuk kitaplarında yer alan becerilerin önemli olduğu savunulabilir.

Kişinin yatkınlığına ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (Türk Dil Kurumu, 2023) olarak tanımlanan beceri kavramı, yaşadığımız çağda üzerinde çokça durulan bir konudur. Her asrın ihtiyaçları doğrultusunda ön plana çıkan beceriler bulunmaktadır. Yaşadığımız yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda da gerekli olan bazı beceriler bulunmaktadır. Genel olarak "21. Yüzyıl Becerileri" olarak isimlendirilen bu beceriler, bireyin kendi yaşamını sağlıklı ve mutlu bir şekilde devam ettirebilmesi için gerekli olan özellikleri barındırmaktadır.

21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Lemke, 2002; Ananiadou&Claro, 2009; Care vd., 2012;Gelen, 2017; Yalçın, 2017; World Economic Forum, 2018; Cansoy, 2018; Chen, 2019; Kankaras, &Suarez-Alvarez, 2019; Aggarwal, 2021) 21. yüzyıl becerileri, birçok farklı isimle birçok farklı sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bu çalışmada, Türel vd. (2023) tarafından hazırlanıp Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan "21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu"ndaki 21. yüzyıl beceri modeli esas tutulmuştur. Bu beceri modelinin esas tutulmasında güncel gelişmeler ışığında hazırlanmış olması ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan diğer çalışmalara kıyasla daha kapsayıcı bir içeriğe sahip olması etkili olmuştur.



Şekil 1. 21. Yüzyıl Beceri Modeli (Türel vd., 2023)

Şekil 1'deki sınıflandırmaya göre 21. yüzyıl becerileri 7 ana beceri (öğrenme becerileri, benlik becerileri, çalışma becerileri, üst düzey düşünme becerileri, sosyal ve duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri, dil ve iletişim becerileri) ekseninde ele alınmaktadır. Ana becerilerin altında toplamda 46 alt beceri bulunmaktadır. Bu alt beceriler başlıklar hâlinde aşağıda sıralanmaktadır:

Öğrenme Becerileri: Öğrenmeyi öğrenme becerisi, aktif öğrenme becerisi, akademik beceriler.

Benlik Becerileri: Dayanıklılık becerisi, liderlik becerisi, merak becerisi, motivasyon becerisi, öz denetim becerisi, öz düzenleme becerisi, öz farkındalık becerisi, öz güven becerisi, öz saygı becerisi, öz yeterlik becerisi, sebat becerisi, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme becerisi.

Çalışma Becerileri: Girişimcilik becerisi, üretkenlik becerisi, kaynak yönetimi becerisi, hesap verebilirlik becerisi.

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme ve karar verme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi, analitik düşünme becerisi, üst biliş becerisi.

Sosyal ve Duygusal Beceriler: Psikolojik iyi oluş becerisi, duygu düzenleme becerisi, planlama ve organizasyon becerisi, empati becerisi, iş birlikli çalışma becerisi, sosyal ve kültürel farkındalık becerisi, esneklik ve uyum becerisi, ilişki yönetimi becerisi, çatışma çözme becerisi.

Dil ve İletişim Becerileri: Etkin dinleme becerisi, müzakere etme becerisi, ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisi.

Okuryazarlık Becerileri: Finansal okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilim okuryazarlığı.

1.1. "Uzaya Giden Tren" İsimli Çocuk Kitabının Kısa Özeti

Portakal İlkokulundaki öğretmen, sınıfa girer ve öğrencilerinden birer tren hikâyesi yazmalarını ister. Tüm öğrenciler yazmaya başlarlar ama birkaç satırdan sonra öğrenciler duraksarlar. Tüm öğrenciler "offff, puffff" demeye başlarlar. O öğrencilerden biri olan Moni, keşke resim çizseydik diye düşünür. Öğretmen, öğrencilerin bireysel olarak bir şey yazamadıklarını görünce tren hikâyesi yazma ödevini tüm öğrencilerin beraber yapmalarını ister. Tüm öğrenciler, yazacakları bu hikâyedeki trenin nereye gideceğini düşünürler. Bunun için kasabadaki tren istasyonuna gidip trenleri gözlemlerler. Bazı öğrenciler trenin Cumburlop Kasabası'na, bazıları Gergedanlar Köyü'ne, bazıları Mızmızlar Beldesi'ne, bazıları Corcor İlçesi'ne gittiğini düşünürler. Moni ise, bunun kendi trenleri olduğunu ve nereye isterlerse trenin oraya götüreceğini söyleyerek daha farklı yerleri düşünür. Moni ve arkadaşları; okyanusa giden, bir elmanın içine giden, istiridye mantarlarına giden, kitabın sayfalarına giden, geçmişe giden, geleceğe giden ve raydan çıkan bir tren düşünürler. Yine de bu yerlerin hiçbiri onları tatmin etmez. Herkesi heyecanlandıracak bir yere gitmek isterler. Moni, uzaya gitme fikrini bulur ve diğer arkadaşları da bu fikri beğenir.Sıra yazacakları hikâyeye kelime bulmaya gelir. Moni ve arkadaşları kelime avına çıkarlar. Antika Kelimeler Dükkânı'nda, Öykü Dükkânı'nda, Eskici Kelimeler Dükkânı'nda, okulda, pazarda, markette kelimeleri bulurlar. Buldukları kelimeleri saklamak ve daha sonra kullanmak için kelime turşusu, kelime konservesi yaparlar, kelimeleri dondururlar ve bir de kurutmalık kelime yaparlar. Kelimeleri sakladıktan sonra Moni ve arkadaşları yazı yazma antrenmanlarına başlarlar. Birçok farkı türde yazılar yazarlar. Yazı yazma antrenmanları yaptıktan sonra kendi hikâyeleri için ilham ararlar. İlhamı bulmak için afişler asılır, ilham dedektörleri kurulur, gazetelere ilanlar verilir ama yine de ilhamı bulamazlar. İlhamı bulmak için farklı türde okumalar yaparlar, dinlemeler ve izlemeler yaparlar. Sonunda aradıkları ilham gelir ve Moni ile arkadaşları "Dünyanın En Büyük Kitabı"nı yazmaya karar verirler. Uzaya gidecek kocaman bir trene binecekler. Bu trenin ilk hikâyesini Moni ve arkadaşları yazacaklar. İlk hikâyenin sonunda binlerce çocuğa tren biletini hediye edecekler ve binlerce çocukla beraber uzaya gideceklerdir. Uzaya giderken yolda bir sürü istasyon olacak: Ağrı Dağı İstasyonu, Göbeklitepe İstasyonu, Mars İstasyonu, Uzay Lokantası İstasyonu… Çocuklar istedikleri istasyonda hikâye yazmak için inebilecekler ve son istasyon uzay olacak. Böylece her yolcu birer hikâye yazarak "Dünyanın En Büyük Kitabı" yazılmış olacaktır.

2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırmada, örnek bir çocuk kitabı üzerinden çocuk kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin varlığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk baskısı 2022 yılında yapılan ve hâlâ güncelliğini koruyan "Uzaya Giden Tren" isimli çocuk kitabı, örnek kitap olarak incelenmiştir. Alanyazında, bir bireyin sağlıklı ve mutlu bir karaktere sahip olabilmesi için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerektiği güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu sebeple çocukların, gelişimleri açısından yüksek önem derecesine sahip 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığı kitaplarla tanıştırmalarını sağlamak etki çarpanı geniş bir durum olarak görülmektedir. Yayınevlerine ve çocuk kitabı yazarlarına çocuk kitabı hazırlama aşamasında 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulundurmalarının gerekliliğini belirtmek bu açıdan önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olmasını sağlamak da hedeflenmektedir.

2.1. Araştırma Problemleri

Bu araştırmanın problemlerini "Uzaya Giden Tren" isimli çocuk kitabında, 21. yüzyıl becerileri hangi sıklıkla yer almaktadır ve var olan 21. yüzyıl becerileri nasıl işlenmiştir?" soruları oluşturmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine göre hazırlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ya da olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık vd., 2010: 302)

3.2. Veri Kaynakları

Veri kaynağı olarak incelenen esere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Kitabın Adı	Yazarın Adı	Resimleyenin Adı	Yayınevi Adı	İlk Baskı ve Yayımlanma Yılı	Yaş Seviyesi	Sayfa Sayısı
Uzaya Giden Tren	Mert Arık	Hüseyin Sönmezay	Timaş Çocuk Yayınları	2022	6 – 10 yaş	64

Tablo 1. İncelenen Eser Bilgileri

Tablo 1 incelendiğinde Timaş Çocuk Yayınları tarafından ilk baskısı 2022 yılında yapılmış olan "Uzaya Giden Tren" isimli kitabın; Mert Arık tarafından yazıldığı ve Hüseyin Sönmezay tarafından ise resimlendiği belirtilmektedir. 64 sayfadan oluşan kitap; 6 ile 10 yaş aralığındaki çocuklar için uygundur. Bu bilgi yayınevi tarafından kitabın künye sayfasında verilmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yönteminin tekniklerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu teknik; resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz,2017: 70). Doküman inceleme, nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir (Yıldırım, 1999).

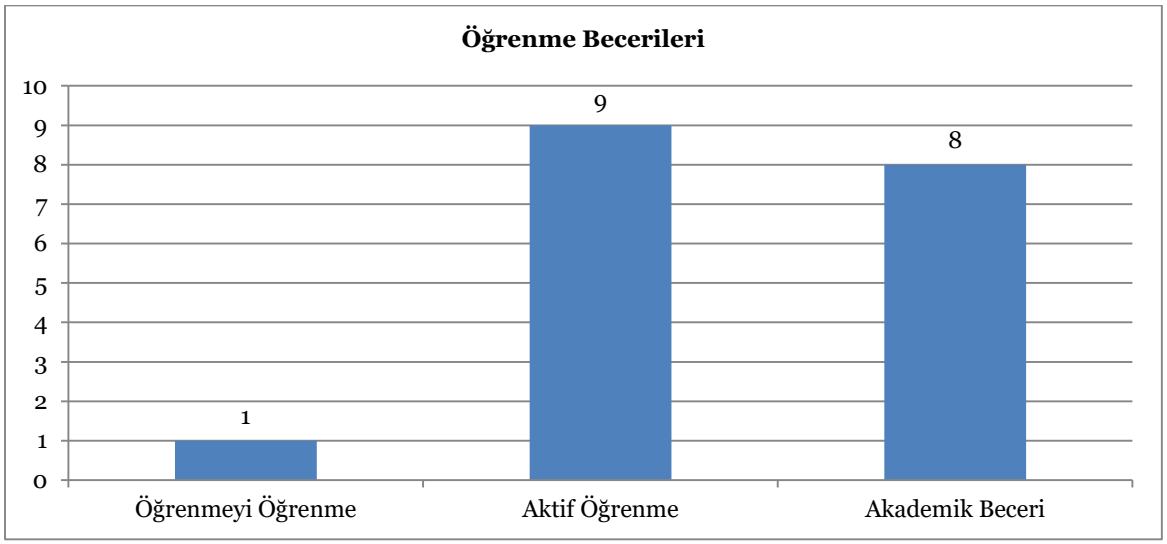
3.4. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi sonucu elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak açıklanıp yorumlanmıştır. İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2021: 259).

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, incelenen çocuk kitabında 21. yüzyıl becerilerinden her birinin ne düzeyde yer aldığı grafikler yardımıyla sayısal olarak sunulmuştur. Her grafiğin altında ise incelenen çocuk kitabında tespit edilen 21. yüzyıl becerilerine ait ifadeler açıklanıp yorumlanmıştır. 21. yüzyıl becerilerine ait ifadeler yazılırken bir davranışta birden fazla beceriye ait özelliklerin yer alabileceği veya birçok davranışta sadece bir tane becerinin sergilenebileceği durumu göz önünde bulundurulmuştur. Bu durum cümleler

için de geçerlidir. Yani bir cümlede birçok beceriye ait özellikler yer alabilir ya da birçok cümlenin toplamında sadece bir tane beceriye ait özellikler yer alabilir. Bu durum hesaba katılarak aynı cümlenin, farklı iki grafik altında açıklanıp yorumlandığı durumlar da olmuştur. Daha sade ve öz bir anlatımın olması için aynı beceri kapsamına giren benzer cümlelerden sadece bir tane alıntı yapılmıştır.

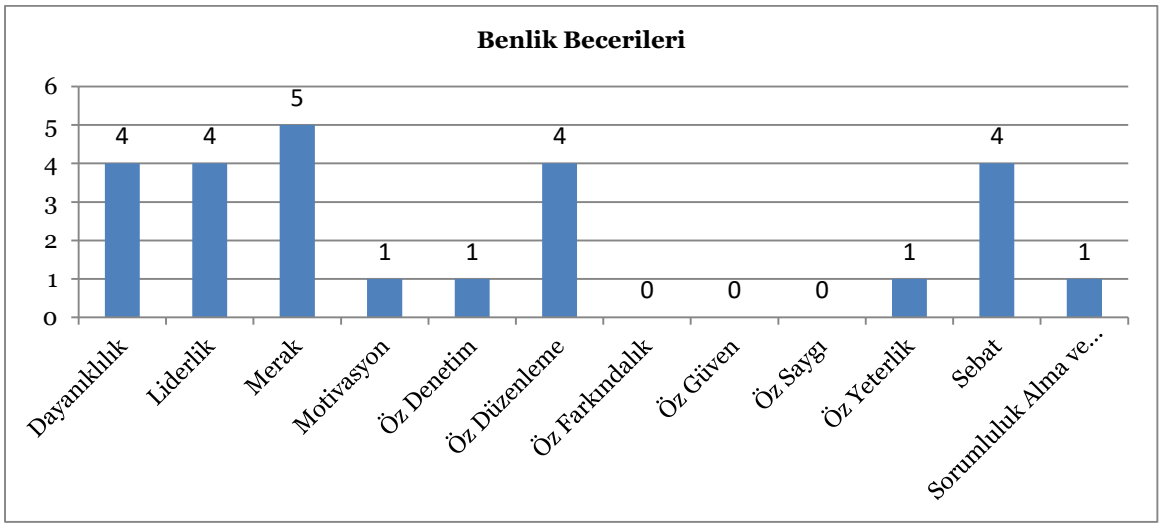


Grafik 1."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Öğrenme Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 1'de, "Uzaya Giden Tren" isimli kitapta 21. yüzyıl becerilerinden biri olan öğrenme becerilerinin ne düzeyde yer aldığı sayısal olarak gösterilmiştir. Buna göre öğrenme becerilerinden en çok aktif öğrenme becerisi (f=9), daha sonra akademik beceri (f=8) ve en az olarak da öğrenmeyi öğrenme becerisi (f=1) yer almıştır. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin, diğer öğrenme becerilerine göre az sayıda yer almış olması öğrenme becerileri arasında dengeli bir dağılımın olmadığını göstermektedir.Bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılıp akademik becerisinin yükselmesi olumlu bir durum iken neyi nasıl öğrenmesi gerektiğini ifade eden öğrenmeyi öğrenme becerisinin düşük olması ise nispeten olumsuz bir durum olarak görülmektedir. İncelenen kitapta yer alan öğrenme becerilerine ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Beyin fırtınası devam ediyordu.* (s. 16)" cümlesinde öğrenciler, ihtiyaçları olan bilgiye ulaşmak için kendilerine uygun olan bilgi edinme yöntemini kullanarak öğrenmeyi öğrenme becerisini kullanmaktadırlar ve bilgi edinme yöntemine kendileri de katıldıkları için aktif öğrenme becerisine de sahip olmaktadırlar.

"*Birbiriyle alakası olmayan beş kelime seç! Örnek: patlıcan, bilgisayar, bisiklet, kaplan, şemsiye. İçinde bu beş kelimenin olduğu kısa bir hikâye yaz.* (s. 37)", "*Okuduğun bir kitabı yarıda bırak! Kitabın devamını sen getir!*(s. 38)", "*Günlük tutmak, her gün yazı pratiği yapmanı sağlar.*(s. 38)", "*Masal kahramanlarını günümüz dünyasına getirerek masalları dönüştür. Masalları değiştirerek yeniden yaz.*(s. 39)" cümlelerinde Moni ve arkadaşları; hikâye yazma, kitap tamamlama, günlük tutma ve masal yazma eylemine bizzat kendileri katılarak aktif öğrenme becerisini gerçekleştirmektedirler. Hikâye yazma, kitap tamamlama, günlük tutma ve masal yazma işi bu kişilerin yazma eğitimlerini desteklediği için akademik becerilerini de geliştirdiği söylenebilir.



Grafik 2."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Benlik Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 2'de "Uzaya Giden Tren" isimli kitapta 21. yüzyıl becerilerinden biri olan benlik becerilerinin ne düzeyde yer aldığı sayısal olarak gösterilmiştir. Benlik becerilerinden en çok tekrarlanandan en az tekrarlana doğru sırasıyla merak becerisi (f=5); dayanıklılık becerisi, sebat becerisi, liderlik ve öz düzenleme becerisi (f=4); motivasyon becerisi, öz denetim ve öz yeterlik ile sorumluluk alma ve sorumlu karar verme becerisi (f=1) tekrarlanmıştır. İlgili kitapta; benlik becerilerinden biri olan öz farkındalık, öz güven ve öz saygı becerilerinin yer almamış olması (f=0) ise dikkat çeken bir eksikliktir. Bu eksikliğin sebebi olarak öz farkındalık, öz güven ve öz saygı becerilerinin iç gözlem gerektirmesi olduğu söylenebilir. İç gözlem gerektirdiği için de incelenen kitapta bir cümle olarak yer almasından ziyade bireyin kendi içinde yaşadığı bir durum olarak kalır. İncelenen kitapta yer alan benlik becerilerine ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Öğretmen kalemi aldı ve tahtaya şunları yazdı:*

- Hepimiz bir tren hikâyesi yazabiliriz. Hadi, hep birlikte deneyelim (s. 5)" cümlelerinde öğretmenin sınıfı yönetmesi, öğretmenin liderlik becerisine sahip olduğunu ve hikâye yazma işini birlikte denemeye karar vermesi ise öğretmenin sorumluluk alma ve sorumlu karar verme becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

"*Öğretmen biraz düşünmelerini sağlamak için sordu:*

-Hadi biraz hayal edelim. Bu trenle nereye gitmek isterdiniz? (s. 6)" cümlelerinde öğretmenin öğrencileri düşünmeye yönlendirmesi ve öğretmenin "*Çok güzel bir tren hikâyesi yazacağınızdan eminim.* (s. 9)" diyerek öğrencilerini motive etmesi liderlik becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

"*Moni:*

-Kelimeler toplamalıyız. Şimdi her yere dağılacağız ve kelime avlayacağız, dedi. Kelime Avcıları arasında görev dağılımı yapıldı.(s. 24)" cümlelerinde Moni tıpkı bir lider gibi durumu yönettiğinden liderlik becerisini sergilemiştir.

"*Moni:*

-Tüm bu yerlere gitmek zorunda değiliz. Biz bir hikâye yazacağız. Bu hikâyede tren, biz nereye istersek oraya gider. Hikâyemizdeki tren bizi çok uzaklara götürebilir. (s.12)" cümlelerinde Moni, hikâye yazma hedefi için kendi davranışlarını değiştirme yetkisinin olduğunu belirtmesi öz düzenleme

becerisine sahip olduğunu ve bu hedef için uygun kapasitede olduklarını belirterek öz yeterlik becerisinin de olduğunu göstermektedir.

"*Moni ve arkadaşlarının da iyi bir hikâye yazabilmeleri için sürekli 'yazı antrenmanları' yapması gerekiyordu. Yazı becerilerini başka nasıl geliştirebilirlerdi ki? Sıra dışı tren hikâyelerini yazmak için çok çalışmaları gerekiyordu.* (s. 35)" cümlelerinde Moni ve arkadaşları; istedikleri hikâyeyi yazabilmek için davranışlarını ona göre belirlediklerinden öz düzenleme becerisine, hikâye yazma görevlerine odaklanabildikleri için öz denetim becerisine, uzun bir süreci kapsayan hikâye yazma hedeflerinin peşinden gidebildikleri için sebat becerisine ve tüm bunları sürekli çalışarak yapacakları için dayanıklılık becerisine sahiptirler.

"*Bir süre sonra ne bulurlarsa okumaya başladılar. Eşyaların kullanma kılavuzlarını, şarkı sözlerini, çikolata ambalajlarını, ilaç prospektüslerini, spor haberlerini, dükkân tabelalarını okudular.*(s. 48)" cümlelerinde Moni ve arkadaşlarının, kendi hedefleri için uzun süre zarfında sabırla çalışarak sebat becerisine sahip oldukları ve bu süre zarfında hedefe ulaşmak için mücadelesine devam ederek dayanıklılık becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir.

"*Moni ve arkadaşları her gün saatlerce farklı türlerde birçok yazı yazdılar.* (s. 43)" cümlesinde Moni ve arkadaşlarının, hedefleri için gösterdikleri mücadeleyi belirterek dayanıklılık becerisine sahip oldukları gösterilmiştir.

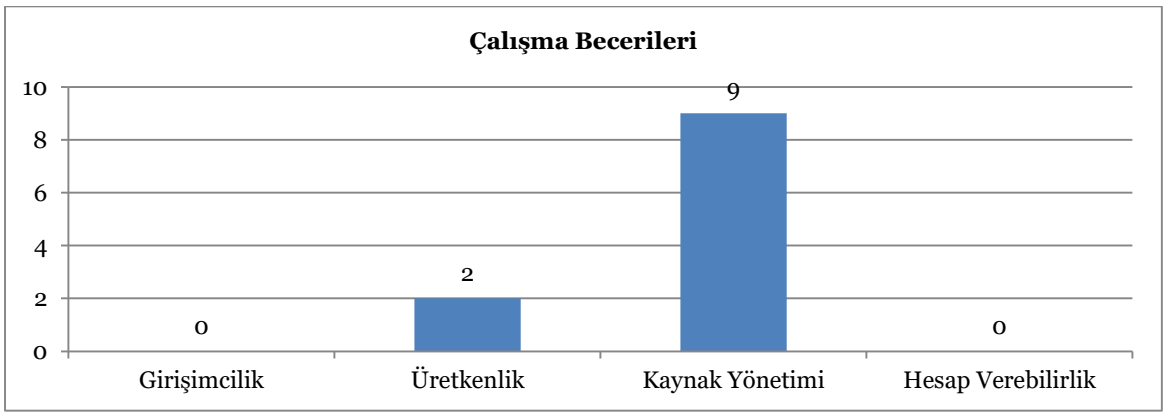
"*Eğlenceli 'Yazı Antrenmanları' haftalarca sürdü.*(s. 43)" cümlesinde, Moni ve arkadaşları uzun bir süre zarfında hedeflerine bağlı kalarak sebat becerisine uygun davranış sergilemişlerdir.

"*İnci, okuduğu bir öyküde yazarın 'gelişigüzel' yazdığını gördü. Bu çok ilginç bir kelimeydi. Acaba ne demekti?*(s. 28)", "'Kırmızı Başlıklı Kız' youtuber *olsaydı nasıl olurdu?*(s. 39)" soru cümlelerinde yeni bir şeyleri bilme arzusu olduğundan merak becerisi örneklenmiştir.

"*Disiplinli çalışmak için bir çalışma programı hazırladılar.* (s. 37)" cümlesinde öğrenciler, çalışma programını kendileri hazırladıkları için öz düzenleme becerisine sahiplerdir.

"*Antrenman programına günü gününe uydular*. (s. 43)" cümlesinde Moni ve arkadaşları, zamanlarını program dâhilinde etkili bir şekilde kullanarak öz düzenleme becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir.

"*Evet, idmanlar işe yaramıştı. Yazı becerileri gelişiyordu.* (s.43)" cümlelerinde Moni ve arkadaşlarının, hedefleri için yaptıkları eylemlerin iyiye gitmesinden kaynaklanan motivasyon becerisi ön plana çıkmaktadır.



Grafik 3."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Çalışma Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 3'te çalışma becerilerinin ne düzeyde yer aldığı gösterilmiştir. En çok kaynak yönetimi becerisi (f=9) ve en az ise üretkenlik becerisi (f=2) yer almıştır. Girişimcilik ve hesap verebilirlik becerileri ise ilgi kitapta hiç yer almamıştır. Girişimcilik ve hesap verebilirlik becerilerinin incelenen kitapta yer almamış olmasında incelenen kitabın konusunun etkili olduğu söylenebilir. İncelenen kitapta yer alan çalışma becerilerine ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Moni:*

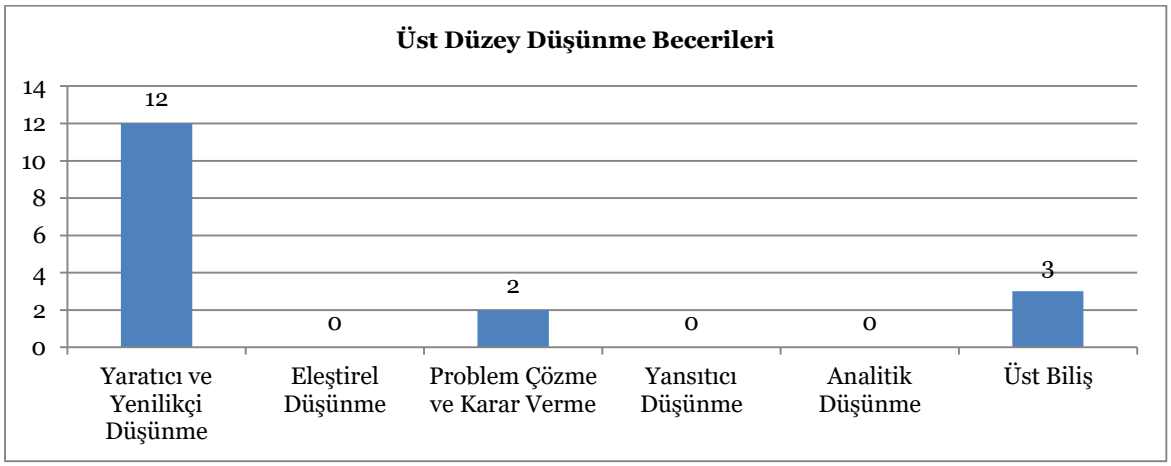
-Kelimeler toplamalıyız. Şimdi her yere dağılacağız ve kelime avlayacağız, dedi. Kelime Avcıları arasında görev dağılımı yapıldı.(s. 24)" cümlelerinde Moni, elindeki insan kaynağını uygun bir şekilde yönlendirerek kaynak yönetimi becerisini göstermiştir.

"*Moni, antikacıda 'punduna getirmek' deyimini buldu. Moni, bu deyimin ne anlama geldiğini hiç bilmiyordu. Hatta onu ilk kez görüyordu. Antikacı bu deyimin İtalya'dan deniz yoluyla geldiğini söyledi. … Moni, deyimi çok beğendi ve hemen satın aldı.*(s. 27)" cümlelerinde Moni'nin kendi işine yarayacak olan kelimeyi satın almış olması kaynak yönetimi becerisine örnektir.

Bu çok gizemli bir kelimeydi. Hemen bir kâğıda yazıp kumbaraya attılar (s. 30). Hikâyelerinde kullanabilecekleri yeni kelimeyi bir güzel 'kelime ağlarına' sardılar (s.30)." cümlelerinde, ulaştıkları kelime kaynaklarını ihtiyaçları doğrultusunda kullandıkları için kaynak yönetimi becerisi örneklenmiştir.

"*Kutular, kumbaralar, defterler dolusu kelime avladılar. Kelime bilgilerinin her geçen gün arttırdılar (s.30)"* cümlelerinde, belirledikleri hedefe ulaşmak için istenilen miktarda ürün toplayarak üretkenlik becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir.

"*Avladıkları yüzlerce kelimeyi saklamanın türlü türlü yolunu bulmuşlardı.* (s. 34)" cümlesinde ihtiyaçları doğrultusunda istedikleri kadar çözüm üretebildikleri için üretkenlik becerileri gelişmiştir.



Grafik 4."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 4'e göre üst düzey düşünme becerilerinden en çok yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi (f=12), daha sonra üst biliş becerisi (f=3) ve en az olarak da problem çözme ve karar verme becerisi (f=2) yer almıştır. İlgili kitapta eleştirel düşünme becerisine, yansıtıcı düşünme becerisine ve analitik düşünme becerisine hiç yer verilmediği görülmektedir. İncelenen kitapta yer alan üst düzey düşünme becerilerine ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Moni'ye göre resim çizmekle hikâye yazmak birbirine benziyordu. Çizerken boyaları, yazarken kelimeleri kullanıyordu* (s. 10). *Bir sporcunun antrenman yaptıkça gelişen kol kasları gibi onların da*

zamanla 'yazı kasları' gelişecekti (s. 35)." cümlelerinde farklı ve amaca uygun benzetmeler yapılarak yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi gösterilmiştir.

"*Bizim trenimiz okyanusa gidebilir. Su üzerinde yol alan bir tren hayal ediyorum* (s. 16). *Geçmişe de gidebiliriz. Zamanda yolculuk yapan bir tren... (s. 20).*" cümlelerinde, yazacakları tren hikâyesinin konusu için farklı ve değişik öneriler sundukları için yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisine sahip olduklarını göstermektedirler.

Moni ve arkadaşları, topladıkları kelimeleri uzun süreli saklamak için çözüm arayışına girerler. "*Mete, kelimelerin konservesini yapabileceğini söyledi (s. 32); Moni'ye göre onlardan biri de kelimelerden kurutmalık yapmaktı (s. 34).*" cümlelerindeki tüm bu çözümler farklı ve işlevsel çözümler oldukları için bu öğrencilerde yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisinin gözlemlendiği söylenebilir.

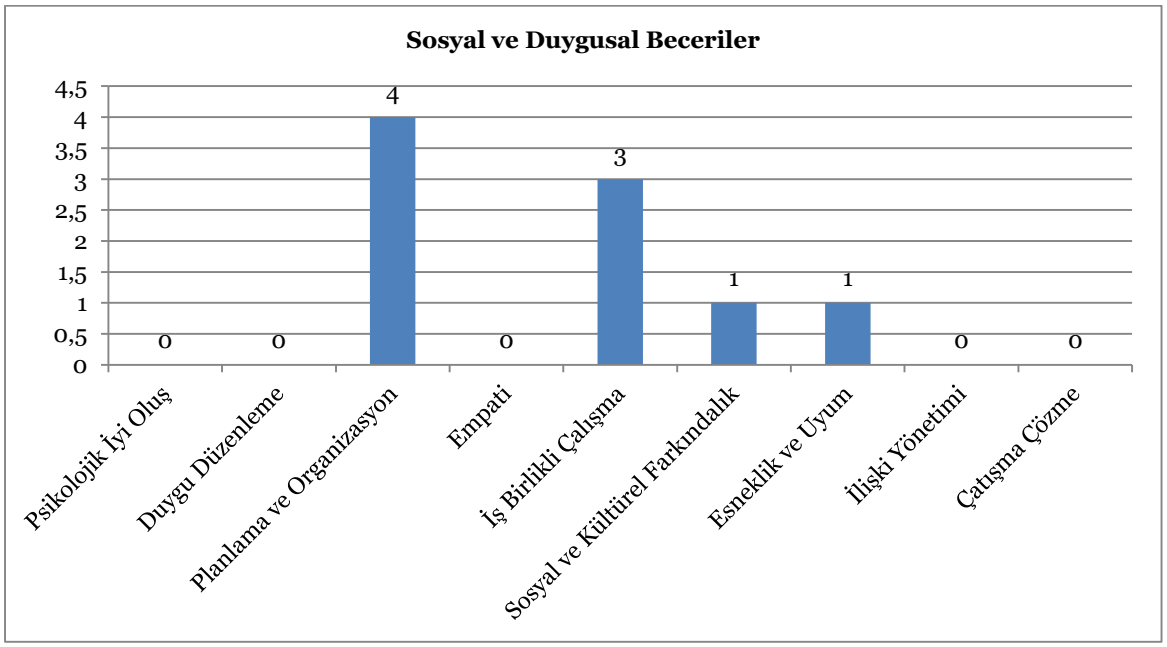
"*Bu fikir tüm çocukları çok heyecanlandırdı. Düşündüler, tartıştılar, kararlarını verdiler.*(s. 22)" cümlelerinde öğrencilerin tartışma sonrası karar vermeleri problem çözme ve karar verme becerilerinin uygulandığını göstermektedir.

"*Moni'nin aklına bir sabah uyandığında muhteşem bir ilham geldi.*(s. 52)" cümlesinde Moni, yazacakları hikâye için var olan engelleri aşabilecekleri çözümü ilham yoluyla bulmuştur. Bu durumda problem çözme ve karar verme becerisinin gerçekleştiği söylenebilir.

"*Okumalarını çeşitlendirmek için farklı türde okumalar yapmaya başladılar.* (s. 48)" cümlesinde Moni ve arkadaşları, okumalarının eksik kaldığının bilincinde olup bu eksikliği gidermek için farklı okumalar yapmaları gerektiğinin farkına varmaları üst biliş becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

"*Moni'ye göre ilham bulmak için sadece okumak yetmeyecekti, izlemeleri de gerekiyordu.*(s. 50)" cümlesinde Moni ve arkadaşları, ilham için sadece okumanın eksik kaldığının bilincindeler, bu durum da üst biliş becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

"*Mete'ye göre ilham bulmak için izlemek de yetmemişti. Dinlemeye başladılar.*(s. 50)" cümlelerinde Mete, izleme eylemlerinin yetersiz kaldığının bilincine varıp farklı çözümler aramaktadır. Böylece üst biliş becerisini gerçekleştirmektedir.



Grafik 5."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Sosyal ve Duygusal Becerilerin Sayısal Dağılımı

Grafik 5'te sosyal ve duygusal becerilerin sayısal değerleri gösterilmektedir. Planlama ve organizasyon becerisi (f=4), iş birlikli çalışma becerisi (f=3), sosyal ve kültürel farkındalık ile esneklik ve uyum becerileri (f=1) yar almaktadır. Duygu düzenleme, psikolojik iyi oluş, empati, ilişki yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin yer almamış olması (f=0) bir eksiklik olarak görülebilir. İncelenen kitapta yer alan sosyal ve duygusal becerilere ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Öğretmen biraz düşünmelerini sağlamak için sordu:*

-Hadi biraz hayal edelim. Bu trenle nereye gitmek isterdiniz? (s. 6)" cümlelerinde öğretmenin sorduğu soru ile öğrencilerin hayal etme aşamasını belli bir plan çerçevesinde yapmasını sağlayarak öğretmenin planlama ve organizasyon becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

"*Öğretmen:*

-Önce nereye gitmek istediğinizi bulmalısınız. Sonra orayı gerçekten trenle gitmiş gibi anlatacaksınız. (s. 9)" cümlesinde öğretmen, öğrencilerinin öncelik sırasına göre neler yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durum öğretmenin planlama ve organizasyon becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

"*Moni:*

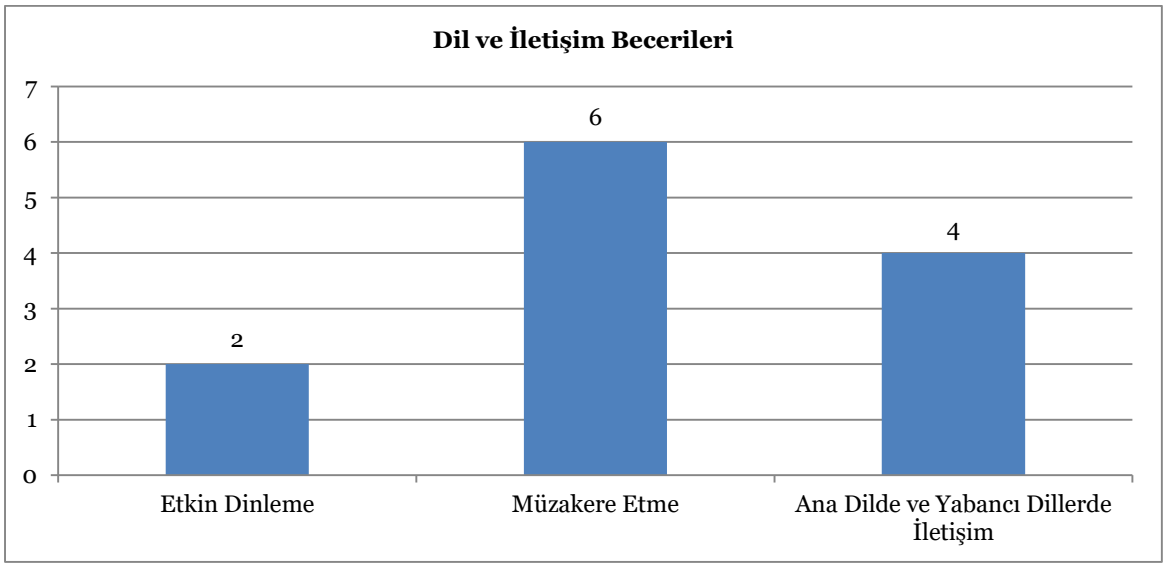
-Kelimeler toplamalıyız. Şimdi her yere dağılacağız ve kelime avlayacağız, dedi. Kelime Avcıları arasında görev dağılımı yapıldı.(s. 24)" cümlelerinde Kelime Avcıları arasında görev dağılımının yapılması planlama ve organizasyon becerisinin var olduğunu göstermektedir.

"*Disiplinli çalışmak için bir çalışma programı hazırladılar.* (s. 37)" cümlesinde öğrencilerin bir çalışma programına bağlı kalarak hedefe yönelmeleri, öğrencilerde planlama ve organizasyon becerisinin olduğunu göstermektedir.

"*Moni, okul çıkışı sınıf arkadaşlarıyla birlikte kasabadaki tren istasyonuna gitti* (s. 11) cümlesinde öğrenciler ortak bir amaç için bir araya gelerek iş birlikli çalışma becerisini sergilemektedirler.

"*2043 yılı istasyonunda indiğimizi düşünsenize… Robot yolcularımızla beraber bir maceraya atılırdık*(s. 20)" cümlelerinde 2043 yılı zamanının şartlarına uyum sağladıkları için esneklik ve uyum becerisi bulunmaktadır.

"*Moni, antikacıda 'punduna getirmek' deyimini buldu. Moni, bu deyimin ne anlama geldiğini hiç bilmiyordu. Hatta onu ilk kez görüyordu. Antikacı bu deyimin İtalya'dan deniz yoluyla geldiğini söyledi. … Moni, deyimi çok beğendi ve hemen satın aldı.*(s. 27)" cümlelerinde, yabancı bir dilin ve o dildeki kelimelerin varlığının farkında olunduğu için sosyal ve kültürel farkındalık becerisi örneklenmiştir.



Grafik 6."Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Dil ve İletişim Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 6'ya göre sayısal olarak az olsa da dil ve iletişim becerilerinin hepsinin ilgili kitapta yer almaktadır. En çok müzakere etme becerisi (f=6), daha sonra ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisi (f=4) ve en az olarak ise etkin dinleme becerisi (f=2) yer almaktadır. İncelenen kitapta dil ve iletişim becerilerinin hepsinin örneklendirilmiş olması, eğitim ve öğretimin ana derslerinden biri olan Türkçe dersinin gelişimi bakımından önem arz etmektedir. Sosyal açıdan baktığımız zaman ise dil ve iletişim becerileri gelişmiş olan bireyin, sosyal ilişkilerinde de gelişmelerin yaşandığı görülebilir. Bu durum hem diğer becerilerin gelişmesine hem de kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen bir toplumun oluşmasına katkı sunabilir. İncelenen kitapta yer alan dil ve iletişim becerilerine ait ifadelerden bazıları şunlardır:

"*Bu bir ekip çalışması olsun mu?*

Bütün öğrenciler bağırdı: Eveeeeeeeeeet! (s. 8)" cümlelerinde öğretmenin ekip çalışması olması için öğrencilerine danışması, öğretmenin müzakere etme becerisine sahip olduğunu ve bütün öğrencilerin öğretmenin sorusuna cevap vermesi, bütün öğrencilerin öğretmeni dinleyerek etkin dinleme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

"*Öğrenciler, öğretmenlerinin ağzından çıkan her sözü heyecanla not aldılar.* (s. 8)" cümlesinde öğrencilerin, öğretmenlerini dinledikleri belirtilerek bu öğrencilerin etkin dinleme becerisine sahip olduğu gösterilmektedir.

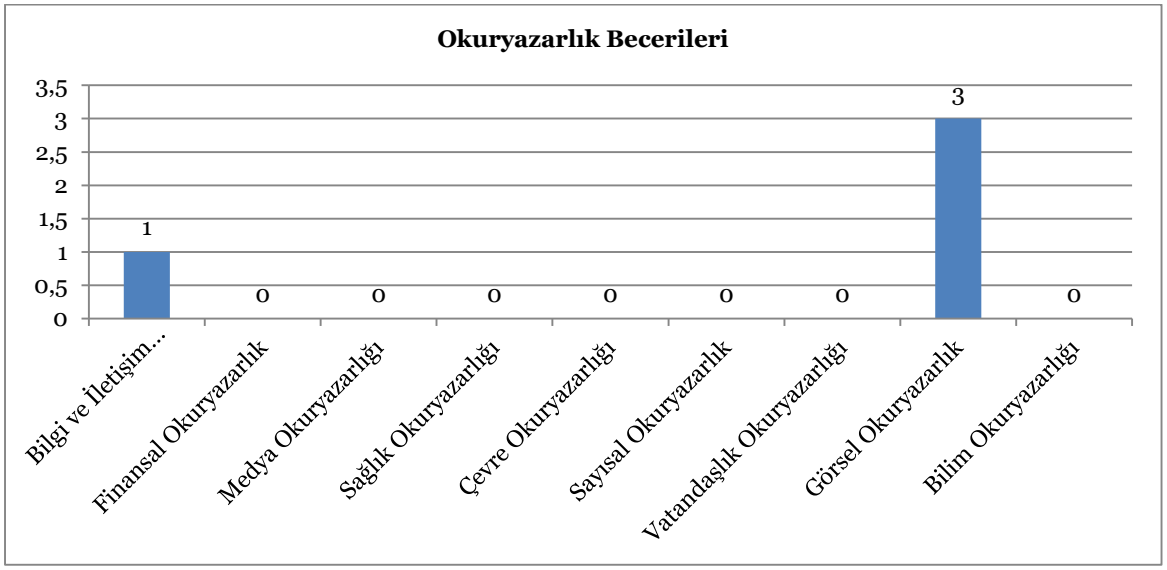
"*Moni, çantasını alıp apar topar okula gitti. Okula gider gitmez fikrini arkadaşlarına anlattı* (s. 52)." cümlelerinde öğrencilerin, kendi fikirlerini birbirleriyle paylaşması müzakere etme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

"*Bu fikir tüm çocukları çok heyecanlandırdı. Düşündüler, tartıştılar, kararlarını verdiler.*(s. 22)" cümlelerinde tüm çocukların düşünerek tartışmaları, müzakere etme becerisinin gerçekleştiğini göstermektedir.

"*Birbirlerine sunumlar yaptılar. Uzayla ilgili konuştular. Sorular sordular* (s. 46)." cümlelerinde Moni ve arkadaşlarının, amaçlarına ulaşmak için kendi aralarında fikir alışverişinde bulunarak müzakere etme becerisine uygun davrandıkları söylenebilir. Fikir alışverişi yaparken sözlü bir şekilde anlatım yaptıkları için ise ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisine sahip oldukları söylenebilir.

"*Moni, antikacıda 'punduna getirmek' deyimini buldu. Moni, bu deyimin ne anlama geldiğini hiç bilmiyordu. Hatta onu ilk kez görüyordu. Antikacı bu deyimin İtalya'dan deniz yoluyla geldiğini söyledi. … Moni, deyimi çok beğendi ve hemen satın aldı.*(s. 27)" cümlelerinde, yabancı bir dildeki kelimelerin Moni tarafından kullanılacak olması, ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisine örnektir.

"*Bir süre sonra yazarak kendini daha iyi ifade edebildiğini görürsün.*(s. 38)" cümlesinde duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etme durumundan bahsettiği için ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisine işaret etmektedir.



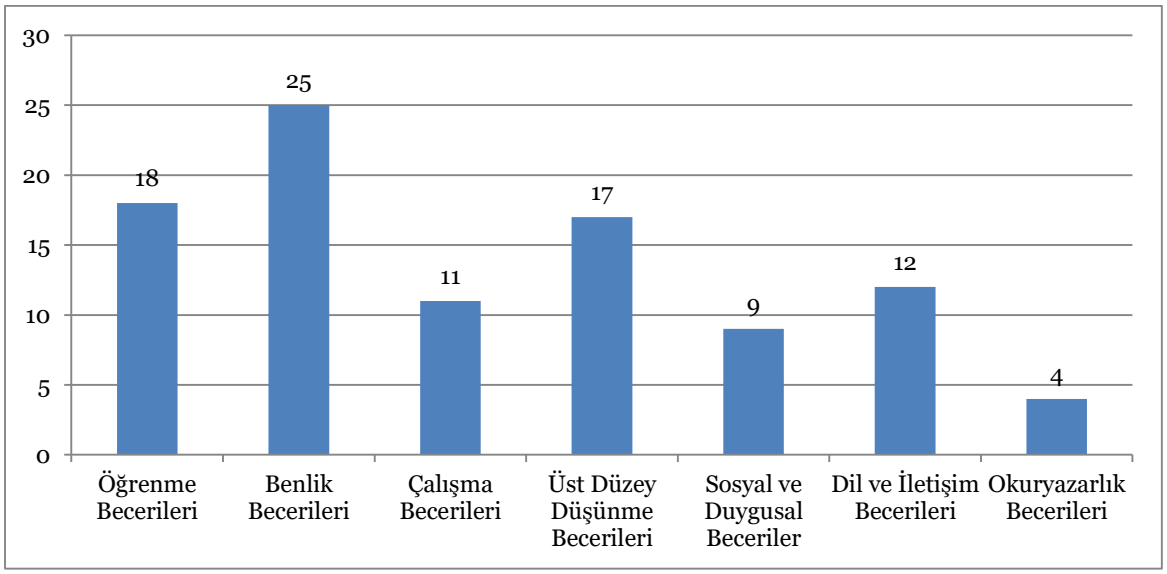
Grafik 7. "Uzaya Giden Tren" Kitabındaki Okuryazarlık Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 7'de okuryazarlık becerilerinden sadece görsel okuryazarlık becerisi (f=3) ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlık becerisinin (f=1) yer aldığı görülmektedir. Finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı ve bilim okuryazarlığı becerilerine hiç yer verilmemesi (f=0) okuryazarlık becerileri bakımından bir eksiklik olarak görülebilir. Bu eksikliğin sebebi olarak incelenen kitabın konusunun olduğu söylenebilir. Parasal yönetimi ele alan bir kitap olsaydı o zaman finansal okuryazarlık ön plana çıkardı, teknoloji bağımlılığı ile ilgili bir kitap olsaydı o zaman medya okuryazarlı ön plana çıkardı, beden temizliği ile ilgili bir kitap olsaydı o zaman sağlık okuryazarlığı ön plana çıkardı, doğayı korumak ile ilgili bir kitap olsaydı o zaman çevre okuryazarlığı ön plana çıkardı, matematiksel işlemleri ele alan bir kitap olsaydı o zaman sayısal okuryazarlık ön plana çıkardı, hak ve sorumluluklar ile ilgili bir kitap olsaydı o zaman vatandaşlık okuryazarlığı ön plana çıkardı. İncelenen kitapta yer alan okuryazarlık becerilerine ait ifadeler şunlardır:

"*O zaman bir tren hikâyesi yazabilmesi için önce gözlem yapabilirdi. Moni, trenleri görmek bize fikir verebilir, dedi.* (s. 10)" cümlesinde var olan problemi görsel algılama ile çözmek amaçlandığından görsel okuryazarlık becerisi bulunmaktadır.

"*Yazarlar, gözlem yapmayı çok sever. Sen de gözlem yap!*(s. 43)", "*Moni'ye göre ilham bulmak için sadece okumak yetmeyecekti, izlemeleri de gerekiyordu.*(s. 50)" cümlelerinde görmeye dayalı eylemleri ön plana çıkardığından görsel okuryazarlık becerisinin olduğu söylenebilir.

"*İlham dedektörleri kasabanın her yerine kuruldu.* (s. 44)" cümlesinde, bilgiye ulaşmak için uygun bir teknoloji kullanılmıştır. Bu durumda bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisinin olduğunu söyleyebiliriz.



Grafik 8. "Uzaya Giden Tren" Kitabındaki 21. Yüzyıl Becerilerinin Sayısal Dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde "Uzaya Giden Tren" kitabında 21. yüzyıl ana becerilerinden en çok benlik becerilerinin (f=25) yer aldığı, sonrasında sırasıyla öğrenme becerilerinin (f=18), üst düzey düşünme becerilerinin (f=17), dil ve iletişim becerilerinin (f=12), çalışma becerilerinin (f=11), sosyal ve duygusal becerilerin (f=9) ve okuryazarlık becerilerinin (f=4) yer aldığı görülmektedir.

5. Tartışma ve Sonuç

Tüm bireylerin, ihtiyaçlarının karşılanması için sahip olmaları gereken birtakım beceriler bulunmaktadır. Bireylerin sahip olması gereken beceriler; öğrenme alanlarında, benlik alanlarında, çalışma alanlarında, sosyal ve duygusal alanlarında, dil ve iletişim alanlarında, üst düzey düşünme alanlarında ve okuryazarlık alanlarında etkili olmaktadır. Yaşadığımız yüzyılda çocukların gelecek yaşamlarında sağlıklı bir hayat sürmeleri için bu yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip bir birey olarak yetişmeleri gerekmektedir. Çocukların yetişme sürecinde çocuk kitaplarının büyük bir önemi vardır. Bundan hareketle çocukların küçük yaşta, 21. yüzyıl becerilerini kazanarak gelişmelerinde çocuk kitaplarındaki 21. yüzyıl becerilerinin varlığı ve niteliği önem arz etmektedir.

"Uzaya Giden Tren" isimli çocuk kitabında; öğrenme becerilerinin hepsini [öğrenmeyi öğrenme (f=1), aktif öğrenme (f=9), akademik beceri (f=8)] örneklendirecek ifadeler tespit edilmiştir. Öğrenme becerileri içerisinde aktif öğrenme becerisi sayıca daha fazla yer almıştır. Akyol ve Aşkar'a (2022) göre 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında öğrenci pasif değil, aktif bir öğrenendir. Bundan hareketle çocuk okuyucuyu öğrenme sürecine aktif bir şekilde katmayı desteklemesi bakımından bu oran olumlu bir özelliktir.

İncelenen çocuk kitabında tespit edilen 12 benlik becerisinin içinde sadece 3 beceriye (öz farkındalık, öz güven, öz saygı) ait ifadelerin bulunmamış olması her ne kadar bir eksiklik olarak görülse de diğer benlik becerilerine (dayanıklılık, liderlik, merak, motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz yeterlik, sebat, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme) sayıca fazla yer verildiğinden bu beceriler öğrencinin kişilik özelliklerini geliştirebilir. Bireyin kendine yönelik algısını oluşturan benlik becerilerinin "Uzaya Giden Tren" kitabında çokça yer almış olmasında kitaptaki olay örgüsünün etkili olduğu söylenebilir.Çünkü kitaptaki olay örgüsünde öğrencilerin bir konu hakkında hikâye yazmaları gerekmektedir; hikâye yazma süreci boyunca dayanıklı olmaları, tıpkı bir lider gibi süreci yönetmeleri, hikâye konusunu merak ederek bulmaları, kendilerini ve sınıf arkadaşlarını motive etmeleri, mevcut görevlerine odaklanarak öz

denetim yapmaları, koşullara göre hareket ederek öz düzenleme yapmaları, verilen görevi yapabilme kapasitesine inanarak öz yeterli olmaları, öğrencilerin dikkatleri dağılmadan hedeflerine ulaşmak için sebat etmeleri ve tüm bunları yaparken sorumluluk almaları gerekmektedir.

Çalışma becerilerinden girişimcilik ve hesap verebilirlik becerilerine "Uzaya Giden Tren" kitabında yer verilmemiştir. Erdamar ve Barası (2021) tarafından Türkçe dersi öğretim programı üzerinde yapılan araştırmada girişimcilik becerisini yansıtan kazanım sayısının az olduğu tespit edilmiştir. MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programında bir yetkinlik olarak yer alan girişimciliğin "Uzaya Giden Tren" kitabında yer almaması, çocuklara girişimcilik becerisinin aktarılması konusunda kitabın yetersiz kalmasına sebep olabilir. İncelenen kitapta üretkenlik (f=2) ve kaynak yönetimi (f=9) becerilerine yer verilmiştir. Çalışma becerilerinden kaynak yönetimi becerisine çokça yer verilmesi ve buna karşılık girişimcilik ve hesap verebilirlik becerilerine hiç yer verilmemesi, çalışma becerilerinin incelenen kitaba dengeli bir şekilde dağılmadığını göstermektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisine "Uzaya Giden Tren" kitabında çokça yer verilmiştir. Sağsöz'ün (2019) resimli çocuk kitapları üzerine yaptığı araştırmada da yaratıcılığa ilişkin anlatımlara fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Çetin ve Çetin'in (2021) okul öncesi eğitim programı üzerine yaptıkları araştırmada yaratıcılık ve yenilik becerisinin program, kazanım ve göstergelerde az yer aldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimde yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisini kazanamayan bir çocuk, ileriki sınıf seviyelerinde "Uzaya Giden Tren" benzeri yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisine yer veren, iyi hazırlanmış, nitelikli kitaplar okuduğunda yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisindeki eksikliğini gidermesi mümkün olabilir. İncelenen kitapta eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme becerilerine yer verilmemiştir. Buna karşın, başka bir çocuk kitabı serisini 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen Canbaz ve Sayı'nın (2022) Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisi üzerine yaptıkları araştırmada ise incelenen kitaplarda eleştirel düşünme becerisine sık sık yer verildiği tespit edilmiştir.

İncelenen kitapta sosyal ve duygusal becerilerin çoğuna (psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, empati, ilişki yönetimi, çatışma çözme) yer verilmemiştir. Sosyal bir varlık olan çocuğun aidiyet duygusunu geliştirmesi ve başkalarıyla ilişki kurabilmesi için sosyal beceriler kritik öneme sahiptir (Akyol ve Aşkar, 2022). Kritik öneme sahip olan sosyal becerilerin çoğunun, incelenen kitapta yer almamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. "Uzaya Giden Tren" kitabındaki olay örgüsü; okul gibi, tren istasyonu gibi sosyal etkileşimin olduğu bir ortamda geçmektedir. Sosyal etkileşimin olduğu bir ortamda olaylar yaşanmasına rağmen sosyal ve duygusal becerilerin çoğuna yer verilmemesi dikkat çekmektedir. İncelenen kitapta planlama ve organizasyon, iş birlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum becerilerine ise yer verilmiştir.

"Uzaya Giden Tren" kitabında dil ve iletişim becerilerinin hepsine [müzakere etme (f=6), ana dilde ve yabancı dillerde iletişim (f=4), etkin dinleme (f=2)] yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda bir yetkinlik olarak yer alan ve düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (MEB, 2019) şeklinde açıklanan "Ana Dilde İletişim" ile aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini gerektiren (MEB, 2019) "Yabancı Dillerde İletişim" yetkinliklerinin incelenen kitapta bir beceri olarak yer edinmiş olması, çocuk okuyucu açısından olumlu bir durum olarak görülebilir. Çocukların kendilerini sosyal, bilişsel ve duygusal yönden geliştirmeleri ancak etkili iletişimle, dil becerilerini geliştirmeyle ve ana dillerini doğru kullanmayla mümkündür (Boyacı ve Özer, 2019). Etkin dinleme becerisine yönelik (f=2) ifadelere yer veren "Uzaya Giden Tren" kitabı, Türkçe öğretimindeki dört dil becerisinden biri olan dinleme becerisinin gelişmesine katkı sunabilir. İki veya fazla taraf arasında, karşılıklı görüşme, diyalog ve fikir alışverişi sonucunda bir konunun ele alınması (Sığrı ve Varoğlu, 2018) olarak tanımlanan müzakere etme becerisinin kitapta çokça yer alıyor olması

(f=6), çocuğun gerekli durumlarda başkalarına danışma, fikir alışverişinde bulunma özelliğine katkı sağlayabilir. Danışma özelliği gelişen çocuğun hem dilsel becerileri hem de sosyal ilişkileri gelişir. Bu denli önemli olan dil ve iletişim becerilerinin "Uzaya Giden Tren" kitabında yer almış olması; çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal yönünü olumlu yönde etkiler.

Okuryazarlık becerileri, kitapta en az yer alan beceriler olarak tespit edilmiştir. Okuryazarlık becerilerinden sadece bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Görsel algılamanın ve görsel sunmanın önem kazandığı günümüz dünyasında, görsel okuryazarlığın bir beceri olarak "Uzaya Giden Tren" kitabında yer almış olması dikkate değer durumdur. Finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerine kitapta yer verilmemiştir. Oran ve Avcı'nın (2022) Behiç Ak'ın "Havada Asılı Kalan Top" eseri üzerine yaptıkları araştırmada da en az yer alan becerilerin bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; "Uzaya Giden Tren" kitabında 21. yüzyıl ana becerilerinin hepsini örneklendirecek ifadelere yer verilmiştir, ana becerilerin altında yer alan ve toplam sayısı 46 olan alt becerilerden ise 26 tane beceriyi (öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, akademik beceriler, dayanıklılık, liderlik, merek, motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz yeterlik, sebat, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme, üretkenlik, kaynak yönetimi, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme, üst biliş, planlama ve organizasyon, iş birlikli çalışma, müzakere etme, sosyal ve kültürel farkındalık, etkin dinleme, esneklik ile uyum, etkin, ana dilde ya da yabancı dillerde iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, görsel okuryazarlık) örneklendirecek ifadelere yer verilmiştir. Bazı alt beceriler ise (öz farkındalık, öz güven, hesap verebilirlik, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, ilişki yönetimi, çatışma çözme, finansal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, öz saygı, medya okuryazarlığı, empati, sağlık okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı) yer almamıştır. Genel olarak baktığımızda 21. yüzyıl becerilerinden çoğunu örneklendirecek ifadelerin yer almış olduğu görülmektedir. Ana becerilerden en çok örneklendirileni benlik becerileri olarak görülmektedir. Alt becerilerden ise en çok yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi örneklendirilmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle "Uzaya Giden Tren" kitabının çocuklara 21. yüzyıl becerilerini aktarabilecek bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Kitapta 21. yüzyıl ana becerilerinin hepsini örneklendirecek ifadelere yer verilerek çocuğun çoklu gelişimine destek olacak bir yapıda olduğu ve kitabın belirtilmiş olan yaş seviyesindeki çocukların okumasına uygun bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

6. Öneriler

21. yüzyıl becerileriyle donanmak artık bir ihtiyaç değil, bir zorunluluk olarak bireylerin karşısına çıkmaktadır. Bu sebeple çocuk kitabı yazarlarının, çocuk kitabı editörlerinin ve yayınevlerinin çocuk kitaplarını hazırlarken 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulundurmaları, kitap içeriğinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek ifadelere yer vermeleri çocukların küçük yaşlardan itibaren bu becerilere sahip bireyler olmalarına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Aggarwal, A. (2021). Global framework on core skills for life and work in the 21st century. ILO. Geneva.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing.

Arık, M. (2022). *Uzaya giden tren*. İstanbul: Timaş Çocuk Yayınları.

Atış Akyol, N. & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42(3), 2597-2629.

Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canbaz, B. & Kaplan Sayı, A. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 51 (236), 3081-3106.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.

Care, E. & Griffin, P., McGaw, B. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. *Dordrecht, The Netherlands*: Springer.

Chen, D. (2019). Toward an understanding for assessing 21st-century skills: Based on literature and national assessment practice. *Annual Meeting of National Council on Educational Measurement,*4 (8), 1-24.

Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, *15*(4).

Çetin, M. & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erbay, F. & Samur, A. Ö. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), 1063-1073.

Erdamar, G. &Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri: ABD uygulamaları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Güney Marmara Kalkınma Ajansı, Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Tarihi: 08.10.2023. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

Kankaras, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working papers*, No: 207. OECD.

Kıymaz, M. S. & Gürlek, E. (2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinin yaş gruplarına göre seviyelendirilmesi. İçinde (Tunagür, M. ve Kardaş, M.N.). *Çocuk edebiyatı*. (s. 233- 250). Ankara: Pegem Akademi.

Lemke, C. (2002). enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age. *North Central Regional Educational Laboratory*.

MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. Ankara.

Oran, E. & Avcı, Y. (2022). Behiç Ak'ın 'Havada Asılı Kalan Top' eserinin 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelenmesi. İçinde (Geçgel, H. ve Kana, F.). *Türkçe eğitimi araştırmaları I.* (s. 89-124). Çanakkale: Holistence Publications.

Sağsöz, G. (2019). Resimli çocuk kitaplarında STEAM: "yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi". *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-20.

Sığrı, Ü.,&Varoğlu, A. K. (2018). *Müzakere*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Şirin, M.R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6 (22), 30-39.

Türel, Y. K. & Şimşek, A., Şengül Vautıer, C. G., Şimşek, E., Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, "Beceri". https://sozluk.gov.tr/ , Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2023.

World Economic Forum. (2018). The future of jobs report 2018. *Centre for the New Economy and Society*.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 183-201.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. & Yakar, Y.M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet* , *3* (6), 29-42.

10. Yabancı Dil Olarak Türkçenin ve İngilizcenin İleri Seviye Öğretiminde Kelime Etkinliklerinin İncelenmesi[1]

Funda YEŞİL [2]

Yıldız KOCASAVAŞ [3]

APA: Yeşil, F. & Kocasavaş, Y. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçenin ve İngilizcenin İleri Seviye Öğretiminde Kelime Etkinliklerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 196-224. DOI: 10.29000/rumelide.1406049.

Öz

Dil öğretimi sürecinde, dil becerilerinin geliştirilmesi için uygun bulunan veya bu amaç doğrultusunda özel olarak hazırlanmış çeşitli kaynaklardan, materyallerden yararlanılmaktadır. Bu materyaller arasında dil öğretimi kitapları öne çıkmaktadır. Bu kitapların biçim ve içerik özellikleri, etkili bir öğretim süreci için oldukça önemlidir. Bu sebeple dil öğretimi kitaplarının kontrolü; eksikliklerinin ve üstün yönlerinin tespiti ve değerlendirilmesi için önemlidir. Değerlendirme süreçlerinin sonunda kitaplarda yer alan etkinlikler, tespit edilen hususlar çerçevesinde güncellenmelidir. Dil öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin bir kısmı kelime bilgisini geliştirmeye yöneliktir. Hedef dili öğrenen bireyin ifade gücü, sahip olduğu kelime bilgisinin derinliği ile ilişkilidir. Kelime öğretimi hem ana dili öğretiminin hem de yabancı dil öğretiminin önemli bir sahasıdır. Yabancı dil öğretimi kitaplarında hedef dile, dil düzeyine ve dil merkezlerine veya yayınevlerine göre değişik içerikler barındıran pek çok etkinlik sunulmaktadır. Bu etkinliklerde kelimelerin tür, anlam, yapı gibi çeşitli özelliklerine yönelik bilgilerin kazandırılması için çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri büyük bir hızla artan Türkçenin ve yabancı dil olarak öğretimi uzun yıllardır sistemli kaynaklarla yürütülen İngilizcenin ileri seviyede öğretimine yönelik hazırlanmış olan ders ve çalışma kitabı setlerinde bulunan kelime etkinliklerini anlam, yapı ve türe ilişkin içerikler açısından incelemek ve hedef dillere özgü içerik özelliklerini vurgulamak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretimine yönelik hazırlanan kitaplarda çok boyutlu ve dil becerilerini bütünsel olarak ele alan kelime etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. Araştırmanın, kelime etkinliklerinin kapsamlı bir biçimde tartışılması ve geliştirilmesi

---

1. 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: %23
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406049
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Dr., İstanbul Medeniyet University, Institute 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

3 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Prof., İstanbul University -Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (İstanbul, Türkiye), yildiz.kocasavas@iuc.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2830-1505, **ROR ID:** https://ror.org/01dzn5f42, **ISNI:** 0000 0004 1797 5496, **Crossreff Funder ID:** 501100016003

bağlamında, Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, kelime öğretimi, ders kitapları

Investigation of Vocabulary Activities in Advanced Level Teaching of Turkish and English as a Foreign Language[4]

Abstract

Various resources and materials are used in language teaching to develop language skills or for specific purposes. Among these materials, language teaching books are especially prominent. The format and content of these books are critical for an effective teaching process. Therefore, it is important to evaluate and control language teaching books to determine their shortcomings and strengths. Following the evaluation process, update the activities in the textbooks based on the identified issues. An individual's ability to express themselves in their target language is dependent on the extent of their vocabulary knowledge. In foreign language teaching texts, a multitude of activities with varying subject matters are available, based on the target language, language level, and publishers. These activities use a variety of methods to convey information about word features, including type, meaning, and structure. This study aims to analyze vocabulary activities of course and workbook materials designed for advanced level instruction in Turkish, a language whose foreign language teaching is rapidly expanding, and English, a language with established systematic resources for teaching foreign language. Our focus will be on content related to meaning, structure, and genre, with an emphasis on features unique to each language. The study's findings suggest that advanced-level Turkish language textbooks should incorporate multidimensional vocabulary activities that holistically address language skills. This comprehensive approach to vocabulary development can contribute to the ongoing discussion and development of effective teaching strategies for Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish for foreign language, vocabulary teaching, coursebooks

1. Giriş

Kelimeler tarih boyunca bilim, teknoloji, sanat, kültür, hukuk, politika, sağlık ve eğitim gibi çeşitli alanlarda gerçekleşen gelişme ve değişimlere bağlı olarak ortaya çıkar ve çeşitli etkiler doğrultusunda ortaya çıktıkları toplumların sınırlarını aşarak yayılırlar. Her bir alanın kendine ait bir kelime kümesi bulunur. Bu alanlarda öne çıkan, üreten, belirleyici bir rol oynayan toplumlara ait kelimeler evrensel bir nitelik kazanırlar. Dolayısıyla bu toplumların dilini öğrenmeye duyulan ihtiyaç da artar. Tarihsel süreçte ortaya çıkan çok sayıda dilin karşısında çeşitli ihtiyaçlar, insanları bu dillerde bir araya getirir. Böylece bu ortak dillerin kelimeleri kullanılır, tanınır ve kimi zaman farklı dillere aktarılır.

---

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: 23
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 05.11.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406049
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Dünyayı algılama ve bu algılamanın dile getirilmesi hayatın başlangıcından bitişine dek gelişimi süren ve dilleri de kapsayan çeşitli sembolik sistemler aracılığıyla gerçekleşir (Güzel ve Barın, 2016). Toplum dili oluşturur, ulusların temel ögelerinden biri olan dil ise toplumun birlikteliğini sürdürmesini sağlar (Aksan, 2009). Dil, bilişsel ve duyuşsal süreçlerle gelişen sistemli ve hareketli bir yapıdır. Bununla birlikte kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekler. İnsan, iletişimin odağında bulunan dili içinde bulunduğu zamanın, toplumun ve kendisinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilir (Chomsky, 2002). Bilinmeyen zamanlardan beri dil, kendine özgü kurallar içinde gelişen doğal ve toplumsal bir araçtır (Ergin, 2009). Değişkendir, doğrudan veya dolaylı bir iletim aracıdır, sistemli bir biçimde ve insanlar tarafından üretilen bir kurallar toplamıdır. Bilimden ve kültürden beslenir, bilimi ve kültürü şekillendirir (Aksan, 2009; Vural ve Böler, 2011). Farklı tarihî dönemlerde politik, ekonomik veya kültürel ortaklıklarda buluşan toplumlar tarafından üretilen dillerde de yapı ve söz varlığı bakımından ortaklıklar tespit edilebilir.

Dilin en temel tanımı, ses ve anlamın belli bir düzendeki birlikteliğidir. Bir dilde anlama ve üretme aynı anda gerçekleşebiliyorsa bu durum, ilgili dile hâkim olunduğunu göstermektedir (Chomsky, 2002). Dil, kelimeler ve cümlelerle işlerlik kazanır. Dile özgü birimlerle gerçek dünya yeniden yapılandırılır (Karaağaç, 2009). Bu özellik, dilin gücünü en yalın şekilde kanıtlar.

Dil edinimi ve öğreniminde ana dili, yabancı dil, bilim dili, hedef dil ve kaynak dil gibi birçok kategoriden söz edilebilir. Bir iletişim sürecinde tüm bu kategoriler iç içe bulunabilir. Bu durum, dil öğretimine yönelik planlamaları zorlaştırabilir. Bu zorluğun giderilmesi, yabancı dil öğrenen kişinin ana dilini çok iyi kullanabilmesi ile mümkün olabilir (Demircan, 2013). Bu kategorilere ilişkin öğretim süreçleri farklı şekillerde düzenlenebilse de anlamlandırmada bir karmaşanın ortaya çıkmaması için öğretime özgü kavramlarda ortak tanımlamalar belirlenmelidir. Bu tanımlamaların yapılabilmesi öğretim programlarının temel alınması ile mümkündür. Ortak kavramları tanımlarken programları takip etmemek, tanımlama ve anlamlandırmalarda bir karmaşanın ortaya çıkması ile sonuçlanabilir (Güzel ve Barın, 2016).

Sahip olunan karakteristik özellikler, ihtiyaçlar, yargılar, fikirler gibi pek çok sebep söz varlığına dâhil edilen kavramlar üzerinde belirleyicidir (Karadağ, 2019). Dil, düşünceleri görünür kılmaktadır. Dünya görüşleri, bakış açıları ilk olarak ana dili çerçevesinde şekillense de yabancı bir dilin öğrenilmesi bu çerçevenin sınırlarını genişletir. Dilleri birbirinden ayıran noktalar yalnızca ses ve şekiller değildir. Diller mekanik olmanın ötesinde, kendilerine özgü açıklama ve görme biçimleri olan yapılardır (Akarsu, 1984). Bir dile hâkim olmanın göstergelerinden biri, o dilde ilk kez karşılaşılan yapıları anlamlandırabilmek ve anlatımlar üretebilmektir. İnsanın sahip olduğu bu yaratma özelliği, kullandığı iletişim dilini eşsiz yapan temel unsurlardan biridir (Chomsky, 2002). Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan yeni yapılardan çıkarımlar elde edebilmek, ana diline benzer bir şekilde, öğrenmenin ileri seviyede gerçekleştiğinin göstergelerinden biridir.

Ana dilinin geliştirilmesi için izlenen süreçler medeni ülkeleri; kurallara hâkimiyet, dil becerileri vasıtasıyla duygu ve düşünce dünyasını sezme, yerel ve evrensel ürünleri tanıtma ve estetik algısını geliştirme gibi ortak amaçlarda bir araya getirir. Ana dili eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesine; dil bilgisi, kelime bilgisi ve edebî ürünlere yönelik etkinlikler bulunmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Ana dili öğretimi sürecinde dil ve düşünme becerilerini, yerel ve evrensel gerçeklere ilişkin farkındalık uyandırarak geliştirmek amaçlanır (Sever, 2000). Bununla birlikte, ana dili edinimi amaçlarına yönelik bir süreç takip edilmediği için "edinim" söylemi "öğrenim"e yeğlenir (Güzel ve Barın, 2016). Dil öğretimi sürecindeki eylemler hedef kitlelerin özelliklerine göre yapılandırılır. Yabancılar için planlanan bir dil öğretim sürecinde öncelikli olan kurallardır fakat o dili ana dili olarak konuşanlar, dilin kurallarına ilişkin farkındalıklarını sonradan kazanırlar (Aytaş ve Çeçen, 2010). Ana dili edinimi

sürecinden farklı olarak yabancı dil öğretimi süreci belli amaçlar çerçevesinde yapılandırılır. Bu süreçte, çeşitli dil yapıları aracılığıyla kültürel değerlerin aktarımı da sağlanır ve bu aktarım sürecinde ana dili gelişimine yönelik uygulamalardan farklı yollara başvurulur.

Yabancı dil öğretimi, başlangıcı yaklaşık iki bin yıl öncesine uzanan bir süreç olsa da 19. ve 20. yüzyıllar, Avrupa'da politik yapılanmaların şekillendiği, ekonomik ilişkilerin yoğunluk kazandığı dönemler olduğundan yabancı dil öğretimine olan gereksinim artmakta ve günümüz faaliyetlerini de etkileyen çalışmalar üretilmektedir (Özdemir, 2012). Politika ve ekonomi alanlarında artan etkiler, bu etkilerin öznesi olan toplumların dillerine olan ilginin ve bu dillerin diğer diller üzerine olan yansımalarının artması ile sonuçlanır (Develi, 2012). Benzer bir biçimde, düşüncenin ve kültürün ilerlemesi, doğduğu sınırların ötesine geçmesi, bu alanlarda yapılan üretimlerin ait olduğu dili diğer diller arasında öne çıkarmaktadır (Akarsu, 1984). Dolayısıyla bu konularda duyulan iletişim ihtiyacında sadece ana dilinden destek almak yetersiz hâle gelir ve yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk olur. Bu zorunluluğun bir neticesi olarak farklı zaman dilimlerinde sırasıyla Grekçe, Latince, Arapça, Fransızca ve İngilizce öne çıkan diller olur (Demircan, 2013). Son yıllarda Türkiye'ye yönelen göç hareketlilikleri, eğitim için Türkiye'yi tercih eden yabancı öğrenci sayısının hızla artması gibi güçlü sebepler, Türkçenin de bu sıralamaya girmesi ile sonuçlanmış ve çeşitli kamu kurum ve kuruluşları veya özel kuruluşlar aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri büyük bir hız ve yaygınlık kazanmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde yararlanılan kaynakların nicelik ve nitelik bakımından zenginleştirilmesi, dili öğrenen kitlelere özgü düzenlenmesi zorunluluk hâline gelmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak etkinliklerin birden fazla dil becerisine seslenmesi; açık ve anlaşılır bir içerik sunması ve amaçlara uygun olması, hedef kitlenin özellikleri ile örtüşmesi ve uygun bir biçimde ölçülebilir olması beklenmektedir (Bölükbaş, 2016). Öğretimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmeli ve kelime öğretiminin ilk aşamalarında öğrencilerin daha kolay kavrayabilecekleri ve daha sık karşılaştıkları kelimeler kazandırılmalıdır. Kelimeler bağlam içinde anlam kazandıklarından yeni yapıların öğrenilmesinde öğrencilerin tanıdığı kelimelerden yola çıkılmalıdır. Dolayısıyla yeni kelimelerin öğretilmesi sürecinde tanıdık yapılara başvurmak kolaylık sağlayacaktır (Demirel, 2016).

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (AOÖÇ) göre dil, kullanıcıları olan öğrenciler için öğrenmeleri gereken bir konu değildir, kullanımına hâkim oldukları bir iletişim aracıdır. Bu bakış açısı öğrenciler için teşvik edicidir (Council of Europe [CoE], 2018). AOÖÇ'de sunulan seviyeler çeşitli amaçlar kapsamında hazırlanmıştır. Bu amaçlar genel olarak öğrenme sürecini düzenlemek ve bu süreçteki ilerlemeyi takip etmek, dilin bilinirlik seviyesini belirlemeye yardımcı olmak gibi niteliklerle özetlenebilir. Her bir seviye için yer verilen tanımlayıcı ölçekler ise öğrencilerin hazır bulunuşlukları konusunda bilgi vermekte ve onların hedef belirlemelerinde yol gösterici olmaktadır. Her bir seviye için bir tanımlayıcıya yer verilmese de bu durum bu seviyeler için tanımlayıcı yazılmasının mümkün olmadığı anlamına gelmemektedir. Tanımlayıcıların temel amaçları, öğrenme ortamının gerçek dünyayla ilişkilendirilmesi ve öğrenilenlerin hayata uyarlanması işlevlerini yerine getirmektir. Bu doğrultuda 2018'de yayımlanan çerçeve metninde 2001 yılında yayımlanan metin için gerekli bulunan güncellemeler yapılmıştır (CoE, 2018). Ardından, 2020 yılında yayımlanan ve Türkçe çevirisi de bulunan yeni AOÖÇ'de, 2001 yılında yayımlanan metin yeniden işlenmiş ve özellikle C1-C2 seviyeleri için zenginleştirilmiş tanımlamalara yer verilmiştir (CoE, 2020). AOÖÇ'nin 2020 yılında sunduğu yeni dil seviye ve tanımlayıcıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine uyarlandığında, kelime bilgisi ve kelime dağarcığı hâkimiyeti artabilir ve daha aktif bir dil kullanımı gerçekleşebilir (Demirdöven, 2021).

Konuşmalar hecelerin seslendirilmesi yoluyla gerçekleşse de kavramlar kelimelerle anlam kazanır. Çeşitli beceriler aracılığıyla dile getirilen kelimeler, kişiyi zihinde canlandırmalara ve duygu değişikliklerine yönlendirebilir. Türkçe, somut anlatımlara çokça yer verilen bir dildir (Aksan, 2006). Kelime öğretiminde, kelime türlerinin taşıdığı niteliklerin anlama olan etkisine, eksik bir kelime türü kullanımının ortaya çıkardığı sorunlara yönelik farkındalık kazandırılmalıdır (Onan, 2017).

Son yıllarda literatürde kelime öğrenme ile ilgili stratejilere ve kelime öğretimini etkileyen ideolojilere dikkat çekilmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmeleri için nasıl yönlendirilmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrenme sürecinde tek dilli sözcüklere başvurma, bağlamdan anlama ulaşma, çeviriden yararlanma, kelimelerin tesadüfi veya doğrudan öğrenimi gibi konular merkezinde öğrenci faaliyetleri tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmalar doğrultusunda birçok araştırmacı çeşitli konularda görüş birliğine varmışlardır: Öğrencilerin yeni kelimelerle etkileşimleri ve kendi üretimleri konusunda desteklenmeleri, kelimeleri akılda tutmaktan çok kullanmaya yönelik faaliyetler; kelime öğreniminde görev-öğrenci-öğrenme bağlamının öğrenim sürecinin etkililiği için uygun bir biçimde kurulması ve iletişimde kelime dağarcığının temel bir unsur olarak yorumlanması (Larotta, 2011). Tesadüfi öğrenme ve kasıtlı öğrenme arasındaki fark da kelime öğreniminde belirleyicidir. Bu ayrıma önem kazandıran nokta; kelime öğretimini bunu esas alan etkinliklerle değil, öğrenme ortamı içinde veya dışında ve diğer etkinlikler esnasında gelişen doğal bir süreç içinde, tesadüfen gerçekleştirebilmektir (Read, 2004).

Kelimelerin zorluk düzeyi, bulundukları metnin anlaşılırlığı üzerinde etkilidir. İngilizceyi ana dili veya yabancı dil olarak konuşanların okuma becerilerinin gelişmesinde kelime bilgisinin önemi büyüktür (Graves, 2006). Kara-Özkan ve Nurlu (2020), kelimelerin bağlam temelli öğretiminin, öğrencinin dışsal bir kaynağa başvurma ihtiyacı hissetmeden, kendi zihinsel çabaları ile anlama ulaşmalarını sağlayacağını ve böylece kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Kelime dağarcığı zengin olan öğrenciler düşüncelerini daha öz güvenli ifade etmektedirler. Bir kelimenin tam anlamıyla kavranması dilsel olan ve olmayan bütün unsurların tanınmasıyla gerçekleşmektedir. Dilsel bir formda yazı, anlam, görsel ve duyusal şemalar gibi dilsel olan ve olmayan bütün unsurlar yer almaktadır. Kelime öğreniminde sözlüğe fazlasıyla başvurma, kelimelerin açıklanmasına fazlasıyla ihtiyaç duyma gibi durumlar kelime öğrenme sürecini yavaşlatabilir. Kelime öğrenme; kelimeler arası ilişkilendirme, yapı analizi, çok anlamlılık gibi konularda farkındalığa sahip olma ve kelimeleri aktif kullanmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Kelime öğretiminin amacı, dil öğrenen kişilerin bu süreci hayat boyu aktif kılmalarını sağlayacak güçlü stratejileri hazırlamaktır (Bromley, 2007).

Bu araştırmada "yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ileri seviye ders kitaplarındaki kelime etkinliklerinin kelime anlamı, kelime türü ve kelime yapısına yönelik içerikleri nasıl sunulmuştur" problem cümlesinden hareket edilmiştir. Araştırmada; yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri büyük bir hızla artan Türkçenin ve yabancı dil olarak öğretimi çok uzun yıllardır sistemli kaynaklarla yürütülen İngilizcenin ileri seviyede öğretimine yönelik hazırlanmış olan ders ve çalışma kitabı setlerinde bulunan kelime etkinliklerini anlam, yapı ve türe ilişkin içerikler açısından incelemek ve hedef dillere özgü içerik özelliklerini vurgulamak amaçlanmıştır. Diller arasında bir karşılaştırma yapılmamamıştır. Yabancı dillerin ileri seviyede öğretiminde yararlanılan ders ve çalışma kitapları, dili öğrenen kişinin hedef dile yönelik becerilerini güçlendirme, kelime bilgisini artırma ve zenginleştirme amaçları ile hazırlanmıştır. Bu kitap setlerinde kelime ve kelime grupları ile ilgili daha soyut ifadelere ve karmaşık yapılara yer verilmektedir. Araştırmada ele alınan ders ve çalışma kitaplarında bulunan kelime etkinliklerinin bu ölçütler bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli olan nitel çalışmalarda, farklı temalara ulaşma sürecinde özelden genele bir yol izlenir ve veriler tümevarıma ulaştıracak biçimde analiz edilerek yorumlanır (Bütün, 2014). Nitel ve nicel araştırmaların süreçleri çeşitli açılardan benzerlikler taşısa da nitel çalışmalar kendine özgü birtakım adımları ve desenleri kapsamaktadır (Dede, 2014). Bu araştırmada doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Ele alınan olguya ilişkin yazılı materyallerin değerlendirildiği doküman incelemesinde, veri toplama sürecinde farklı yöntemlere başvurulabilir. Yazılı materyallerden elde edilen veriler araştırma amacı ve problemi doğrultusunda çözümlenir. Bu materyallerin ders kitapları, gazeteler veya raporlar gibi önceden değerlendirilmiş ve düzenlenmiş kaynaklar olması araştırmaya katkı sağlar; araştırmanın niteliğini, geçerlik ve güvenirliğini artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında da ders ve çalışma kitaplarındaki kelime etkinlikleri incelenmiş ve yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Türkçenin ve İngilizcenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretiminde yararlanılan ders ve çalışma kitabı setlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem belirleme sürecinde ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir ve bu yöntemde nitel araştırma geleneği takip edilir. Ölçüt örneklemeye başvurulan araştırmalarda söz konusu ölçütler, araştırmanın başında belirlenir; araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi mevcut ölçütlere de başvurulabilir. Araştırma sürecinde ilgili ölçütlere karşılıklar aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar; söz konusu ölçütlerin araştırmaya sağlayacağı katkı, araştırmanın amacını yansıtabilmesi, zengin bilgi içerikli durumlar sunması açısından iyi belirlenmiş olmasıdır (Turan ve Yılmaz, 2018). Bu araştırmanın örneklemi olarak ele alınan ders ve çalışma kitabı setlerine ilişkin belirlenen ölçüt, *yaygın kullanım ve kolay ulaşılabilirlik*tir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analize başvurulmuştur. Bu analiz türünde veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara uygun biçimde, herhangi bir müdahalede bulunulmadan aktarılarak düzenlenir ve değerlendirilir. Aktarım sürecinin ardından verilerin seçilmiş bir bölümü araştırmacı tarafından olduğu gibi sunularak yorumlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2018). Yorumlama, araştırma öncesinde belirlenmiş temalar kapsamında gerçekleşir. Temalar ilişkilendirilir, anlamlandırılır ve kimi zaman tahmin yürütmeye başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın örnekleminde yer alan ders ve çalışma kitabı setlerindeki kelime etkinlikleri tespit edilerek listelenmiş; etkinliklerde *kelime anlamı*, *kelime yapısı* ve *kelime türü*ne yönelik içeriklerin sunulduğu belirlenmiş, bu sebeple etkinlikler anlam, yapı ve tür temalarında sınıflandırılmış ve araştırma bu temalar bağlamında yürütülmüştür.

Bir araştırmada sayılar, araştırma sürecinin tamamlayıcısı olarak sunulduğunda nitel araştırmalar için kabul edilebilir ve değerli bir stratejidir (Maxwell, 2010). Bu sebeple, araştırmadan elde edilen verileri daha somut hâle getirerek araştırmanın niteliğini artırmak amacıyla ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sayılarının belirlenen kategoriler kapsamında grafiklerle sunumuna da yer verilmesi ve yorumlanması uygun bulunmuştur. Araştırmada, yaygın kullanım ve kolay ulaşılabilirlik ölçütü bağlamında, Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviyede öğretimine yönelik *İstanbul*, *Yeni Hitit* ve *Yedi İklim*; İngilizcenin yabancı dil olarak ileri seviyede öğretimine yönelik *Face2Face*, *Empower* ve *New Headway* ders ve çalışma kitabı setleri değerlendirilmiştir. Ders ve çalışma kitaplarının seçimlerinde,

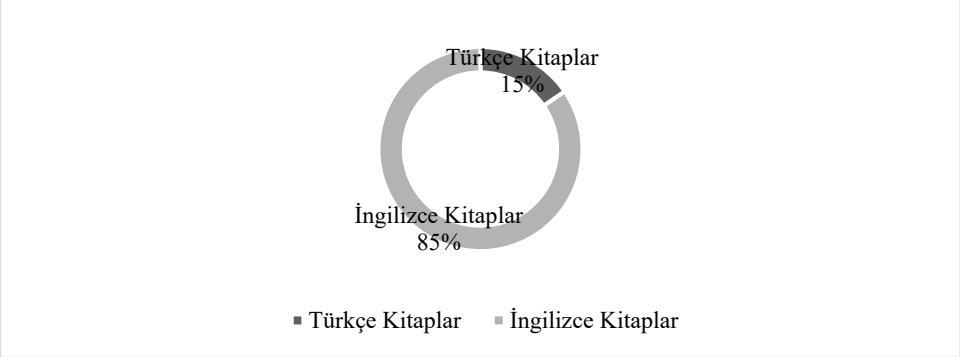
öğretim yaklaşımlarının ve kelime etkinliklerinin tespitinde Türkçe ve İngilizce öğretimi alanları uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

3. Bulgular

İletişim odaklı yaklaşım temelinde hazırlanmış olan *İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*'nda (C1/+), her biri 3 bölümden oluşan 12 ünite bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan bu bölümlerde farklı dil becerilerine yönelik başlıklara yer verilmiştir. *İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı*'nda (C1/+) da her biri 3 bölümden oluşan 12 ünitede okuma ve dil bilgisi etkinliklerine ağırlık verilmiştir. İletişim odaklı yaklaşım temelinde hazırlanmış olan *Yeni Hitit* Yabancılar *için Türkçe Ders Kitabı*'nda (B2/C1), *İstanbul Yabancılar için Türkçe* öğretimi serisine benzer bir biçimde, her biri 3 bölümden oluşan 12 ünite bulunmakta ve yine bu bölümlerde farklı dil becerilerine ve etkinlik türlerine yönelik başlıklara yer verilmektedir. Kitabın sonunda, Türkçe terimlere verilen İngilizce karşılıklar sunulmuştur. Aynı seriye ait çalışma kitabında (B2/C1), her biri 3 bölümden oluşan 12 ünitede farklı dil becerilerine ilişkin etkinlikler sunulmuştur. Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamında ele alınan son serinin ders kitabı olan *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı* (C1) da iletişim odaklı yaklaşım temelinde hazırlanmıştır. Bu kitapta her biri 3 bölümden oluşan 8 ünite yer almaktadır. Üniteler farklı dil becerilerine ve etkinlik türlerine göre başlıklandırılmıştır. Aynı seriye ait çalışma kitabında (C1) da ünite ve ünite içi bölüm sayılarında ders kitabı takip edilmiştir. Burada yer alan okuma ağırlıklı etkinliklerde de dil becerilerine ve etkinlik türlerine ilişkin başlıklar sunulmuştur.

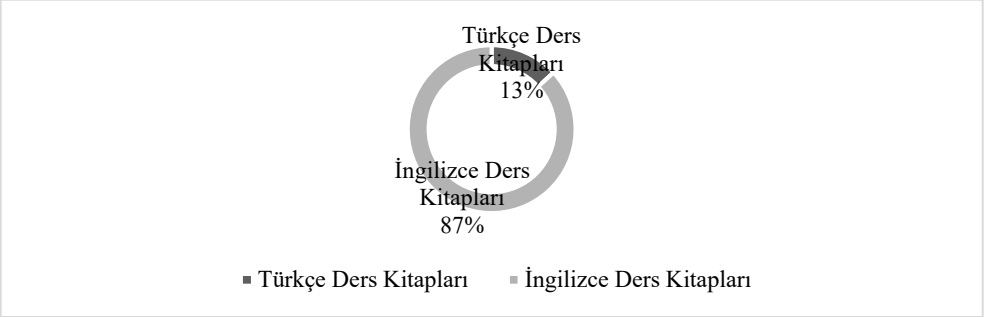
İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamında ele alınan ilk serinin ders kitabı olan *Face2Face Student's Book (Advanced)* kitabında iletişim odaklı yaklaşım temelinde hazırlanan, her biri 3 bölümden oluşan 10 ünite sunulmaktadır. Ünitelerde yer alan etkinlikler farklı dil becerilerine göre başlıklandırılmıştır. Bu başlıklarda dikkat çeken unsur, konuşma etkinliklerinin okuma ve dinleme becerileri bağlamında düzenlenmesidir. Seriye ait çalışma kitabında da her biri 3 bölümden oluşan 10 ünite sunulmakta, bu bölümlerde farklı dil becerilerine ve kelime anlamlarına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Kitabın son bölümünde üniteler kapsamında hazırlanmış okuma ve yazma etkinlikleri sunulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan bir diğer ders kitabı olan *Empower Student's Book (Advanced)* adlı kitapta iletişim odaklı yaklaşım temelinde hazırlanmış olan ve her biri 4 bölümden oluşan 10 ünite bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan etkinlik başlıkları farklı dil becerileri, dil bilgisi konuları ve kelime bilgisi kapsamında belirlenmiştir. Ünite sonlarında bu konulara yönelik ek çalışmalar sunulmuştur. Kitap sonunda da yine bu konular çerçevesinde detaylı bilgiler aktarılmış ve etkinliklere yer verilmiştir. Seriye ait çalışma kitabında da ders kitabına benzer ünite/bölüm sayılarına yer verilmiş ve başlıklar, yine ders kitabına benzer biçimde farklı dil becerileri, dil bilgisi ve kelime bilgisi çerçevesinde düzenlenmiştir. İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamında ele alınan son serinin ders kitabı, *New Headway Student's Book (Advanced)* adlı kitaptır. Bu kitap ve bu seri, çalışmada ele alınan Türkçe ve İngilizce öğretimi kitaplarından farklı olarak eklektik yaklaşım temelinde hazırlanmıştır. Kitapta 12 ünite bulunmakta fakat üniteler kendi içerisinde bölümlere ayrılmamaktadır. Ünitelerde sunulan başlıklar farklı dil becerilerini işaret etmektedir. *Face2Face* serisinde olduğu gibi, bu kitapta da konuşma becerileri dinleme ve okuma becerileri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Seriye ait çalışma kitabında da ünitelerde bölümlemeye gidilmemiştir. Ünitelerde sunulan başlıklar dil becerileri ve dil bilgisi konuları kapsamındadır. Kitabın son bölümünde farklı metin türleri ve bu metinlerle ilgili etkinlikler sunulmuştur.

Türkçe ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler kelime öğretimi kapsamında değerlendirildiğinde, 1785 etkinliğin bu kapsama dâhil edilebilir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu sayının 1509'u İngilizce öğretimi, 276'sı ise Türkçe öğretimine yönelik etkinliklerin sayısıdır. Etkinliklerin yüzde olarak dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



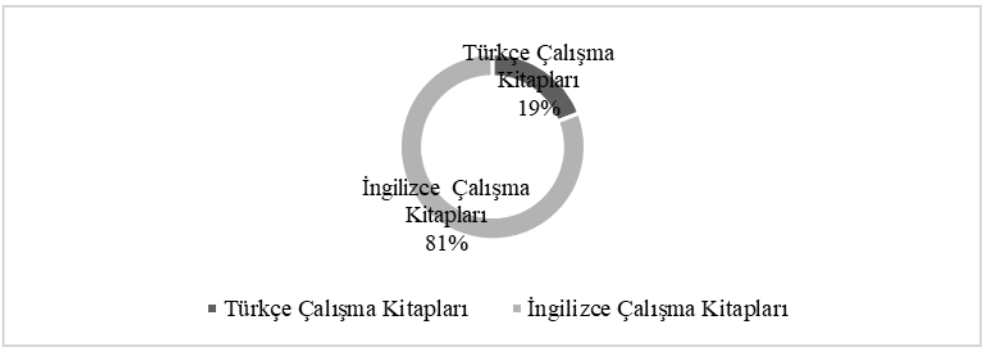
Şekil 1: İleri Seviye Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Kelime Etkinlikleri (%)

Türkçe ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime öğretimi etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 1105 etkinliğin kelime öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu sayının 959'u İngilizce öğretimi, 146'sı ise Türkçe öğretimine yönelik etkinliklerin sayısıdır. Etkinliklerin yüzde olarak dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 2: İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Etkinlikleri (%)

Türkçe ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime öğretimi etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 680 etkinliğin kelime öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu sayının 550'si İngilizce öğretimi, 130'u ise Türkçe öğretimine yönelik etkinlikleri ifade etmektedir. Etkinliklerin yüzde olarak dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



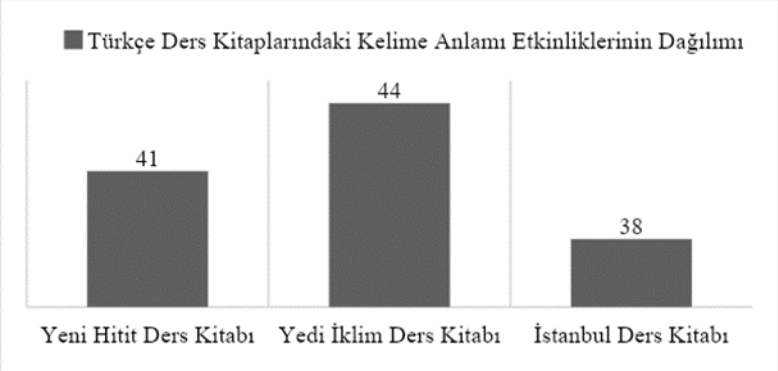
Şekil 3: İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Etkinlikleri (%)

Çalışma kapsamında kelime öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenen etkinlikler, üç kategori bağlamında analiz edilmiştir. Bu kategoriler kelime anlamı, kelime türü ve kelime yapısı etkinlikleri olarak tanımlanmıştır. İlgili kategoriler bağlamında öncelikle Türkçenin ileri seviyede öğretimi ders ve çalışma kitapları, daha sonra İngilizcenin ileri seviyede öğretimi ders ve çalışma

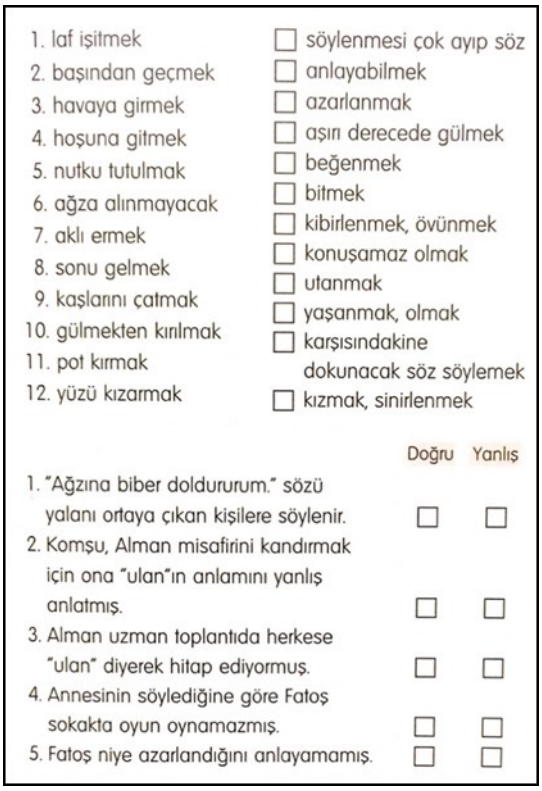
kitaplarına ilişkin veriler, bulguların daha açık ve somut olarak sunulabilmesi amacıyla grafiklerle aktarılmıştır.

3.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 123 etkinliğin kelime öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 4: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri


1. laf işitmek
2. başından geçmek
3. havaya girmek
4. hoşuna gitmek
5. nutku tutulmak
6. ağza alınmayacak
7. aklı ermek
8. sonu gelmek
9. kaşlarını çatmak
10. gülmekten kırılmak
11. pot kırmak
12. yüzü kızarmak

☐ söylenmesi çok ayıp söz
☐ anlayabilmek
☐ azarlanmak
☐ aşırı derecede gülmek
☐ beğenmek
☐ bitmek
☐ kibirlenmek, övünmek
☐ konuşamaz olmak
☐ utanmak
☐ yaşanmak, olmak
☐ karşısındakine dokunacak söz söylemek
☐ kızmak, sinirlenmek

	Doğru	Yanlış
1. "Ağzına biber doldururum." sözü yalanı ortaya çıkan kişilere söylenir.	☐	☐
2. Komşu, Alman misafirini kandırmak için ona "ulan"ın anlamını yanlış anlatmış.	☐	☐
3. Alman uzman toplantıda herkese "ulan" diyerek hitap ediyormuş.	☐	☐
4. Annesinin söylediğine göre Fatoş sokakta oyun oynamazmış.	☐	☐
5. Fatoş niye azarlandığını anlayamamış.	☐	☐

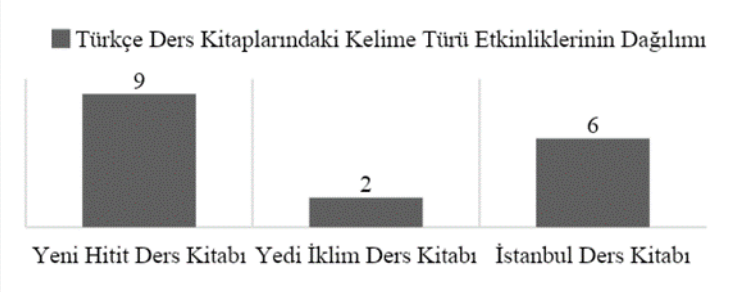
Şekil 5: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı Kelime Anlamı Etkinlik Örneği [Uzun, N. E. (Ed.), 2014, s. 13]

Yeni Hitit ders kitabında bulunan kelime anlamı etkinlikleri tür olarak eşleştirme ve boşluk doldurma ağırlıklıdır. Bu etkinliklerde kelimelerin temel anlamları, mecaz anlamlı ifadeler, deyimler, terimlerle

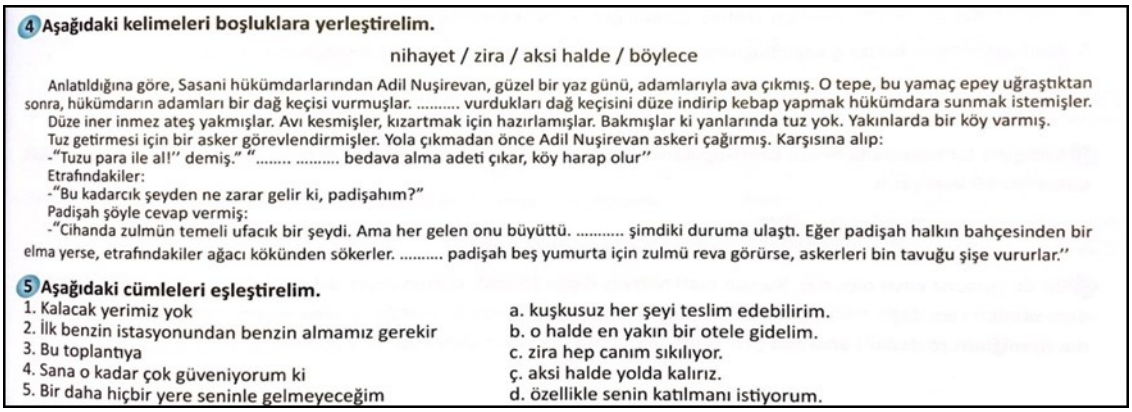
ilgili içeriklerin sunulduğu görülmüştür. Özellikle mecaz anlamlı ifadeler ve deyimler üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin bir kısmı metin bağlamında sunulmuştur. *İstanbul* ders kitabında bulunan kelime anlamı (temel anlamlar, mecaz anlamlı ifadeler, terimler…) etkinliklerinin de büyük kısmı metinlere ilişkindir. Bu etkinliklerde de eşleştirme ve boşluk doldurma uygulamalarının öne çıktığı görülür. *Yedi İklim* ders kitabında yer alan kelime anlamı etkinlikleri diğer iki kitaba kıyasla daha fazla çeşitlilikle sunulmuştur. Etkinliklerde deyimlerin anlamlarına ağırlık verilmiştir. Etkinlik türleri açısından diğer iki kitapta öne çıkan boşluk doldurma ve eşleştirme uygulamaları ile birlikte, işaretleme ve yazılı anlatım gibi farklı uygulamalar sunulmuştur.

3.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 17 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 6: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri



4 Aşağıdaki kelimeleri boşluklara yerleştirelim.

nihayet / zira / aksi halde / böylece

Anlatıldığına göre, Sasani hükümdarlarından Adil Nuşirevan, güzel bir yaz günü, adamlarıyla ava çıkmış. O tepe, bu yamaç epey uğraştıktan sonra, hükümdarın adamları bir dağ keçisi vurmuşlar. ..... vurdukları dağ keçisini düze indirip kebap yapmak hükümdara sunmak istemişler. Düze iner inmez ateş yakmışlar. Avı kesmişler, kızartmak için hazırlamışlar. Bakmışlar ki yanlarında tuz yok. Yakınlarda bir köy varmış. Tuz getirmesi için bir asker görevlendirmişler. Yola çıkmadan önce Adil Nuşirevan askeri çağırmış. Karşısına alıp:

-"Tuzu para ile al!" demiş." "..... ..... bedava alma adeti çıkar, köy harap olur"

Etrafındakiler:

-"Bu kadarcık şeyden ne zarar gelir ki, padişahım?"

Padişah şöyle cevap vermiş:

-"Cihanda zulmün temeli ufacık bir şeydi. Ama her gelen onu büyüttü. ..... şimdiki duruma ulaştı. Eğer padişah halkın bahçesinden bir elma yerse, etrafındakiler ağacı kökünden sökerler. ..... padişah beş yumurta için zulmü reva görürse, askerleri bin tavuğu şişe vururlar."

5 Aşağıdaki cümleleri eşleştirelim.

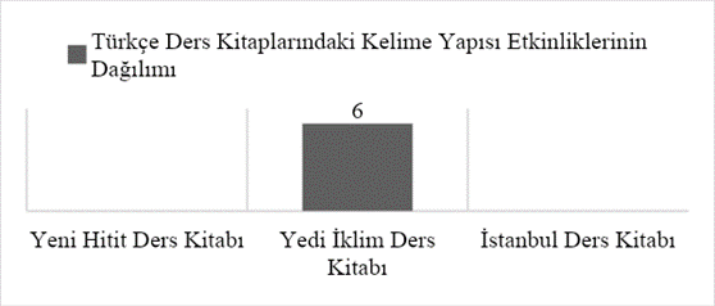
1. Kalacak yerimiz yok	a. kuşkusuz her şeyi teslim edebilirim.
2. İlk benzin istasyonundan benzin almamız gerekir	b. o halde en yakın bir otele gidelim.
3. Bu toplantıya	c. zira hep canım sıkılıyor.
4. Sana o kadar çok güveniyorum ki	ç. aksi halde yolda kalırız.
5. Bir daha hiçbir yere seninle gelmeyeceğim	d. özellikle senin katılmanı istiyorum.

Şekil 7: İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı Kelime Türü Etkinlik Örneği [Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.), 2017, s. 77]

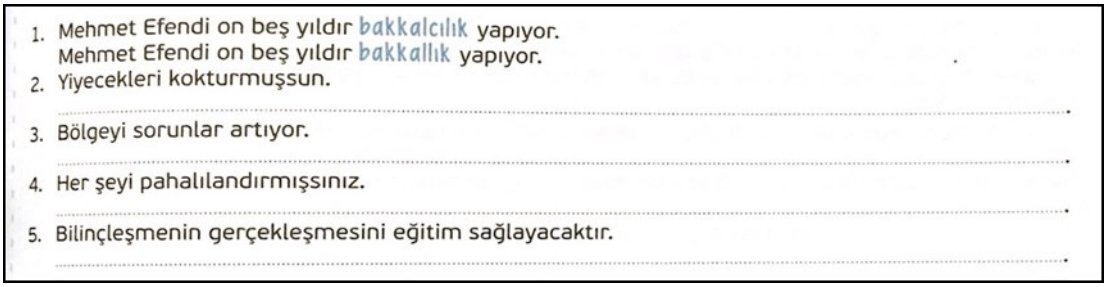
Yeni Hitit ders kitabında bulunan kelime türü etkinlikleri, etkinlik türü bakımından eşleştirme ve boşluk doldurma ağırlıklı olarak sunulmuştur. Bu etkinliklerde öne çıkan kelime türleri fiil ve fiilimsiler, edat ve bağlaçlar olarak sıralanabilir. *İstanbul* ders kitabında kelime türleri ile ilgili az sayıda etkinliğe rastlanmıştır. Yine eşleştirme ve boşluk doldurmanın ağırlıkta olduğu bu etkinliklerde bağlaç ve edat türündeki kelimeler öne çıkmaktadır. Bu etkinliklerde kelime türlerinin genel olarak kelime anlamlarıyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. *Yedi İklim* ders kitabında ise yine bağlaç ve edat türündeki kelimelerin cümle içindeki kullanımlarını kazandırmak amacıyla test ve boşluk doldurma türündeki etkinlikler sunulmuştur.

3.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, yalnızca *Yedi İklim* ders kitabında bulunan 6 etkinliğin bu kapsama dâhil edilebileceği tespit edilmiştir:



Şekil 8: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri

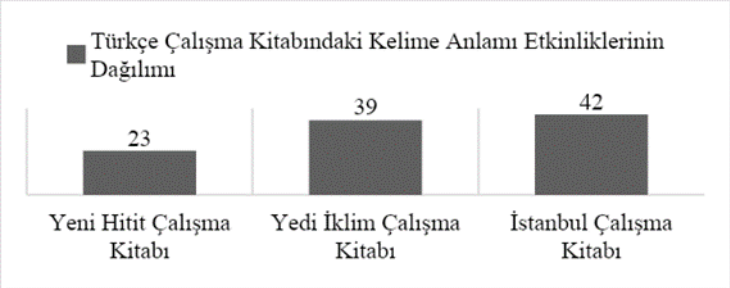


Şekil 9: Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Kelime Yapısı Etkinlik Örneği [Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.), 2018, s. 89]

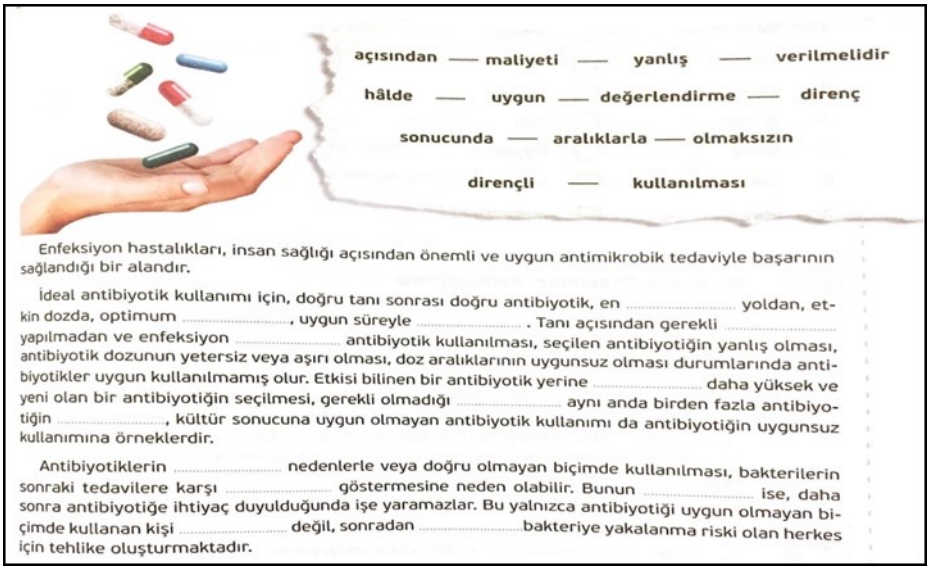
Yedi İklim ders kitabında bulunan yapı etkinliklerinde öne çıkan bir etkinlik türü söz konusu değildir. Kelime yapısı öğretimi kapsamında anlam-yapı ilişkilendirmeleri ve birleşik kelimelerin yazımına ilişkin konuların üzerinde durulduğu görülmüştür.

3.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 104 etkinliğin kelime anlamı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 10: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri

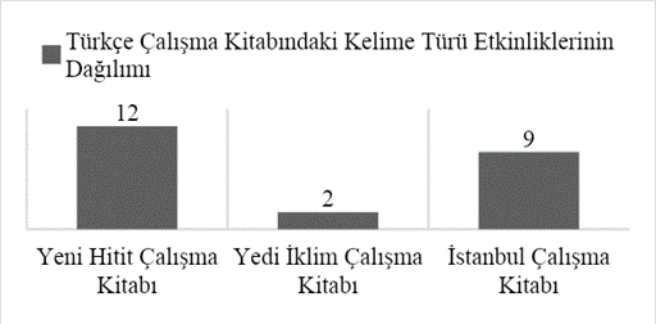


Şekil 11: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı Kelime Anlamı Etkinlik Örneği [Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.), 2018, s. 65]

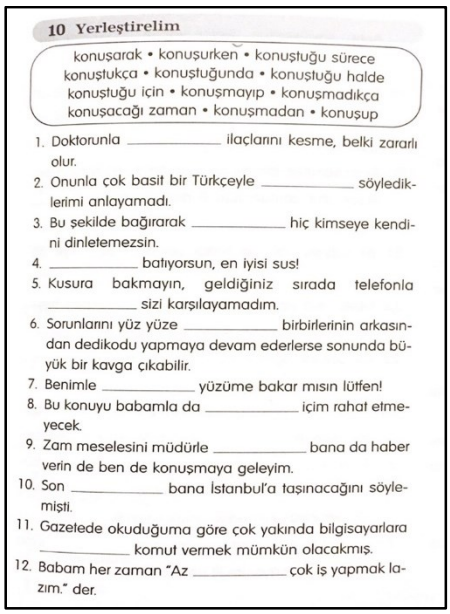
Yeni Hitit çalışma kitabındaki anlam etkinlikleri eşleştirme, işaretleme ve boşluk doldurma başta olmak üzere farklı türlerde sunulmaktadır. Etkinliklerde mecaz anlamlı ifadeler, deyimler, eş ve karşıt anlamlar, olumlu ve olumsuz anlamlarla ilgili içerikler sunulmuştur. *Yedi İklim* çalışma kitabında bulunan anlam etkinlerinin çoğunda metin bağlamında içeriklere yer verilmiştir. Etkinlik türü olarak işaretleme, eşleştirme ve boşluk doldurma uygulamalarının öne çıktığı görülür. Etkinlikler ağırlıklı olarak kelimelerin temel anlamları, mecaz anlamlı ifadeler ve anlatım bozuklukları konularını içermektedir. *İstanbul* çalışma kitabında bulunan etkinliklerin bir kısmı da metin bağlamında sunulmuştur. Diğer iki çalışma kitabına benzer bir biçimde etkinlikler; kelimelerin temel anlamları, terimler, eş anlamlı kelimeler ve mecaz anlamlı ifadelere yönelik içeriklere sahiptir. Etkinlik türünde eşleştirmenin öne çıktığı tespit edilmiştir.

3.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 23 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 12: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri



10 Yerleştirelim

konuşarak • konuşurken • konuştuğu sürece
konuştukça • konuştuğunda • konuştuğu halde
konuştuğu için • konuşmayıp • konuşmadıkça
konuşacağı zaman • konuşmadan • konuşup

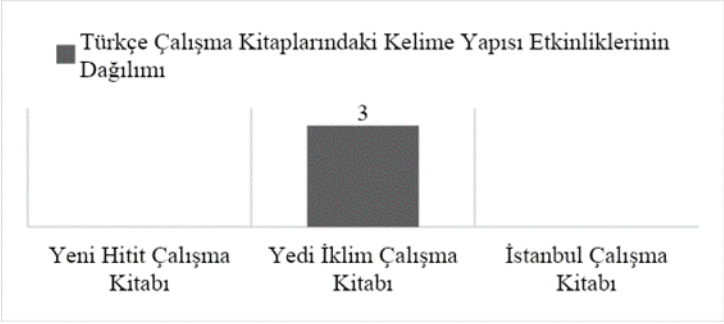
1. Doktorunla _____ ilaçlarını kesme, belki zararlı olur.
2. Onunla çok basit bir Türkçeyle _____ söylediklerimi anlayamadı.
3. Bu şekilde bağırarak _____ hiç kimseye kendini dinletemezsin.
4. _____ batıyorsun, en iyisi sus!
5. Kusura bakmayın, geldiğiniz sırada telefonla _____ sizi karşılayamadım.
6. Sorunlarını yüz yüze _____ birbirlerinin arkasından dedikodu yapmaya devam ederlerse sonunda büyük bir kavga çıkabilir.
7. Benimle _____ yüzüme bakar mısın lütfen!
8. Bu konuyu babamla da _____ içim rahat etmeyecek.
9. Zam meselesini müdürle _____ bana da haber verin de ben de konuşmaya geleyim.
10. Son _____ bana İstanbul'a taşınacağını söylemişti.
11. Gazetede okuduğuma göre çok yakında bilgisayarlara _____ komut vermek mümkün olacakmış.
12. Babam her zaman "Az _____ çok iş yapmak lazım." der.

Şekil 13: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı Kelime Türü Etkinlik Örneği [Uzun, N. E. (Ed.), 2013, s. 27]

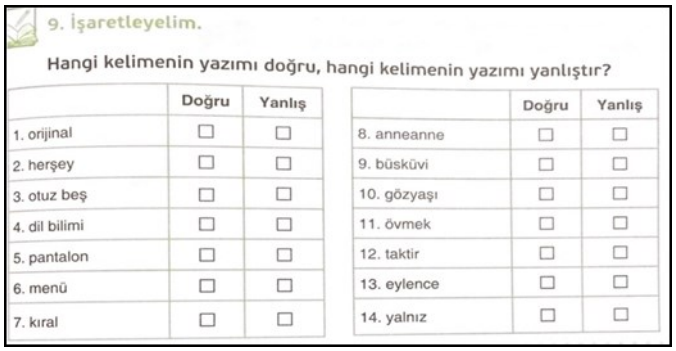
Yeni Hitit çalışma kitabında bulunan tür etkinliklerinde fiil ve fiilimsiler ile zarf, edat ve bağlaç türündeki kelimelerin konu alındığı içerikler sunulmuştur. Bu içerikler boşluk doldurma, değiştirme ve eşleştirme gibi farklı türdeki etkinliklerle sunulmuştur. Az sayıda etkinliğe yer verilen *Yedi İklim* çalışma kitabında bağlaç ve edat türündeki kelimelerin kullanımına yönelik uygulamalar vurgulanmış ve bu uygulamalar boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test olarak düzenlenmiştir. *İstanbul* çalışma kitabında bulunan tür etkinliklerinde de farklı kelime türleri üzerinde durulmuştur. Etkinliklerde fiil ve fiilimsilerin, zarfların, zamirlerin ve bağlaçların kullanımına yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Etkinliklerin bir bölümü metin bağlamında düzenlenmiştir ve etkinlikler yazma, boşluk doldurma, işaretleme ve eşleştirme gibi farklı uygulamalar kapsamında hazırlanmıştır.

3.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, yalnızca *Yedi İklim* çalışma kitabında bulunan 3 etkinliğin bu kapsama dâhil edilebileceği tespit edilmiştir:



Şekil 14: Türkçe Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri



9. İşaretleyelim.

Hangi kelimenin yazımı doğru, hangi kelimenin yazımı yanlıştır?

	Doğru	Yanlış
1. orijinal	☐	☐
2. herşey	☐	☐
3. otuz beş	☐	☐
4. dil bilimi	☐	☐
5. pantalon	☐	☐
6. menü	☐	☐
7. kıral	☐	☐

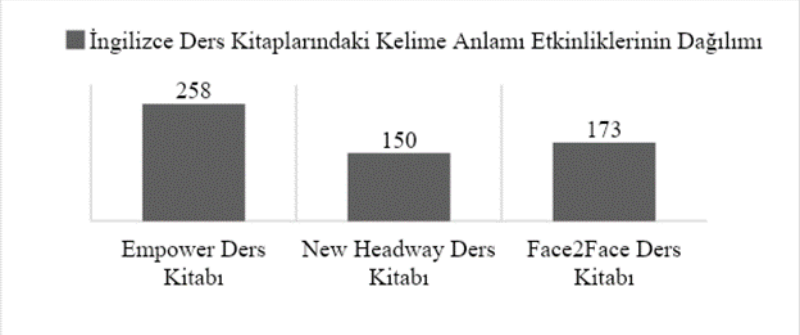
	Doğru	Yanlış
8. anneanne	☐	☐
9. büsküvi	☐	☐
10. gözyaşı	☐	☐
11. övmek	☐	☐
12. taktir	☐	☐
13. eylence	☐	☐
14. yalnız	☐	☐

Şekil 15: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı Kelime Yapısı Etkinlik Örneği [Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.), 2018, s. 33]

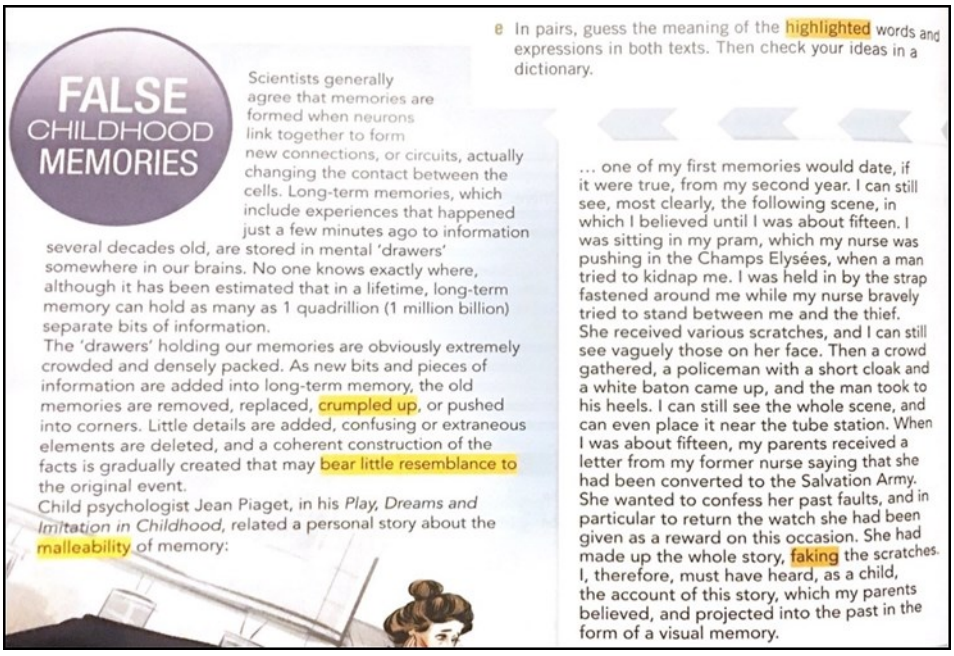
Yedi İklim çalışma kitabında bulunan az sayıda etkinlik, basit ve birleşik yapılı kelimelerin yazımına yönelik içeriklerle düzenlenmiş doğru-yanlış uygulamalarıdır.

3.7. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 581 etkinliğin kelime anlamı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 16: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri

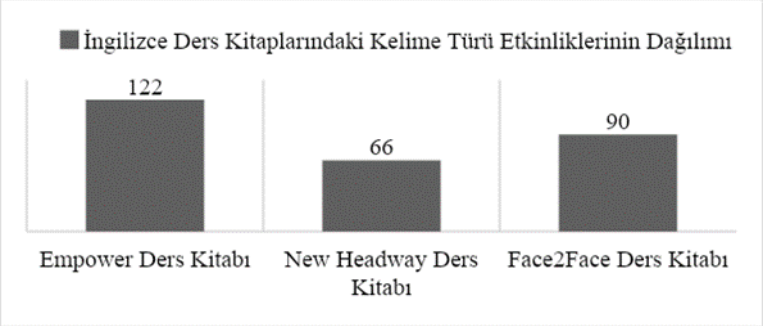


Şekil 17: Empower Advanced Student's Book Kelime Anlamı Etkinlik Örneği (Doff, A., Thaine, C., Puchta, H., Stranks, J. ve Lewis-Jones, P., 2016, s. 48)

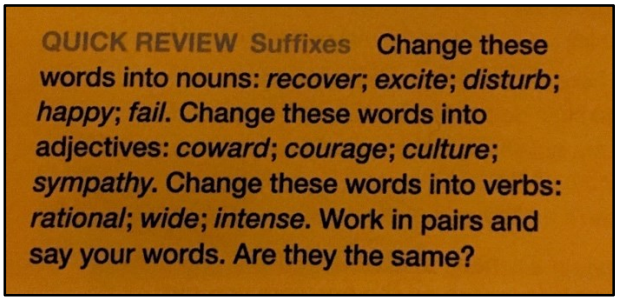
Empower ders kitabında bulunan etkinliklerde, kelimelerin anlam farklılıklarına dikkat çekme bakımından da etkinliklerin türü bakımından da çeşitlilik sunulmaktadır. Etkinliklerin büyük kısmı metinler bağlamında düzenlenmiştir ve etkinliklerde yer verilecek kelimelerin çoğu metinlerde farklı biçimlerde vurgulanmıştır. Kelime etkinliklerinde ağırlıklı olarak kelimelerin farklı anlam özelliklerine yer verilmiştir. Bununla birlikte sıklıkla anlam-tür ilişkilendirmeleri yapılmıştır. *Face2Face* ders kitabında bulunan anlam etkinliklerinde de anlam-tür ilişkilendirmelerine yoğun olarak yer verildiği görülmüştür. Etkinlikler genel olarak cümle bağlamında düzenlenmiştir. Bununla birlikte, bazı anlam etkinlikleri kapsamında konuşma ve dinleme gibi becerilerin geliştirilmesinin de amaçlandığı görülmüştür. Farklı türlerdeki etkinliklerin kelime anlamı öğretimi kapsamında sunulduğu *New Headway* ders kitabında; leksikal farklılıkların, İngilizcenin ana dili/ikinci dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki kullanım farklılıklarının öne çıkarıldığı uygulamalara yer verilmiştir. Etkinlikler cümle veya metin bağlamında düzenlenmiştir.

3.8. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 278 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 18: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri

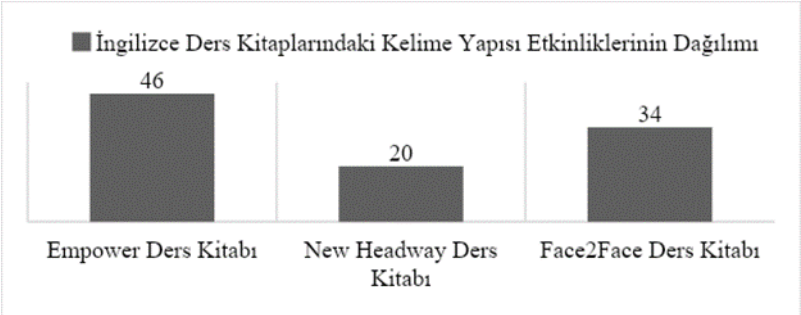


Şekil 19: Face2Face Advanced Student's Book Kelime Türü Etkinlik Örneği (Cunningham G., Bell, J., Clementson, T. ve Redston, C., 2013, s. 86)

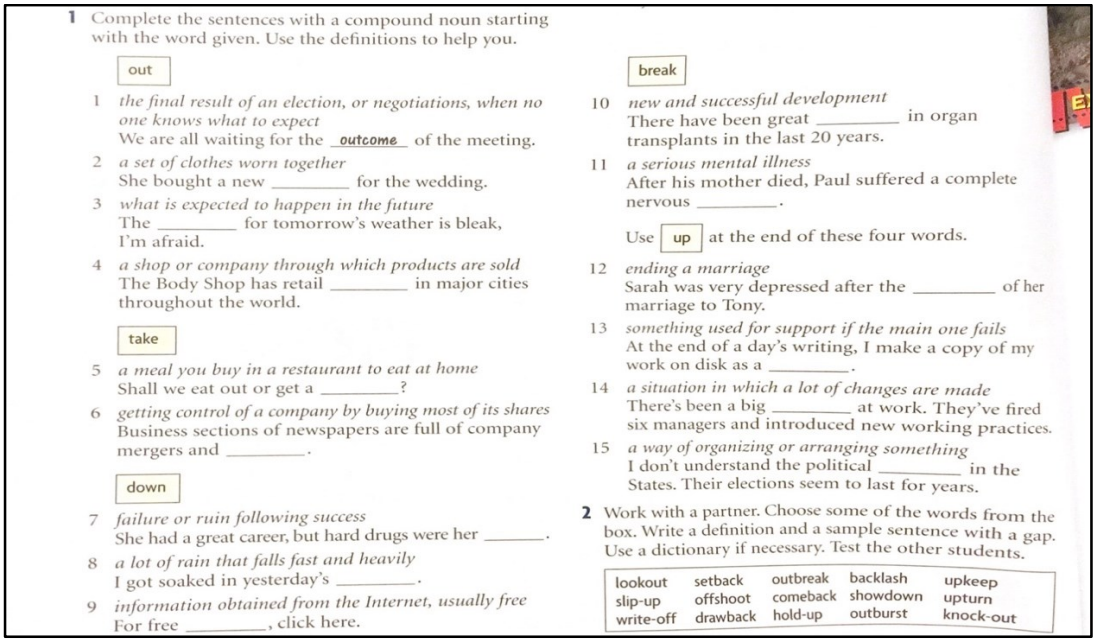
Empower ders kitabında bulunan tür etkinlikleri, tür-anlam ilişkilendirmeleri ile sunulmuştur. Büyük çoğunluğu metin bağlamında düzenlenen bu etkinliklerin içeriklerinde farklı kelime türlerine yer verilmiştir. *Face2Face* ders kitabında bulunan etkinliklerde de fiil, sıfat, zarf, bağlaç gibi farklı kelime türleri ve bu kelimelerdeki tür dönüşümleri sunulmuştur. Etkinliklerin büyük çoğunluğu metin veya cümle bağlamında düzenlenmiştir. *New Headway* ders kitabında sunulan tür etkinliklerinde zarfların kullanımına yönelik uygulamaların öne çıktığı tespit edilmiştir. Zarflardan sonra ağırlıklı olarak sıfatlarla ilgili etkinlik içerikleri sunulmuş ve bu etkinlikleri diğer kelime türlerine yönelik etkinlikler takip etmiştir. Etkinliklerin büyük çoğunluğu metin veya cümle bağlamında düzenlenmiştir.

3.9. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 100 etkinliğin kelime yapısı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 20: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri



1 Complete the sentences with a compound noun starting with the word given. Use the definitions to help you.

out

1 *the final result of an election, or negotiations, when no one knows what to expect*
We are all waiting for the **outcome** of the meeting.

2 *a set of clothes worn together*
She bought a new _____ for the wedding.

3 *what is expected to happen in the future*
The _____ for tomorrow's weather is bleak, I'm afraid.

4 *a shop or company through which products are sold*
The Body Shop has retail _____ in major cities throughout the world.

take

5 *a meal you buy in a restaurant to eat at home*
Shall we eat out or get a _____?

6 *getting control of a company by buying most of its shares*
Business sections of newspapers are full of company mergers and _____.

down

7 *failure or ruin following success*
She had a great career, but hard drugs were her _____.

8 *a lot of rain that falls fast and heavily*
I got soaked in yesterday's _____.

9 *information obtained from the Internet, usually free*
For free _____, click here.

break

10 *new and successful development*
There have been great _____ in organ transplants in the last 20 years.

11 *a serious mental illness*
After his mother died, Paul suffered a complete nervous _____.

Use **up** at the end of these four words.

12 *ending a marriage*
Sarah was very depressed after the _____ of her marriage to Tony.

13 *something used for support if the main one fails*
At the end of a day's writing, I make a copy of my work on disk as a _____.

14 *a situation in which a lot of changes are made*
There's been a big _____ at work. They've fired six managers and introduced new working practices.

15 *a way of organizing or arranging something*
I don't understand the political _____ in the States. Their elections seem to last for years.

2 Work with a partner. Choose some of the words from the box. Write a definition and a sample sentence with a gap. Use a dictionary if necessary. Test the other students.

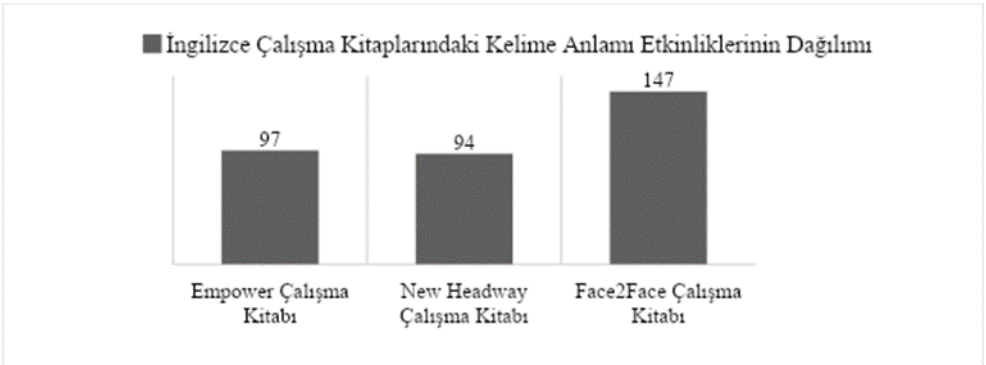
lookout	setback	outbreak	backlash	upkeep
slip-up	offshoot	comeback	showdown	upturn
write-off	drawback	hold-up	outburst	knock-out

Şekil 21: New Headway Advanced Student's Book Kelime Yapısı Etkinlik Örneği (Soars, L. & Soars, J. 2014, s. 60)

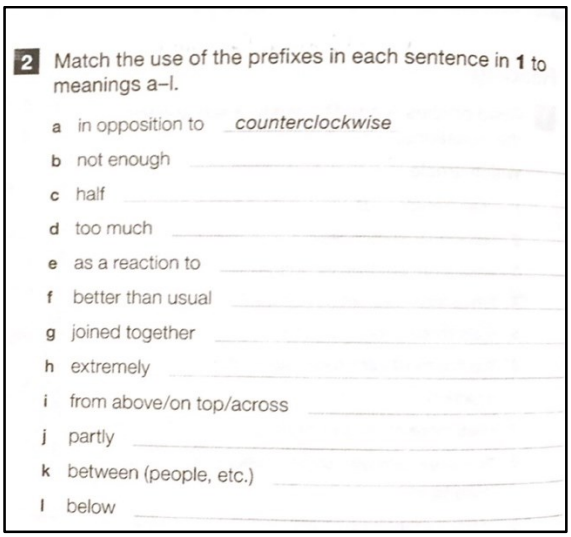
Empower ders kitabında bulunan yapı etkinlikleri, yoğun bir biçimde yapı-telaffuz ilişkilendirmesi bağlamında sunulmuştur. Bu etkinliklerde İngilizcenin ana dili/ikinci dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki kullanım farklılıklarına da yer verilmiştir. *Face2Face* ders kitabında sunulan yapı etkinliklerinde ise içerikler, yapı-anlam ilişkilendirmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Sesletim-yapı ilişkilendirmelerine de yer verilmiş ve etkinlik türü olarak tamamlama, eşleştirme uygulamaları düzenlenmiştir. *New Headway* ders kitabında bulunan yapı etkinliklerinde, yapı-anlam-tür ilişkisi bağlamında birleşik ifadelerin yazımları sunulmuştur. Etkinlik türü olarak boşluk doldurma uygulamaları öne çıkmıştır.

3.10. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 338 etkinliğin kelime anlamı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 22: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri



2 Match the use of the prefixes in each sentence in 1 to meanings a–l.

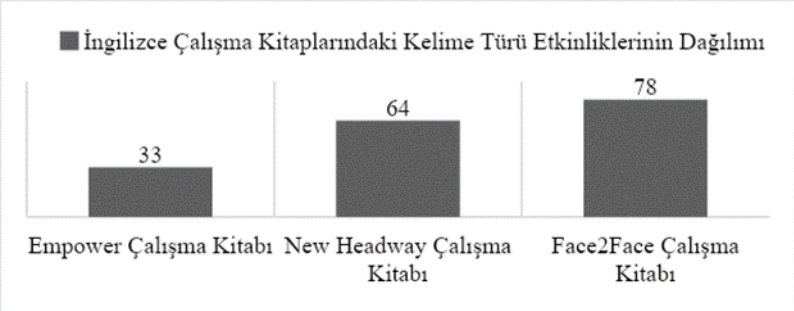
a in opposition to *counterclockwise*
b not enough
c half
d too much
e as a reaction to
f better than usual
g joined together
h extremely
i from above/on top/across
j partly
k between (people, etc.)
l below

Şekil 23: Face2face Advanced Workbook with Key Kelime Anlamı Etkinlik Örneği (Tims, N., Cunningham G., Bell, J., ve Redston, C., 2013, s. 24)

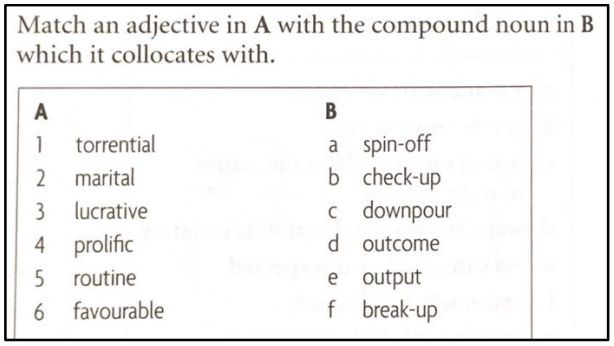
Empower çalışma kitabında bulunan anlam etkinliklerinde yapı-tür-anlam ilişkisi bağlamında düzenlenen içerikler dikkat çekmektedir. Bu etkinliklerin büyük çoğunluğu metinler bağlamında düzenlenmiş ve işaretleme, boşluk doldurma gibi farklı etkinlik türleri kapsamında hazırlanmıştır. *Face2Face* çalışma kitabında da yapı-tür-anlam ilişkilendirmelerinin bulunduğu etkinlikler öne çıkmaktadır. Bu etkinlikler sırasıyla cümle ve metin bağlamında düzenlenmiş; yer değiştirme, boşluk doldurma, soru-cevap ve eşleştirme gibi çeşitli etkinlik türleri kapsamında sunulmuştur. *New Headway* çalışma kitabında bulunan anlam etkinliklerinde de, diğer iki çalışma kitabında olduğu gibi, yapı-tür ilişkilendirmeleri başta olmak üzere, yapı-tür-anlam ilişkilendirmeleri göze çarpmaktadır. Bununla birlikte leksikal farklılıklardan kaynaklanan değişiklikler de etkinliklerde vurgulanmıştır. Etkinlik türü açısından eşleştirme ve boşluk doldurma uygulamalarına ağırlık verildiği tespit edilmiştir.

3.11. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 175 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 24: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri



Match an adjective in **A** with the compound noun in **B** which it collocates with.

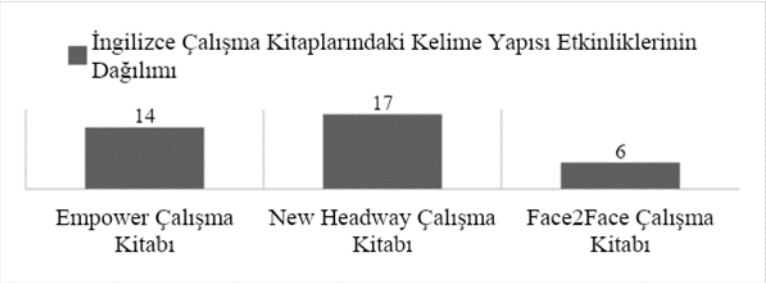
A		B	
1	torrential	a	spin-off
2	marital	b	check-up
3	lucrative	c	downpour
4	prolific	d	outcome
5	routine	e	output
6	favourable	f	break-up

Şekil 25: New Headway Advanced Workbook with Key Kelime Türü Etkinlik Örneği (Soars, L. & Soars, J., Falla, T., 2014, s. 40)

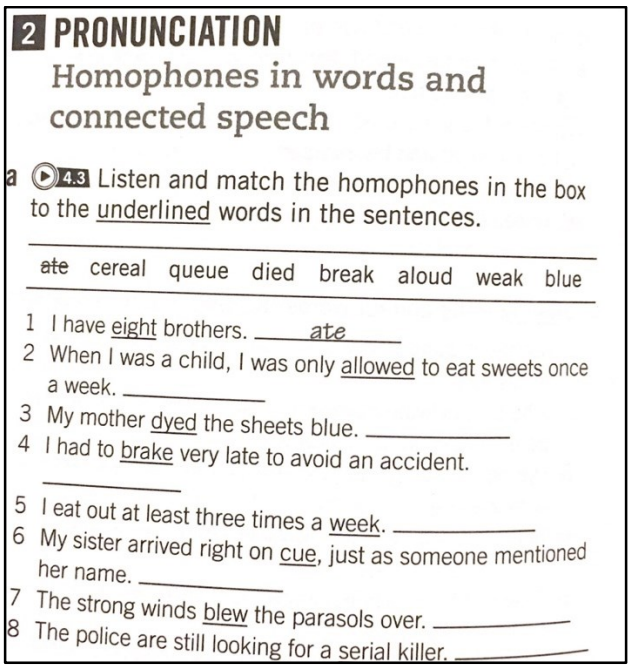
Empower çalışma kitabındaki tür etkinliklerinin tümü tür-anlam ilişkilendirmesi bilgisi kapsamında ve bir kısmı metinler bağlamında düzenlenmiştir. Etkinliklerde fiiller başta olmak üzere farklı sözcük türlerine yönelik içerikler sunulmuştur. *Face2Face* çalışma kitabında bulunan; tamamlama, boşluk doldurma, eşleştirme ve soru-cevap gibi çeşitli türlerdeki etkinliklerin içeriklerinde de farklı türlerdeki kelimelerin kullanımlarına ilişkin uygulamalara yer verilmiştir. Bu kelimelerin kullanım farklılıkları ağırlıklı olarak cümleler bağlamında gösterilmiştir. *New Headway* çalışma kitabında yer alan tür etkinliklerinde de büyük oranda tür-anlam ilişkilendirmelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bazı etkinliklerde ise tür-yapı ilişkileri vurgulanmıştır. Etkinliklerin türleri ise boşluk doldurma ve eşleştirme uygulamalarında yoğunlaşmaktadır.

3.12. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 37 etkinliğin kelime yapısı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıda yer alan grafikte sunulmuştur:



Şekil 26: İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri



2 PRONUNCIATION

Homophones in words and connected speech

a 4.3 Listen and match the homophones in the box to the underlined words in the sentences.

~~ate~~ cereal queue died break aloud weak blue

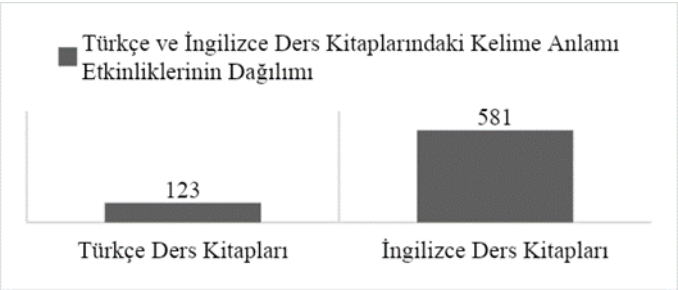
1 I have eight brothers. ate
2 When I was a child, I was only allowed to eat sweets once a week. _____
3 My mother dyed the sheets blue. _____
4 I had to brake very late to avoid an accident. _____
5 I eat out at least three times a week. _____
6 My sister arrived right on cue, just as someone mentioned her name. _____
7 The strong winds blew the parasols over. _____
8 The police are still looking for a serial killer. _____

Şekil 27: Empower Advanced Workbook with Answers Kelime Yapısı Etkinlik Örneği (McLarty, R., 2016, s. 24)

Empower çalışma kitabında bulunan yapı etkinliklerinde yapı-telaffuz ilişkisine verilen ağırlık dikkat çekmektedir. Bazı etkinliklerde metin bağlamında içerikler sunulsa da etkinliklerin büyük bölümünün cümle bağlamında düzenlendiği görülmüştür. *Face2Face* çalışma kitabında farklı türde etkinliklere yer verilmiş ve bu etkinliklerin içeriklerinde yapı-tür ilişkisine dikkat çekilmiştir. Bazı etkinlikler metin bağlamında sunulmuştur. *New Headway* çalışma kitabında bulunan yapı etkinlikleri de ağırlıklı olarak yapı-telaffuz ilişkilendirmeleri kapsamında düzenlenmiştir. Bu sebeple etkinliklerin bir bölümünde dinleme becerisini geliştirmeye ilişkin içerikler sunulmuştur.

3.13. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

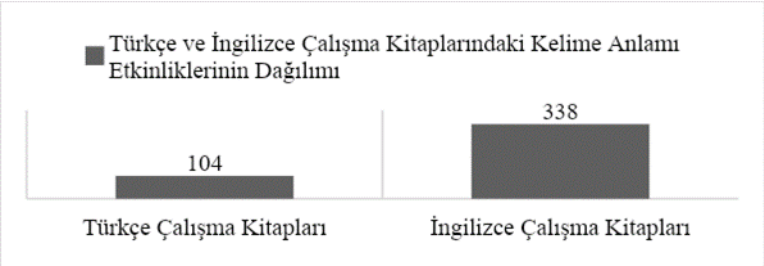
Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 704 etkinliğin kelime anlamı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin Türkçe ve İngilizce ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 28: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri

3.14. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime anlamı etkinliklerine ilişkin bulgular

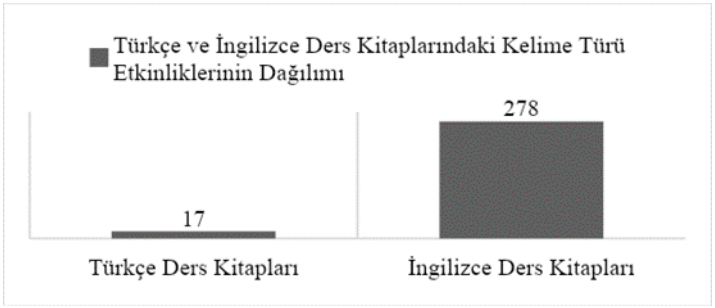
Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime anlamı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 442 etkinliğin kelime anlamı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin Türkçe ve İngilizce çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 29: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Anlamı Etkinlikleri

3.15. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarında kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

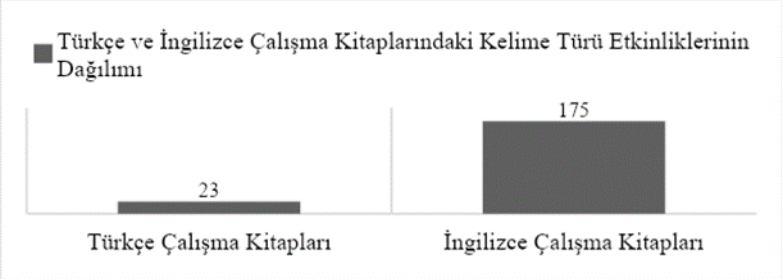
Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 295 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin Türkçe ve İngilizce ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 30: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri

3.16. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarında kelime türü etkinliklerine ilişkin bulgular

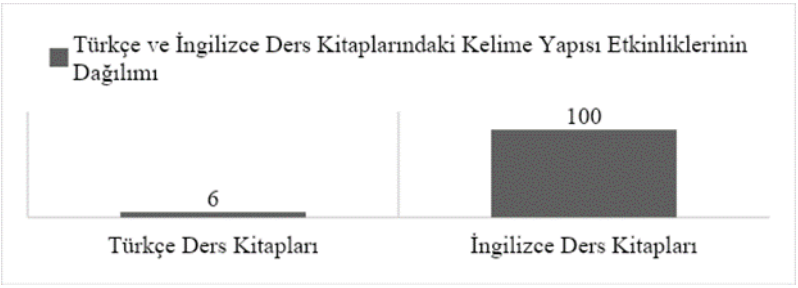
Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime türü etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 198 etkinliğin kelime türü öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin Türkçe ve İngilizce çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 31: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Türü Etkinlikleri

3.17. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

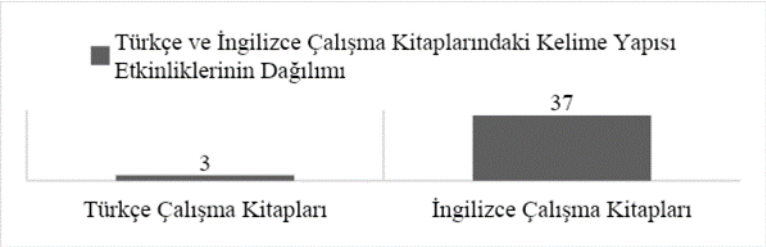
Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri ders kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 106 etkinliğin kelime yapısı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinlikleri Türkçe ve İngilizce ders kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 32: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Ders Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri

3.18. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye çalışma kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerine ilişkin bulgular

Türkçenin ve İngilizcenin ileri seviyede öğretimi kapsamındaki kelime yapısı etkinlikleri çalışma kitaplarına yönelik olarak ele alındığında, 40 etkinliğin kelime yapısı öğretimi kapsamında değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin Türkçe ve İngilizce çalışma kitapları bağlamındaki dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 33: Türkçe ve İngilizce Öğretimi İleri Seviye Çalışma Kitaplarındaki Kelime Yapısı Etkinlikleri

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında Türkçenin ve İngilizcenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretimine yönelik olarak hazırlanmış ders ve çalışma kitabı setleri incelenmiştir. Araştırmada belirlenen yaygın kullanım ve kolay ulaşılabilirlik ölçütüne göre, Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretimi bağlamında *Yeni*

Hitit, *Yedi İklim* ve *İstanbul* ders ve çalışma kitapları; İngilizcenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretimi bağlamında ise *Empower*, *Face2Face* ve *New Headway* ders ve çalışma kitapları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, belirlenen kategoriler bağlamında açıklanmış ve tartışılmıştır.

Ana dili öğretimi sürecinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de öne çıkan öğretim materyalleri ders kitaplarıdır. Bir araştırmada, yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe öğreten 20 öğretmenden, öğretim sürecinin niteliğini artıracak araçlara yönelik görüşleri alındığında öğretmenlerin 15'i (%75) görsel ve işitsel araçlara, 14'ü (%70) kitaplara ve 4'ü (%20) ise internete ve benzer kaynaklara başvurulmasının fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, görsel ve işitsel araçların etkisini vurgulayan öğretmen sayısının öne çıkması, öğretimde çeşitli duyulara hitap etmenin etkisini gösterir niteliktedir. Bunun yanı sıra çalışmada, görsel ve işitsel materyallerin ardından en çok kitaplara başvurulması gerektiğinin belirtilmesi de olağandır (Karababa ve Karagül, 2014). Kelime ve kelime grupları, deyim ve atasözleri, kalıcı kavram sembolleri, ikileme ve kalıp sözler gibi söz varlığı unsurları, kullanımdaki sıklıklarına bağlı olarak öğretim sürecinde kendilerine yer bulur. Ana dili ve yabancı dil öğretiminin büyük bir parçası olan bu unsurların taşıdıkları önem, yüksek iletişim değerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Serin ve Mert, 2022). Kelime öğrenimi yabancı dil olarak Türkçenin temel öğrenme alanıdır. Fakat öğrenim alanının taşıdığı bu önem, öğretimde geleneksel yöntemlere sıklıkla başvurulması sebebiyle ihmal edilmiştir. Kelimeler tek başına iletişim kurmada yeterli olabilir ancak kelime bilgisinden yararlanılmayan dil bilgisi yapıları ile yeterli iletişimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Kelimelerin ses, şekil ve anlam özelliklerinin kavratılabilmesi için onların sahip oldukları temel, yan ve mecaz anlamların yanı sıra bir araya gelerek oluşturdukları kalıp ifadelerin anlamlarına, cümle içindeki rollerinin bilgisine de ihtiyaç vardır (Şengezer ve Doyuran, 2021). Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviye öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bulunan kelime anlamı bilgisi kazandırmaya yönelik etkinlikler değerlendirildiğinde; örnekleme dâhil edilen ders kitaplarındaki etkinliklerin yakın sayıda olduğu tespit edilmiştir. *Yeni Hitit* ders kitabındaki anlam etkinliklerinin metin ağırlıklı olması, kelime anlamında bağlamdan yola çıkmayı teşvik etmesi açısından önemlidir. Bu etkinliklerde deyimlere sıklıkla yer verilmesi, soyut ve mecaz anlamlar üzerinde durulmasına olanak tanımaktadır. Bu kitapta yer alan kelime anlamı etkinliklerinin çoğu okumayla ilişkilidir. Etkinliklerde sesletimlere, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirmeye rastlanmamakta ve bu sebeple öğrenci üretimi yeterince desteklenmemektedir. *Yedi İklim* ders kitabında, *Yeni Hitit* ders kitabına benzer biçimde, genel olarak deyimlerin anlamı üzerinde durulmuştur. Deyimler ve mecazlı ifadeler ile birlikte kelimelerin barındırdığı anlam farklılıkları, çeşitli alanlara ilişkin terimleri konu alan etkinlikler de sunulmuştur. Hayran ve Yazıcı da (2020) yaptıkları çalışmada terimler açısından en zengin içeriğe sahip olan öğretim setinin *Yedi İklim* olduğunu belirtmişlerdir. *Yedi İklim* ders kitabında bu açıdan diğer iki Türkçe ders kitabına kıyasla daha zengin bir içerik sunulduğu söylenebilir. Fakat diğer iki kitaba benzer biçimde, etkinliklerin çoğu okuma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Az sayıda etkinliğin ise dinleme becerisini destekleyen bir içerikle sunulduğu tespit edilmiştir. Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklere yeterli alan tanınmamıştır. *İstanbul* ders kitabında yer alan anlam etkinlikleri ağırlıklı olarak okuma becerisini geliştirme kapsamında ve metin bağlamında sunulmuştur. Okuma etkinliklerini dinleme becerisine yönelik etkinlikler takip etmektedir. *İstanbul* ders kitabını, *Yedi İklim* ve *Yeni Hitit* ders kitaplarından ayıran bir özellik, kelimelerin barındırdığı anlam farklılıklarını kazandırmayı amaçlayan etkinliklere daha fazla yer vermesidir. Bu bilgiler doğrultusunda; Türkçe ders kitaplarındaki anlam etkinliklerinde metin odaklı bir süreç izlenmesinin, dolayısıyla bağlama ağırlık verilmesinin kelime anlamında kalıcı öğrenmeyi kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu etkinliklerin öncelikle okuma kapsamında ve anlama becerilerini geliştirme çerçevesinde sunulduğu; anlatma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen etkinliklere yeterli alanın ayrılmadığı tespit edilmiştir. Bir dilde yetkin olmanın en iyi göstergelerinden biri, o dili konuşma düzeyidir. Bu

sebeple öğretimde kullanılan kaynaklarda, konuşma becerisinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. CEFR ölçütlerine yönelik hazırlanacak olan etkinlikler yaşama yakın ve otantik kullanımları temsil edebilecektir. Öğretim sürecinde bu etkinliklerden öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, gerektiğinde uyarlamalara başvurularak yararlanılmalıdır (İpek ve İpek-Eğilmez, 2023).

Türkçenin yabancı dil olarak ileri seviyede öğretimine yönelik çalışma kitaplarında incelendiğinde *İstanbul* ve *Yedi İklim* çalışma kitaplarının yakın sayıda anlam etkinliği içerdiği, *Yeni Hitit* çalışma kitabında ise az sayıda etkinliğin sunulduğu belirlenmiştir. Bu etkinlikler, kelimelerin bağlam içindeki rollerini gösterir niteliktedir. *Yeni Hitit* çalışma kitabındaki anlam etkinliklerinde anlam-tür ilişkilendirmelerinin yapıldığı görülmüştür. *Yedi İklim* çalışma kitabındaki anlam etkinliklerinde, kelimelerin anlam özelliklerine çeşitli değişkenlere göre yer verildiği tespit edilmiş, anlam-yapı-tür ilişkilendirmelerine rastlanmamıştır. *İstanbul* çalışma kitabında ise, diğer iki kitaptan farklı olarak anlam-tür ilişkilendirmelerine daha fazla yer verildiği görülmüş, kelimelerin anlam özelliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında sunulduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe çalışma kitaplarında yer alan anlam etkinlikleri, nicel bakımdan ders kitapları ile benzerlik taşımaktadır. Ders kitaplarında olduğu gibi çalışma kitaplarında da kelimelerin bağlam içinde sunulması anlam kazanımının gerçekleşmesi için önemlidir fakat sunulan etkinlikler dil becerilerinin geliştirilmesi açısından kapsayıcı bulunmamıştır.

Türkçe ders kitaplarında, kelime türü bakımından az sayıda etkinlik ile karşılaşılmış ve bu etkinliklerde fiilimsi ve bağlaç türlerine ağırlık verildiği görülmüştür. Fiilimsi ile ilgili etkinliklerde ise zarf-fiillerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Etkinlikler içerik çeşitliliği bakımından geliştirilmeye açık bulunmuştur. Çalışma kitaplarında tür odaklı etkinlikler incelendiğinde *Yeni Hitit* ve *İstanbul* çalışma kitaplarında yakın sayıda etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki kitapta da etkinlikler farklı sözcük türlerine göre hazırlanmıştır. Ancak bu etkinlikler dil becerilerini geliştirme açısından kapsayıcı bulunmamıştır. *Yedi İklim* çalışma kitabında bulunan az sayıda etkinliğin ise aynı türdeki sözcükler ile ilgili olduğu görülmüştür.

Yeni Hitit ve *İstanbul* ders kitaplarında, kelime yapısı bilgisi kazandırma kapsamında değerlendirilebilecek bir etkinlikle karşılaşılmamıştır. *Yedi İklim* ders kitabında ise az sayıda etkinlik sunulmuştur. Kelimelerin yapı özellikleri, anlam ve sesletim üzerinde belirleyici unsurlardan biridir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında, farklı dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen daha fazla yapı etkinliğine yer verilmesi gerektiği görüşüne ulaşılmıştır. Çalışma kitaplarındaki yapı etkinliklerinde de ders kitaplarına benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür. *Yeni Hitit* ve *İstanbul* çalışma kitaplarında, kelime yapısı bilgisi kazandırma kapsamında değerlendirilebilecek etkinliklerin bulunmadığı belirlenmiş, *Yedi İklim* çalışma kitabında az sayıda etkinliğin sunulduğu görülmüştür. Bu etkinlikler dil becerilerini geliştirme açısından kapsayıcı bulunmamıştır.

Anlam etkinlikleri bakımından İngilizce ders kitapları incelendiğinde *Empower* ders kitabının etkinlik sayısı bakımından öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte *Empower* ders kitabında, metin merkezli ve anlam-tür, anlam-yapı ilişkilendirmelerinin farklı içeriklerle sunulduğu etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili etkinlikler daha çok okuma becerilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Okuma becerilerine yönelik etkinlikleri konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler izlemiştir. Bu sebeple etkinliklerde dil becerileri ile ilişkilendirme konusunda dengeli bir dağılım tespit edilmemiştir. *New Headway* ders kitabında yer alan anlam etkinlikleri genel olarak tür ve yapı özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu etkinliklerde leksikal değişikliklere dikkat çekilmiş; kelime anlamlarının ana dili/birinci dili İngilizce olan ülkelere göre gösterdiği değişikliklere sıkça yer verildiği belirlenmiştir. Okuma becerilerine yönelik etkinliklere öncelik verilmesinin yanında, dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik anlam etkinliklerinin de dikkate değer bir yoğunlukta sunulduğu görülmüştür.

Anlatma becerilerine ilişkin anlam etkinliklerine ise daha fazla yer verilmesi gerektiği kanısına varılmıştır. *Face2Face* ders kitabında bulunan kelime anlamı etkinlikleri daha çok kelime türleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Diğer iki kitaptan farklı olarak anlatma becerilerini geliştirmeye ilişkin etkinliklere, iletişim odaklı yaklaşıma uygun olarak, fazlasıyla yer verildiği görülmüştür. İngilizce çalışma kitaplarındaki anlam etkinlikleri incelendiğinde *Face2Face* çalışma kitabının, etkinlik sayısı bakımından diğer iki kitaptan önde olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinlikler büyük oranda kelime türleri ile ilişkilendirilmiş, bazı etkinliklerde ise anlam-yapı bağlantısı üzerinde durulmuştur. Etkinliklerin dil becerilerine yönelik dağılımı dengeli değildir, okuma becerilerine yönelik etkinliklerin diğer becerilere kıyasla ağırlıkta olduğu görülmüştür. *Empower* çalışma kitabında yer alan anlam etkinliklerinde anlam-tür ilişkilendirmelerine ağırlık verildiği tespit edilmiş, bazı etkinliklerde anlam-yapı bağlantısının vurgulandığı görülmüştür. Bu kitapta sunulan etkinliklerde de farklı dil becerilerine yönelik dengeli bir dağılım tespit edilmemiştir. *New Headway* çalışma kitabında da, diğer iki kitaba benzer biçimde anlam-tür, anlam-yapı ilişkilendirilmelerinin kurulduğu etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Fakat diğer iki çalışma kitabından farklı olarak bu kitapta yer alan etkinliklerde farklı dil becerilerine yönelik içeriklerin daha dengeli bir dağılımla sunulduğu tespit edilmiştir.

İngilizce öğretimi ders kitapları kelime türü bakımından incelendiğinde *Empower* ders kitabının etkinlik sayısı bakımından önde olduğu görülmüştür. Bu kitapta yer alan tür etkinliklerinin büyük bir kısmında yapı ve anlamla ilişkilendirmelere yer verildiği tespit edilmiştir. Etkinliklerde fiil ve zarf türündeki kelimelere ağırlık verilmiş ve bu etkinlikler çoğunlukla okuma becerisinin geliştirilmesi kapsamında sunulmuştur. Dolayısıyla etkinliklerin dil becerilerini geliştirme bağlamında kapsayıcı olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. *New Headway* ders kitabında bulunan tür etkinlikleri ile ilgili dikkat çeken en önemli unsur, söz konusu etkinliklerin metinlerle ilişkilendirme açısından güçlü bulunmamasıdır. Etkinlikler çoğunlukla farklı türdeki kelimelerin cümle içindeki kullanımlarına yöneliktir ve bu etkinliklerde tür-anlam ilişkilendirmelerine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin dil becerileri kapsamındaki dağılımlarının diğer iki ders kitabına göre daha dengeli olduğu kanısına varılmıştır. *Face2Face* ders kitabında yer alan etkinliklerde tür-anlam ilişkilendirmeleri ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik içerikler ön plandadır. Fakat dinleme ve konuşma becerilerine yönelik içeriklere de geniş yer verildiği tespit edilmiştir. İngilizce çalışma kitaplarındaki tür etkinlikleri ele alındığında *Face2Face* ve *New Headway* çalışma kitaplarında yer alan etkinlik sayılarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmış, *Empower* çalışma kitabında ise bu iki kitaba kıyasla daha az etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Fakat *Empower* ders kitabındaki tür etkinliklerine diğer iki kitaba kıyasla daha fazla yer verildiği dikkate alındığında, ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin dağılımında bir dengenin sağlandığı söylenebilir. *New Headway* çalışma kitabında sunulan tür etkinliklerinde ise anlam-tür ilişkilendirmelerinin daima gözetildiği tespit edilmiştir. Bu kitapta yer alan az sayıda etkinlik metinle ilişkilendirilmiş, az sayıda etkinlikte tür-yapı ilişkilendirilmesine yer verilmiş ve yine az sayıda etkinliğin yazma ve dinleme gibi farklı becerileri geliştirme amacıyla birlikte sunulduğu görülmüştür. *Face2Face* çalışma kitabında tür-anlam ilişkilendirmelerine ağırlık verildiği görülmüş fakat metin veya cümle odaklı sunulan bu etkinliklerin farklı becerileri geliştirme bakımından yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Buna benzer açıdan yetersiz olduğu tespit edilen *Empower* çalışma kitabında ise, yine diğer iki çalışma kitabına benzer bir biçimde, tür-anlam ilişkilendirmelerine yönelik içeriklerin sunulduğu görülmüştür.

İngilizce öğretimi ders kitaplarındaki kelime yapısı etkinliklerinin sayısında, anlam ve yapı etkinliklerine benzer biçimde, *Empower* ders kitabının üstün olduğu görülmektedir. *Empower* ders kitabında yer alan yapı etkinliklerinin ayırıcı özelliği, ses bilgisi konulu içeriklerle sunulması, dolayısıyla konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanılmasıdır. Bu sebeple, *Empower* ders kitabında anlam ve tür etkinliklerinde okuma becerisine verilen ağırlık, yapı etkinliklerinde yerini konuşma becerisine

bırakmıştır. *Face2Face* ders kitabında yer alan yapı etkinliklerinde, eklerin kullanım farklılıkları sebebiyle gerçekleşen anlam ayrılıkları vurgulanmıştır. Bu kitapta yer alan etkinlikler metin veya cümle odaklı düzenlenmiş ve dil becerilerine ilişkin dengeli bir dağılımın sunulmadığı kanısına varılmıştır. *New Headway* ders kitabında bulunan yapı etkinliklerinde ses bilgisine ağırlık verilmesi, bu bakımdan *Empower* ders kitabındaki etkinliklerle ilişkilendirilebilir fakat *New Headway* ders kitabında, yapı-anlam ve yapı-tür ilişkilendirmelerinin olduğu da görülmektedir. Bu kapsamda birleşik kelimeler ve ortaya çıkan anlam farklılıklarına yönelik etkinlikler dikkat çekmektedir. Etkinlik içerikleri farklı dil becerilerine seslenmemektedir. İngilizce çalışma kitaplarındaki yapı etkinliklerinin dağılımında ise *New Headway* ve *Empower* çalışma kitaplarının yakın oldukları fakat *Face2Face* çalışma kitabının diğer iki kitaptan daha az sayıda etkinliğe yer verdiği tespit edilmiştir. *New Headway* çalışma kitabındaki yapı etkinliklerinde farklı becerileri geliştirmenin amaçlanması dikkat çekicidir. Bu etkinlikler ağırlıklı olarak ses bilgisi kapsamında geliştirilmiştir. *Empower* çalışma kitabındaki yapı etkinlikleri de ses bilgisi kapsamında sunulsa da bu etkinliklerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitlilik açısından yeterli olmadığı kanısına varılmıştır. *Face2Face* çalışma kitabında yer alan, okuma becerisini geliştirme odaklı yapı etkinliklerinin büyük bölümü ise cümleler bağlamında sunulmuştur.

İleri seviyede Türkçe öğrenen öğrenciler, konu ve içerik açısından zengin, uzun metinleri anlayabilmeli, metinlerdeki anlam bağlantılarını tanımlayabilmeli, sözlü ve yazılı anlatımlarını uygun biçimde yapılandırabilmelidir (Parlak Kalkan ve Kıribiş, 2023). Uzmanlık alanlarından farklı içeriğe ve farklı anlatılara sahip olan metinleri, farklı mesleki yazıları anlayabilmelidir (Er, 2022). Aynı zamanda öğrenciler, dil kullanımında yalnızca dil bilgisi kurallarına uyumlu ifadeler oluşturmaya odaklanmak yerine, günlük yaşamda karşılığı bulunan, kültür aktarımına hizmet eden deyimleri ve atasözlerini de öğrenmeli, seviyelere uygun bir biçimde bu öğrenme desteklenmelidir (Göçen ve Çakır, 2022). Parlak Kalkan ve Kıribiş (2023) araştırmalarında, C1 seviyesindeki öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktardıkları ifadelerinde kullandıkları kelimelerin başlangıç seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları kelimelere yakın olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler ifadelerinde, C1 seviyesindeki az sayıda kelimeyi sıklıkla tekrar ederek kullanmışlardır. Diller arası aktarım süreci, sadece ana dilinden yabancı dile yönelik olmayabilir; bir kişi bildiği bir yabancı dilden bir başka dile de aktarımlarda bulunabilir. Bu sebeple aktarımlarda öğrencilerin ana dilleri, kültürel temelleri ve bildikleri dilleri birbirleri ile ilişkilendirme şekilleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Kaya, 2023). Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin sahip olduğu kelime bilgisi de ders kitabı hazırlık sürecinde dikkate alınmalıdır (Serin ve Mert, 2023). Türkçenin ve İngilizcenin ileri yabancı dil olarak ileri seviyede öğretimine yönelik hazırlanmış olan ders ve çalışma kitaplarında sunulan kelime etkinlikleri incelendiğinde, İngilizce öğretimi kitaplarının etkinlik sayısı ve içerik zenginliği açısından öne çıktığı görülmektedir. Etkinlikler içerik açısından değerlendirildiğinde Türkçe öğretimi kitaplarında kelime anlamı odaklı, bağlam içerisinde sunulan, dil becerilerini geliştirme açısından kapsayıcı olan etkinlik sayısının artmasına yönelik içerikler sunulmasının gerektiği kanısına varılmıştır. Özellikle tür odaklı etkinliklerde hem sayı olarak hem de içerik zenginliği bakımından daha nitelikli etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Türkçe öğretimi kitaplarında nitelikli ve zengin kelime havuzuna sahip birçok metne yer verilse de etkinliklerde bu zengin içerikten yeterince faydalanılmadığı tespit edilmiştir. İleri seviye yabancı dil öğretimi kitaplarında, İngilizce öğretimi kitapları arasında bulunan *Empower*'da örneklerine yer verildiği gibi, önceki/sonraki etkinliklere atıfta bulunarak öğrenilenlerin tekrarlanmasına imkân tanınan etkinliklere yer verilmesi, kelime bilgisine ilişkin kazanımların kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Kelime öğretiminde en büyük rol oynayan öğretim malzemeleri, öğrencilere sunulan metinlerdir. Metinler öğrencilerin seviyelerine göre belirlenmelidir. Cümle uzunluğu, mecazlı anlatımlar, soyut ifadeler, anlamı bilinmeyen ifadeler, metin-ön öğrenme ilişkisi, ilgi çekicilik gibi birçok faktör metin

seçiminde belirleyicidir. Bu sebeple metinlerin biçim ve içerik olarak kapsamlı bir biçimde değerlendirildiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan ders kitaplarında seviyeye göre okunabilirlik büyük önem taşımaktadır. Öğrenci seviyesinin üzerinde veya altında bir zorluk taşıyan metinlerin kullanımı uygun değildir. Öğrencilerin çok kolay bir biçimde anladıkları metinlerin fazlalığı onların öğretim sürecinde sıkılmalarına, anlamakta zorlandıkları metinlerin fazlalığı ise öğretim sürecinden uzaklaşmalarına sebep olabilir. Bu sebeple metinlerin öğrenci seviyesine göre okunabilirliği ve anlaşılabilirliği daima göz önünde bulundurulmalıdır (Erişik, 2021). Ders kitaplarında yer alan metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri ve nitelikleri, dili öğrenen kişinin güdülenmesini ve öğrenme kaygısını doğrudan etkilemektedir. Ders kitaplarında yer verilen metinler öğrenme düzeyi göz önünde bulundurularak kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkeleriyle seçilmelidir (Mutlu, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılan ders kitaplarında söz varlığının gelişebilmesi ve tesadüfi, yani rastlantısal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için söz varlığının kullanım alanlarını somutlaştıran okuma kitapları gibi kaynaklardan da yararlanılabilir (Göçen ve Yalçın, 2023). Yetkin bir dil seviyesi olan C1 seviyesinde en karmaşık içeriğe sahip metinler bile öğrenciler tarafından anlaşılabilmektedir. Böylece bu seviyede özgün veya sadeleştirilmiş yazınsal metinlerden rahatlıkla faydalanılabilir. Dilin en yetkin ve estetik temsilcileri olan yazınsal metinler bu amaçla kullanıldığında dil öğretim materyali vasfı kazanmaktadırlar (Er, 2022).

Bir bütünün parçası olan kelimelerin öğretimi bütünsel bir planlamayı gerektirmektedir. Gelişmiş ve karmaşık bir yapıya sahip olan Türkçenin kelimelerinin ileri seviye öğretiminde, anlam-yapı-tür ilişkilendirmelerinin bir bağlam kapsamında sunulduğu nitelikli, dilin doğasına uygun bir biçimde zengin içerikli ve çok yönlü etkinliklere yer verilmelidir. Bu araştırmada 2013-2018 yılları arasında yayımlanan, Türkçenin ve İngilizcenin yabancı dil olarak ileri seviyede öğretimine yönelik olarak hazırlanmış olan ders ve çalışma kitabı setleri, farklı dillerin öğretim süreçlerine yönelik kelime etkinliklerinin uyarlanabileceği; kelime anlamı, kelime türü ve kelime yapısı kategorileri bağlamında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, güncellenen ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler ile karşılaştırılarak geliştirilebilir, ilgili ders ve çalışma kitaplarında gerçekleştirilen düzenlemelerin tespiti ve analizi için kaynak oluşturabilir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'ta dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aksan, D. (2006). *Dil, şu büyülü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aytaş, D., & Çeçen, Y. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 77-89.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. & Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi İklim Türkçe ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. & Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi İklim Türkçe çalışma kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.

Bölükbaş, F. & Yılmaz, M. Y. (Ed.). (2017). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F. & Yılmaz, M. Y. (Ed.). (2017). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı*. *İstanbul*: Kültür Sanat Basımevi.

Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(7), 528–537.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve zihin incelemelerinde yeni ufuklar*. (Çev. F. B. Aydar). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing, https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Creswell, J. W. (2014). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. S. B. Demir (Çev. Ed.) ve Y. Dede (Çev.). *Nitel yöntemler*. (s. 183-213) içinde. Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014, 4. Baskı).

Creswell, J. W. (2014). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. S. B. Demir (Çev. Ed.) ve M. Bütün (Çev.). *Araştırma yaklaşımının seçimi*. (s. 3-23) içinde. Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014, 4. Baskı).

Cunningham G., Bell, J., Clementson, T. & Redston, C. (2013). *Face2Face advanced student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirdöven, G. H. (2021). 2020 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 339- 351. doi: 10.29000/rumelide.1011952.

Develi, H. (2012). *Dil doktoru, dile ve Türkçeye dair yazılar*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Doff, A., Thaine, C., Puchta, H., Stranks, J. & Lewis-Jones, P. (2016). *Empower advanced student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Er, M. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazınsal metinler: Gazi Üniversitesi Tömer yabancılar için Türkçe seti C1 düzeyi örneği. *Erciyes Akademi, Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Özel Sayısı*, 1501-1510. DOI: 10.48070/erciyesakademi.1192181

Ergin M. (2009). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak

Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin sesi Yunus Emre örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies*, *2*(3), 1-14.

Göçen, G., & Çakır, G. (2022). Yabancılar için hazırlanmış "Yenisey (C1+)" Türkçe okuma kitabında yer alan söz varlığı ögeleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 189- 225.

Göçen, G., & Yalçın, Ş. (2023). "Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)" okuma kitabındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES), (Ö2)*, 144-160.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güzel A. & Barın E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Hayran, T. & Yazıcı Okuyan, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında terim öğretimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 336-360.

İpek, Ö. F. & İpek Eğilmez, N. (2023). Evaluation of English and Turkish anguage teaching textbooks according to CEFR criteria. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(1), 372-390. DOI: 10.19171/uefad.1184093

Kara Özkan, N. & Nurlu, M. (2020). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde bağlam temelli kelime öğretim yöntemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 385-410.

Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin söz dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Karababa, Z. C. & Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (204), 155-166.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Kaya, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımlarla ilgili çalışmaların analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1305-1319.

Larrotta, C. (2011). Second language vocabulary learning and teaching: Still a hot topic. *Journal of Adult Education*, *40*(1), 1-11.

Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, (16), 475-482.

McLarty, R. (2016). *Empower advanced workbook with answers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam, S. B. (2018). Nitel aras¸tırma. S. Turan (C¸ev. Ed.) ve S. Turan & D. Yılmaz (Çev.). *Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi*. (s. 55-82) içinde. Ankara: Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).

Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *8*(22) , 371-386. DOI: 10.33692/avrasyad.728455

Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *6*(4), 2627-2638.

Parlak Kalkan, G. & Kırıbiş, A. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin yazma becerisindeki kelime sıklıkları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 78-86 . DOI: 10.29000/rumelide.1330402

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146 – 161.

Serin, N. & Mert, O. (2022). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'yle bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 140-161. DOI: 10.29000/rumelide.1104164.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Soars, L. & Soars, J. (2014). *New Headway advanced student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, L. & Soars, J., Falla, T. (2014). *New Headway advanced workbook with key*. Oxford: Oxford University Press.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şengezer, M. & Doyuran, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcükler arası anlam ilişkileri: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe örneği. *Dil Dergisi*, *172*(1), 108-127. DOI: 10.33690/dilder.762806

Tims, N., Cunningham G., Bell, J., & Redston, C. (2013). *Face2Face advanced workbook with key*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uzun, N. E. (Ed.). (2013). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe çalışma kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Uzun, N. E. (Ed.). (2014). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vural, H. & Böler, T. (2011). *Ses ve şekil bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

11. Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları üzerine bir araştırma[1][2]

Cahit EPÇAÇAN[3]

İlknur PAÇALI[4]

APA: Epçaçan, C. & Paçalı, İ. (2023). Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 225-242. DOI: 10.29000/rumelide.1406960.

Öz

Yurt dışındaki çeşitli üniversiteler aracılığıyla Türkçe öğretimi çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Özellikle bu üniversitelerde yer alan öğrenciler, Türk dilini ve kültürünü tanıtmak amacıyla çeşitli faaliyet ve etkinlikler yürütmektedir. Türk öğrenci toplulukları çatısı altında toplanan bu öğrencilerin etkinlik ve çalışmaları, yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemlidir. Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları üzerine bir literatür incelemesi yapmak amacıyla hazırlanan bu çalışma, nitel araştırma tekniğine göre desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın veri grubunda birincil kaynak olarak yurt dışındaki üniversitelerin resmi internet siteleri, ikincil kaynak olarak da alan yazında yer alan yurt dışındaki Türk öğrenci toplulukları ile ilgili çalışma içerikleri yer almaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenme aşamasında doküman incelemesi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğrenci toplukları, öğrenci topluluklarının amaç ve hedefleri ve öğrenci topluluklarının faaliyet alanları olarak şekillendirilmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında; yurt dışındaki üniversitelerde toplamda 76 Türk öğrenci topluluğu olduğu ve bu toplulukların hem Türk hem de yabancı öğrencilere hitap ederek Türk dili, Türk kültürü ve Türkiye'ye yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla çeşitli etkinlikler yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışındaki üniversitelerde aktif şekilde faaliyetlerini sürdüren bu toplulukların yabancılara Türkçe öğretimi çalışırları tarafından daha yakından incelenmesi ve saha çalışmalarına dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışı, Üniversite, Türk Öğrenci Topluluğu, Türk Dili ve Kültürü

---

1. 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:** 04.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406960
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Bu çalışma, 2022 tarihinde Batman'da gerçekleştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Bugünü ve Yarını Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir
3. Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD / Prof., İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education, Turkish Education Department (İstanbul, Türkiye), cahitepcacan@medeniyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8090-4442, **ROR ID:** https://ror.org/05j1qpr59, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossreff Funder ID:** 100018573
4. Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD / Research Assist., Siirt University, Faculty of Education, Turkish Education Department (Siirt, Türkiye), ilknur.pacali@siirt.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3847-1903, **ROR ID:** https://ror.org/05ptwtz25, **ISNI:** 0000 0004 0399 6093

A research on Turkish student communities of universities abroad[5]

Abstract

Turkish teaching activities are carried out through various universities abroad. Especially students at these universities carry out various activities and events to promote Turkish language and culture. The activities and studies of these students, gathered under the roof of Turkish student communities, are important in terms of teaching Turkish to foreigners. This study, which was prepared to conduct a literature review on Turkish student communities of universities abroad, was designed according to the qualitative research technique. Document analysis technique was used during the data collection process of the research. The data group of this research includes the official websites of universities abroad as the primary source, and the contents of studies on Turkish student communities abroad in the literature as the secondary source. Document review and content analysis techniques were used to analyze the data obtained during the research process. Findings of the research; student societies are shaped as the goals and objectives of the student societies and the fields of activity of the student societies. Within the scope of the research results; It has been concluded that there are a total of 76 Turkish student communities in universities abroad and that these communities carry out various activities to raise awareness about the Turkish language, Turkish cul[6]ture and Turkey by appealing to both Turkish and foreign students. It is recommended that these communities, which continue their active activities in universities abroad, be examined more closely by those working on teaching Turkish to foreigners and included in field studies.

Keywords: Abroad, University, Turkish Student Community, Turkish Language and Culture

Giriş

Üniversiteler, sadece araştırma ve öğretim yoluyla bilgi üreten ve aktaran kurumlar değildir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal yaşamları ve deneyimleri de oldukça önemlidir. Giderek farklılaşan ve çok kültürlü bir yapıya bürünen üniversite ortamlarında bu faktör, öğrencilerin kişisel ve akademik başarılarını da oldukça etkilemektedir. Öğrencilerin akranları yla birlikte sosyalleşmesini sağlayan temel ağlardan birisi de öğrenci topluluklarıdır. Bu topluluklar, bağlı oldukları kurumsal yapının kuralları çerçevesinde ve sahip oldukları özel konu alanı dâhilinde; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap edebilecek etkinliklerle öğrencileri bir araya toplamaktadır. Bu bakımdan topluluklar, öğrencilerin meslekî ve akademik kazanımlarına da destek olacak şekilde kişisel, bilişsel ve sosyal gelişimleri başta olmak üzere birçok beceri ve yeterliliğin kazanılması açısından önemlidir (Kuzu, 2021: 52). Bunun yanında topluluklar, farklı bir ülkeden gelen ve yabancı dil edinim sürecinde olan üniversite öğrencileri için uyum ve öğrenim sürecine dair formal veya informal şekilde yapılandırılmış birçok ortam sunmaktadır.

---

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: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 08.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406960
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

3 Araştırma Görevlisi, Siirt Üniversitesi, ilknur.pacali@siirt.edu.tr, 0000-0002-3847-1903.

İkinci/yabancı dil öğretimine yönelik iletişimsel yaklaşımlar, dil öğretimini ve öğrenimini daha etkili kılmak için iş birlikli öğrenmenin ilkelerinden ve özelliklerinden etkili bir şekilde yararlanmayı savunmaktadır (Fathman ve Kessler,1992). Bu bakımdan bu öğrenci topluluklarının, bulundukları sosyal bağlamlar içerisinde yabancı dil edinimine katkı sunabilecek işlerliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Dil odaklı kurulan öğrenci toplulukları, genellikle konuşma kulüpleri olarak yapılanmakla birlikte çeşitli iletişimsel etkinliklerle süreci yürüterek yarattıkları sosyal ortamlar sayesinde öğrencilerin kelime dağarcığının artmasına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte dil odaklı öğrenci toplulukları, öğrencilerin bildiği konularda konuşma fırsatı yakalamasından dolayı öz güveni artırma, dilsel/sosyal beceri kazanma, ülkenin kültürünü daha iyi tanıyarak topluma uyum sağlama, temel dil becerilerini geliştirerek akıcı konuşma olanağı sunmaktadır (Günaydın, 2021).

Yurt dışındaki Türk öğrenci toplulukları, birçok alanda faaliyet göstermekle birlikte Türk ve yabancı uyruklu öğrencileri tek bir çatı altında toplayarak Türk dil ve kültür birliğine yönelik farkındalık sağlayabilecek çalışmalar yürütmektedir. Bu bağlamda Türk öğrenci toplulukları, yurt dışındaki üniversitelerde yapılan Türk dili öğretimi çalışmalarına destek konumunda yer almaktadır. Yurt dışındaki Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar son yıllarda artmasına rağmen Türk öğrenci dernekleri/toplulukları, diğer çalışma içerikleriyle birlikte ele alınmaktadır. Bu konu özelinde bir çalışma bulunmamakla birlikte yurt dışındaki Türk öğrencilerinin teşvikiyle gerçekleşen Türk dili ve kültürüne yönelik farkındalıkların sağlandığı etkinlik içerikleri, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bu araştırmanın yabancılara, Türkçe öğretimi çalışırlarına faydalı olacağı ve alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. *Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarını yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında incelemeyi* amaçlayan bu çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1) Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları bulunmakta mıdır?

2) Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarının amaç ve hedefleri nasıl şekillenmektedir?

3) Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarının faaliyetleri nasıl şekillenmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarını yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları ve durumları kendi tekliğinde anlamlandırma çabasıdır (Merriam, 2018). Bu bakımdan bu araştırmada öğrenci toplulukları, yabancılara Türkçe öğretimi destek faaliyetleri olarak değerlendirilip irdelenmektedir.

Araştırma süreci kapsamında ilk olarak çalışma ile ilgili alan yazın taraması yapılarak çeşitli kaynaklar oluşturulmuştur. Çevrim içi tabanlı olan bu kaynaklar belirlenmiş, tasnif edilmiş ve sonrasında teyit edilerek çalışma nesnesi olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar ve derinlemesine incelemeler sonucunda tümdengelimsel bir bakış açısıyla yurt dışındaki üniversite kaynaklı Türk öğrenci topluluklarına dair bir izlenim oluşturulmuştur.

Çalışma Nesnesi

Doküman analizi çalışmalarında iki tür belge/doküman kullanılmaktadır: Birincil belgeler ve ikincil belgeler. Birincil belgeler, incelenmesi istenen belirli bir olay veya davranışı deneyimleyen kişiler tarafından üretilen ve onların görgü tanıklarına atıfta bulunan belgelerdir. İkincil belgeler ise olay yerinde bulunmayan ancak belgeleri derlemek için görgü tanıklarının ifadelerini almış veya bu ifadeleri

okumuş kişiler tarafından üretilen belgelerdir (Bailey, 1994). Bu bakımdan bu araştırmanın veri grubunu; birincil kaynak olarak yurt dışındaki üniversitelerin resmi internet siteleri, ikincil kaynak olarak da alan yazında yer alan yurt dışındaki Türk öğrenci toplulukları ile ilgili çalışma içerikleri oluşturmaktadır.

"*Özellikle internetin yaygınlaşması, mobil teknolojilerin gelişmesi ve dijital resim video teknolojilerinin ucuzlaması sayesinde hayatın birçok alanında nitel araştırmacılar için eşsiz veri kaynakları ortaya çıkmıştır. Bu veriler kimi zaman kişiler tarafından sosyal medya araçları ile internet ortamında paylaşılmakta, kimi zamansa değişik forumlar ve bloglar sayesinde duyurulmaktadır.*" (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 130). Üniversite gençlerine hitap eden Türk öğrenci toplulukları, etkinlik ve içerik paylaşımında sosyal medya araçlarını aktif bir şekilde kullandıkları ve bunlar da veri grubuna girdiği için öğrenci topluluklarına ait resmi internet sitelerinin yanında Instagram, Facebook, X, Linkedln ve blog sayfalarından da yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi/analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir dizi işlemden oluşmaktadır (Bowen, 2009). Bu bağlamda ele alınan belgeler müdahale edilmeksizin *gözden geçirme* (yüzeysel inceleme), *okuma* (kapsamlı inceleme) ve *yorumlama* süreçlerine tabi tutulur. Bu sürecin bileşenlerinden birisi olarak kullanılan içerik analizi; metin incelemelerinde, özellikle de kitlesel iletişimle ilgili verilerin analizinde yaygınlıkla kullanılan bir yöntemdir (Silverman, 2018). Türk öğrenci topluluklarına yönelik yapılan doküman tarama ve analiz süreçleri sonucunda 3 tema, 11 kategori ve 32 kod elde edilmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

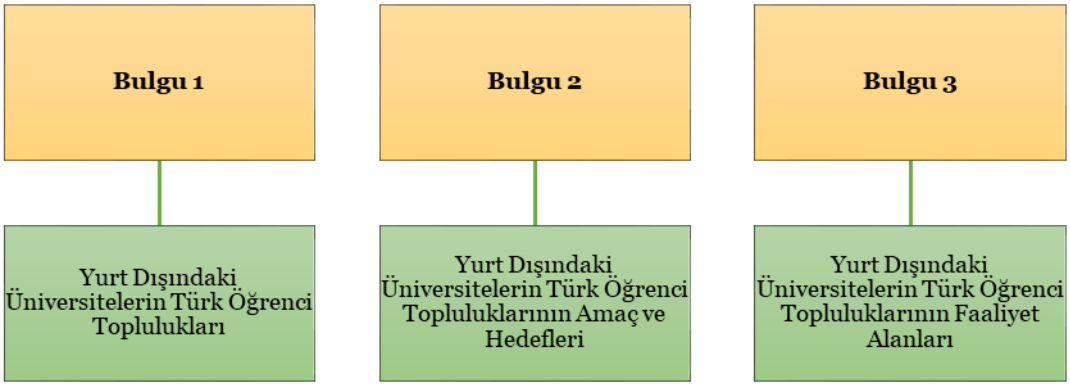
Nitel araştırmaları geçerli ve güvenilir kılan bazı özellikler, Guba ve Lincoln (1989) tarafından belirlenen *inandırıcılık, aktarılabilirlik/transfer edilebilirlik, değişmezlik* ve *teyit edilebilirlik* kriterleri bağlamında ele alınmıştır. Bu özelliklerden inandırıcılık ve aktarılabilirlik araştırmayı geçerli; değişmez ve teyit edilebilirlik de tutarlı kılmaktadır.

Bu araştırmanın her aşaması, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak detaylı bir şekilde betimlenmiş ve çalışmanın odak noktasına uygun olarak belirlenen çalışma nesnesinin tüm özelliklerinden bahsedilmiştir. Bunun yanında elde edilen verilerin analizinde belgelere müdahale edilmeksizin kodlamalar yapılmış ve ilgili veriler, kavramsal çerçeveye uygun olarak bulgular bölümünde alıntı şeklinde sunulmuştur. Bu durum, çalışmanın inandırıcı ve aktarılabilir olması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın tutarlılığını artırmak için araştırmadan elde edilen bulgular yorum yapılmadan aktarılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen verilerin tutarlılığına ilişkin uzman görüşleri (bildiri sunumlarından gelen öneri ve teklifler ile çalışmanın güncellenmesi) alınarak araştırma sonuçları; araştırma problemi ve konularıyla tutarlı olacak şekilde hazırlanmıştır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen veriler, alanında uzman araştırmacılar tarafından teyit edilmiş ve araştırmacı tarafından arşivlenerek saklanmıştır. Bu durum, çalışmanın değişmezliği ve teyit edilebilirliği açısından önemlidir.

Bulgular ve Yorum

Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarının yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında incelendiği bu çalışmadan elde edilen veriler, araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilerek 3 temel başlık altında sunulmuştur (Bkz. *Şekil 1*).



Şekil 1. Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Topluluklarına Dair Yapılan Araştırmanın Bulguları

Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Toplulukları

Yurt dışındaki üniversitelerde var olan Türk öğrenci topluluklarını tespit etmek amacıyla öncelikle Google araması üzerinden bir literatür taraması yapılarak bu toplulukların isimlerinin derlendiği "*turkish-media*", "*turkishnews*" ve "*web.itu.edu.tr*" internet siteleri keşfedilmiştir. Bu sitelerde yer alan yurt dışı Türk öğrenci derneklerinin doğruluğu, üniversitelerin resmi internet sitelerinden teyit edilerek ilgili listeler güncellenmiştir. İlgili sitelerdeki öğrenci topluluklarının Amerika ve İngiltere odaklı olmasından dolayı kapsamlı verilere ulaşabilmek için tüm ülkelerdeki üniversitelere yönelik internet üzerinden tamamlayıcı bir saha çalışması daha yapılarak veri grubu çeşitlendirilmiş ve genişletilmiştir. Bu aşamada yapılan araştırmalar sırasınsa üniversite öğrenci topluluğu olması ve adına "Türk" ifadesinin geçmesi odak noktası olarak alınmıştır. Bu bağlamda yurt dışındaki üniversitelere bağlı 76 Türk öğrenci topluluğu tespit edilmiş ve sonraki süreçte bu toplulukların resmi internet siteleri ve sosyal medya hesapları üzerinden araştırmalar sürdürülmüştür. Bu bağlamda ilk olarak toplulukların logolarında yer alan Türklük ve Türkiye'ye dair simgelerin yer aldığı görülmektedir (bkz. *Şekil 2* ve *Şekil 3*). Bu durum, Türk diline ve Türkiye'ye dair ön bilgi sunan, algı oluşturan bir etmen olmakla birlikte kuruluş yapısını da yansıtan bir unsurdur.

Şekil 2. Stanford Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Logosu

Şekil 3. Waterloo Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Logosu

Bu topluluklar gibi birçok topluluk logosunda; renk ve şekil yönünden Türk kültürü ve Türkiye'ye dair içeriklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda en çok kırmızı rengin zemin olarak kullanıldığı ve yazılarda da beyaz rengin tercih edildiği görülmektedir. Bu tasarım, Türk bayrağını yansıtan bir içeriğe sahiptir. Bunun yanında bu toplulukların en çok dikkat ettiği ve güncelliğini koruduğu alan sosyal medya

hesapları ve iletişim kanallarının aktif olmasıdır. Yapılacak olan etkinliklerin duyurusu için kullanılan bu alanlar, öğrencilerin ilgisini çekecek yöndeki içeriklere sahiptir (bkz. *Şekil 4* ve *Şekil 5*).

Şekil 4. Boston Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Instagram Sayfası Örneği

Şekil 5. Colombia Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Instagram Sayfası Örneği

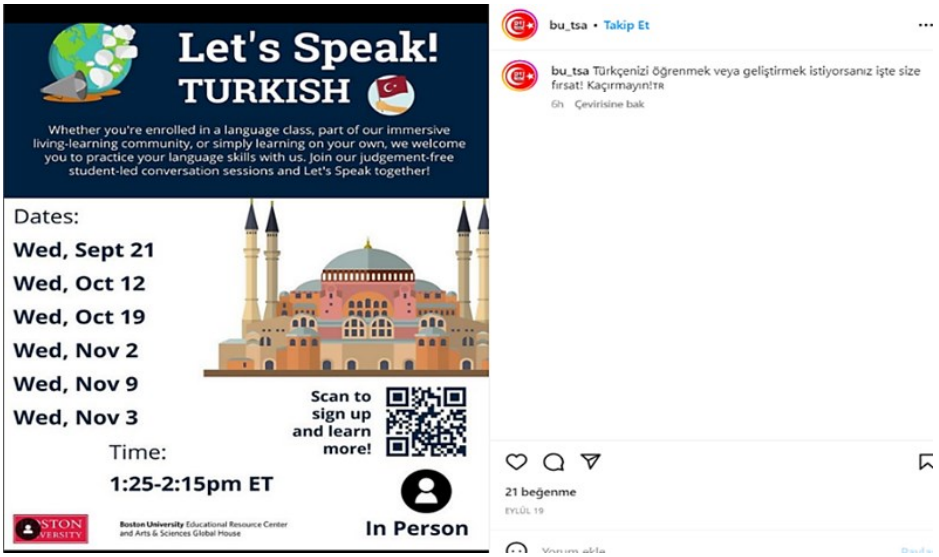
Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi toplulukların sosyal medya hesabında yapılan etkinliklere yönelik aktif paylaşımlar sabitlenmiştir. Bu etkinlikler arasında Türk milli tarihinde önemli yeri olan günlerin, anlamına uygun şekilde tasarlanan bir etkinlikle birlikte yabancılara tanıtıldığı ve Türkler arasında kutlandığı görülmektedir. Genel olarak bu etkinliklerin kültürel ve milli temalar çerçevesinde şekillendiği tespit edilmekle birlikte Türk dilinin öğretimine ilişkin çeşitli çalışmalar da yapıldığı gözlenmiştir (Bkz. *Şekil 6*).

Şekil 6. Toronto Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Türkçe Dil Kütüphanesi Etkinliği

Şekil 6'da görülen etkinlik içeriğinde, Toronto Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğunun, üniversite öğrencilerine yönelik yapılan eğitim içerikli bir program kapsamında Türkçe dil kütüphanesi kurduğu tespit edilmiştir. Türk diline yönelik farkındalık oluşturmak ve Türk dilini öğrenmek isteyen öğrencilerin kaynaklara kolay bir şekilde erişiminin sağlanması açısından bu veri önemli görülmektedir. Bunun yanında kütüphane kimliği ile Türkçenin buluşturulması, daha fazla okur kitlesine ulaşmayı sağlayan bir unsur olarak görülmekle birlikte okuma becerilerinin edinimine yönelik de teşvik edici bir faaliyettir.

Şekil 7. Bristol Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Başlangıç ve Orta Seviye Türkçe Öğretimi Kursları

Şekil 7' de yer alan görsel incelendiğinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilere yönelik başlangıç ve orta seviyede kapsamlı bir içeriğe sahip Türkçe öğretimine yönelik kursların yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu kursların çevrim içi olarak yürütülmesi, daha fazla öğrencinin yararlanmasına olanak sağlayan bir etmendir.



Şekil 8. Boston Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Türk Dili Öğretimi Konuşma Etkinliği

Şekil 8'de yer alan görsel içeriğinde, Boston Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğuna ait Türk dili konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu bağlamda yapılan dil etkinliklerinin genellikle belirli bir zamana yayıldığı ve dil edinimiyle ilgili diğer etkinliklerle desteklendiği tespit edilmiştir. Buna benzer olarak süreç odaklı tasarlanmış başka bir Türk dili edinim etkinliği de *Bocconi Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu*nun sosyal medya hesabında yer aşmaktadır (Bkz. *Şekil 9*).

Şekil 9. Bocconi Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Dil Edinimi Süreli Etkinlik Dizisi

Şekil 9'da yer alan görsel içerikler incelendiğinde, Boccani Üniversitesi Türk Öğrenci topluluğunun Instagram sayfasında Türkçede yer alan ve yabancı uyrukluların kavramsal kargaşa yaşayarak öğrenmekte zorlandıkları deyimlere yer verildiği görülmektedir. Haftalık olarak paylaşılan ve deyim öğretimi üzerine tasarlanan bu görsel içeriklerin, Türkçe dil etkinlikleri kapsamında deyimlere yönelik hareketli/hareketsiz dikkat çekici görseller olması ve deyimin Türkçe ve İngilizce karşılıklarına birlikte yer verilmesi açısından önemli bir bulgudur. Bu bağlamda bu etkinliklerin dil edinimine yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Yurt dışında yer alan Türk öğrenci topluluklarının Türk dilinin yanında dil edinimine destek sağlayacak nitelikte kültürel ve sosyal içerikte birçok çalışmasının da bulunduğu tespit edilmiştir.

Şekil 10. *Boston Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Sarma Atölyesi*

Şekil 11. *Ohio Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Türk Yemekleri İkramlık Standı*

Şekil 10 ve *Şekil 11*'de yer alan içerikler bağlamında bu toplulukların Türk yemeklerine yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla yapmış olduğu birçok etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinlikler, meşhur Türk yemeklerinin hem ikram edilmesi hem de yapımına yönelik çalışma atölyelerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda etkinlik altındaki yorumlar da incelendiğinde, yurt dışında okuyan Türk öğrencilerin kendi yemeklerini yurttaşlarıyla birlikte tükettiğinde kendini ana yurdundaymış gibi hissettiği, yabancı uyruklu öğrencilerin de Türk yemeklerine yönelik ilgi duyduğu ve bu ortamda Türkçe konuşma pratiği yapma isteklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, sosyal medya hesaplarındaki etkinliklerde konferans ve panel türünde de çalışmalara rastlanmıştır.

Şekil 12. Columbia Üniversitesi Türk ve Yabancı Sanat, İş Dünyasından Kişilerle Yapılmış Konferans Çalışmaları

Şekil12' de yer alan görsel içerikler incelendiğinde bu toplulukların sadece Sosyal gelişim odaklı olarak ilerlemediği, aynı zamanda akademik bağlamda da çeşitli çalışmalar yaptığı gözlenmektedir. Bunun yanında Türk kültüründe yer alan çeşitli sanatsal dalların tanıtımına yönelik de bilgilendirici ve öğretici çalışmalar mevcuttur.

Şekil 13. Boston Üniversitesi Türk Öğrenci Topluluğu Ebru Sanatı Etkinliği

Şekil 13'te, ebru kursu ve ebru sanatına ilişkin bilgi amaçlı yapılan bir atölye çalışması görülmektedir. Yurt dışında yer alan 76 Türk öğrenci topluluğunun sosyal medya hesapları ve internet sitelerinde yer alan içerikler genel olarak incelendiğinde ilgili etkinliklerin *Türk dilinin edinimine* ve *Türk kültürünün farkındalığına* yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Topluluklarının Amaç ve Hedefleri

Bu araştırma kapsamında incelenen 76 Türk öğrenci topluluğunun resmi internet sitesinde yer alan tüzük, amaç ve vizyon bölümlerindeki bilgi paketleri analiz edilerek toplulukların amaç ve hedeflerine yönelik bir çıkarım yapılmıştır. Bu inceleme kapsamında 5 kod elde edilmiş ve bu kodlamaların yapıldığı ilgili yerler alıntılanarak *Tablo 1*'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Topluluklarının Amaç ve Hedefleri

Kod Adı	**Alıntılar**
Türk öğrenciler	"Genişleyen Türk toplumunun üyeleri arasındaki etkileşimi teşvik etmek." "Türk öğrencilerin öğrencilik deneyimlerini geliştirmek." "Üniversiteye gelen Türk öğrencilerine uyum sürecinde yardımcı olmak (yani barınma ve işe gidip gelme, bilgi, havaalanında karşılama, vb.)"
Yabancı uyruklu öğrenciler	"Üyeler arasındaki sosyal ve entelektüel etkileşimi kolaylaştırmak."
Türk diline yönelik farkındalık sağlama	"Türkçe yayımlanan bilimsel, sanatsal ve kültürel kaynakları değerlendirir, karşılaştırmak ve dil araştırmaları yapmak." "Toplumun Türkçe duyarlılığını sağlar, yabancı sözcüklerin yerine Türkçe sözcüklerin kullanılmasını özendirici kampanyalar oluşturmayı amaçlamaktadır." "Türkçe Kulübünün temel amacı kültürün temel yapı taşlarından birini oluşturan Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretimini başta diğer ülkelere yaymayı hedeflemektir."

Türk kültürüne yönelik farkındalık sağlama	"Türk öğrencileri ile Türk kültürüne ilgi duyanları bir araya getirmek" "Kendini Türk olarak tanımlayan öğrenciler ile Türk kültürüne ilgi duyan öğrenciler arasında kapsayıcı ve sıcak bir dostluk ortamı oluşturmaktır." "Üyeler ve diğer kulüpler arasında kültürlerarası diyalog başlatmak."
Türkiye'ye yönelik farkındalık sağlama	"Söyleşiler, kültürel etkinliklerle çağdaş Türkiye bilincini oluşturmak toplantılar." "Türkiye veya küresel olaylar (örneğin doğal afetler) ile ilgili farkındalık oluşturmak için bağış toplama/fikri destek sağlama"

Tablo 1'de yer alan kod ve alıntı içerikleri incelendiğinde bu toplulukların hedef kitlesinin Türkiye'den yurt dışına giden Türk öğrenciler ve yurt dışındaki üniversitelerde okuyan yabancı uyruklu öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda topluluk içerisinde Türk öğrencilerin de olması, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk diline maruz kalması açısından önemli bir unsurdur. Bunun yanında bu toplulukların amaç ve hedeflerinin Türk dili, kültürü ve Türkiye'ye yönelik çeşitli farkındalıklar sağlama olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda topluluk amaç ve hedefleri ile yaptıkları etkinliklerin örtüştüğü görülmektedir.

Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Topluluklarının Faaliyet İçerikleri

Araştırma kapsamında incelenen Türk öğrenci topluluklarının faaliyetleri, üniversite sayfasında bulunan resmi internet sitesi ile sosyal medya hesaplarında bulunan içeriklerden elde edilmiştir. Bu bağlamda yapılan incelemeler doğrultusunda yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci topluluklarının faaliyet içeriklerinde yer alan veriler, 6 kod altında toplanmış ve ilgili alanlar alıntılanarak *Tablo 2*'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yurt Dışındaki Üniversitelerin Türk Öğrenci Topluluklarının Faaliyet İçerikleri

Kod Adı	**Alıntılar**
Türk dilini öğretme	"Türkçe konuşma dersleri/etkinlikleri" Komedi içerikli konuşma programları
Türk kültürünü tanıtma	"Türkçe film gecesi etkinlikleri" "Türkçe müzik gecesi etkinlikleri" "Türk yemeklerinin olduğu yemek organizasyonları yapmak (mantı gecesi, döner gecesi, mangal gecesi, baklava dağıtma)" "Türkiye maçlarının takibi" "Sanatsal faaliyetler (ebru sanatı, heykeltıraş boyama)" "Yeni üyeler almak için stant açma." (Tavla, takımların formaları ve Türk kültüründe olan materyallerin de stantta tanıtılması)" "Oyun geceleri" (tavla, lahmacun, ayran, okey, kâğıt oyunları, Türk çayı, Türk kahvesi)
Türk iş, sanat, eğitim ve kültür camiasını tanıtma	"Networking etkinlikleri" "Lisans, lisansüstü ve mezun öğrencilerin iş birliğine dayalı mentorluk programları." "Türk yazar, müzisyen, siyasetçi ve iş adamları ile yapılan konferanslar" "Türk eğitim ataşelerinin yeni öğrencilerle tanışma faaliyetleri" "Mentorluk programları" "Mezunlarla buluşma etkinlikleri "Türk şarkıcıları"

Milli ve Dini Bayramlar	"Milli bayramların kutlanması" "Ramazan ayı iftar programları"
Türkiye'ye destek olma	"Türkiye'deki hayır kurumlarına kitap bağışlama." "Türkiye'de yaşanan doğal afetlere yardım kampanyalarının düzenlenmesi." "Türk üniversitelerine destek için kamuoyu açıklamaları"
Türk öğrencilerine destek sağlama	"1. sınıf öğrencilerine yapılan oryantasyon çalışmaları."

Tablo 2'de yer alan kod ve alıntı içerikleri incelendiğinde bu toplulukların faaliyet alanlarının daha çok Türk dili ve kültürüne yönel"ik içeriklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Türk iş, sanat ve kültür dünyasında yer alan saygın kişilerin öğrencilerle buluşturulduğu çeşitli etkinlikler de yapıldığı görülmektedir. Türk diline yönelik merak ve ilgi uyandırabilecek bu etkinlikler, öğrencilerin sadece dil yönünden değil aynı zamanda Türkiye ve Türk dünyasına yönelik çeşitli bilgiler edinmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Yurt dışındaki üniversitelerde bulunan Türk öğrenci topluluklarının incelendiği bu araştırma kapsamında dünyanın farklı yerlerinde bulunan 76 Türk öğrenci topluluğu tespit edilmiştir. İlgili toplulukların, Amerika ve Avrupa kıtasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Yapılan alan yazın taramaları sonucunda bu duruma sebep olan faktörün yıllardır bu bölgelere yapılan göçler olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen bu toplulukların amaç ve hedefleri; Türk ve yabancı uyruklu öğrencileri kapsayacak niteliktedir. Bu bağlamda, hedef kitlesine yönelik yapılan çalışmalarda Türk dili, kültürü ve Türkiye'ye odaklandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında bu öğrenci topluluklarının sosyal medya hesaplarında yer alan bütün içerik paylaşımları incelenerek faaliyet alanlarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda yurt dışındaki Türk öğrenci topluluklarının faaliyetleri, Türk dilini ve kültürünü tanıtmaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Dil ve kültür birbirini besleyen iki kavramdır. Dil ve kültür ilişkisi bağlamında bakıldığında dilin öğretiminde kültürün önemli yer tuttuğu gerçeğinden yola çıkılarak Türk kültürünü tanıtıcı birçok etkinlik yapıldığı, bu etkinliklerde dil ile ilgili kavram ve ögelerin de öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. İlgili etkinliklerde; Türk dilinin öğretildiği, Türk kültüründe yer alan yemek, oyun ve çeşitli sanat dallarının tanıtıldığı, milli bayramların kutlandığı ve anlam ve önemi açısından bilgi verildiği; Türk iş, sanat, eğitim ve kültür camiasındaki saygın ve tanınmış kişilerin tanıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında toplulukların hitap kitlesinin üniversitede öğrenim gören lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrenciler ile yüksekokul öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda hedef kitlenin geniş tutulması, dil edinimine yönelik akran mentorluğunu pekiştirici bir unsurdur.

Alan yazında çalışmamızı destekler nitelikte birçok çalışmanın yapıldığı da görülmektedir. Yazıcı ve Göktentürk (2020)'e ait yurt dışında yapılan kültür günlerinin Türkçe öğretimine etkisinin incelendiği çalışmada, kültür günlerine katılan katılımcıların dinleme, okuma, konuşma ve yazma ile kültürel becerilerinin olumlu yönde geliştiği, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının daha iyi seviyeye yükseldiği, dil becerilerini kullanmaya yönelik kaygılarının azaldığı ve süreç sonunda öz yeterlilik algılarının yükseldiği belirlenmiştir. Biçer (2018), konuşma ve yazma kulüplerinin dil öğretimine etkisini incelediği çalışmasında, sınıf içi sınırlı ders sürelerinde yapılan çalışma ve etkinliklerin öğrenenlerin dört temel dil becerisinde istenen başarıya ulaşması için yeterli olamayabileceğini, bu anlamda onların okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini desteklemek

amacıyla kulüp faaliyetlerinin yapılması gerektiğini; konuşma ve yazma kulüp çalışmalarının, öğrenenlerin aktif katılımı ile onlara yoğun bir deneyim imkânı sunması ve öğrenmeyi somutlaştırması bakımından son derece mühim çalışmalar olduğunu vurgulamaktadır. Günaydın (2021), konuşma kulüplerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısını incelediği çalışmada, konuşma kulüplerinde öğrenicilerin dâhil olduğu etkinliklerin, konuşma becerilerini geliştirme sürecinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmasını sağladığını, çalışmadaki vurgunun, konuşma kulüplerindeki öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim üzerine olduğunu belirtmiştir. Ayrıca konuşma kulüplerinin temel dil ve etkileşim becerilerini geliştirerek sosyal alışverişi teşvik ettiğini, ders dışı etkinlik olarak etkileşimli öğretim yöntemlerinin uygulanmasına zemin hazırladığını ve konuşma kulüplerinin somutlaştırma, motivasyon, planlama ve süreklilik gibi eğitimin vazgeçilmez birçok unsurunu içinde barındırdığını da ifade etmektedir. Şengül (2021) de "Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" başlıklı çalışmasında Türkçenin öğretiminde öğrenciler tarafından oluşturulan öğrenci konuşma kulüplerinin % 9,43 oranında etkili olduğu, konuşma kulüplerinde öğrencilerin, ders algısından uzaklaşıp daha samimi bir ortamda arkadaşlarıyla iletişim kurma imkânı yakaladığını ve bunun da dil öğrenmede önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının birçok yerinde öğrenci kulüpleri ve topluluklarının çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli yer edindiği belirtilmektedir.

Hem çalışmamızı destekler nitelikteki benzer çalışmalardan hem de tarafımızdan yapılan bu çalışmadan hareketle araştırma sonucunda edinilen tecrübeler ışığında Türk öğrenci toplulukları ile ilgili kuramsal ve uygulamalı saha çalışmaları yapacak olan araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik yapılan öneriler şu şekildedir:

- İlgili konu bağlamında literatür taraması yapacak olan araştırmacılara, sadece toplulukların resmi internet sitelerinden değil aynı zamanda sosyal medya hesaplarından da veri elde etmeleri önerilebilir.
- Türk öğrenci derneklerinin aktifliği, bu çalışma süresince daha yakından gözlenmiştir. Bu bakımdan ilgili konu alanında eylem araştırması ya da durum çalışması yapılarak uygulamalı çalışmalar yürütülebilir.
- İlgili alan kapsamında yüz yüze ya da hibrit olarak uygulamalı çalışmalarla Türkiye'deki öğrenci toplulukları ile karşılaştırmalı ya da ortak bir çalışma yürütülebilir.

Kaynakça

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.

Biçer, İsmail Alperen (2018), 1. Uluslararası Karaman Dil ve Edebiyat Kongresi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği, 7-9 Kasım 2018, Karaman

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Denson, N. ve Chang, M. J. (2009). Racial Diversity Matters: The Impact of Diversity Related Student Engagement and Institutional Context. *American Educational Research Journal, 46*(2), 322–353. https://doi.org/10.3102/0002831208323278.

Fathman, A. K. & Kessler, C. (1992). Cooperative language learning in school contexts. *Annual review of applied linguistics*, *13*, 127-140.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. ve Taşğın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. Baskı). *Seçkin Yayıncılık*.

Günaydın, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (85), 531-544.

Kaya, M. (2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk varlığı ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(4), 135-157.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Kuzu, Ö. H. (2021). Üniversitelerde öğrenci toplulukları: çeşitlilik üzerine bir içerik analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (27), 52-73.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Yayıncılık.

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256.

Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama (5 b.). *Baskıdan Çeviri. Çev Ed. Dinç, E. Pegem Yayınevi. Ankara*.

Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482.

Temizel, A. (2007). İran'da Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 547-560.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı..

Yavuzer, H. (2009). Amerika'daki Türkler ve kurmuş oldukları Türk dernekleri.

Yazıcı, E.; Göktentürk, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür Günleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 48-77. DOI: 10.29000/rumelide.752111

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Amerika'daki Türk Öğrenci Dernekleri, "https://www.turkish-media.com/en/us_tr_stud_associations.htm" [Erişim tarihi: 31.03.2023]

Amerika'daki Türk Öğrenci Dernekleri, "https://www.turkishnews.com/gencitu/tsa/" [Erişim tarihi: 31.03.2023]

İngiltere' de yer alan Üniversite Türk Öğrenci Toplulukları, "https://web.itu.edu.tr/~altilar/tobi/TurkSocs.html "[Erişim tarihi: 10.04.2023].

Ek. Yurt dışındaki üniversitelerin Türk öğrenci toplulukları

Sıra No	Ülke İsmi	Üniversite İsmi	Topluluk İsmi
1.	Amerika	Carnegie Mellon Üniversitesi	TUSO (Turkish Student Society of Carnegie Mellon University)
2.	Amerika	Alabama Üniversitesi	Turkish Student Association
3.	Amerika	Case Western Reserve Üniversitesi	CWRU (Case Western Reserve University Turkish Student Society)
4.	Amerika	Caltech Üniversitesi	Caltech Turkish Student Association
5.	Amerika	Clemson Üniversitesi	Turkish Student Association at Clemson

6.	Amerika	Columbia Üniversitesi	Columbia *Turkish* Students Association
7.	Amerika	Drexel Üniversitesi	Drexel University Turkish Student Association
8.	Amerika	Duke Üniversitesi	Duke University Turkish Student Association
9.	Amerika	Maryland Üniversitesi	Turkish Student Association of UMD (Maryland, College Park)
10.	Amerika	George Washington Üniversitesi	George Washington University Turkish Student Association
11.	Amerika	Georgia Üniversitesi	Turkish Student Association (UGA)
12.	Amerika	Georgia Eyalet Üniversitesi	Turkish Cultural and Student Association (TCSA)
13.	Amerika	Illinois Teknoloji Enstitüsü, Urbana-Champaign	Turkish Student Association
14.	Amerika	İndiana Üniversitesi	Turkish Student Association
15.	Amerika	New York Üniversitesi	Turkish Student Association at NYU
16.	Amerika	Michigan Eyalet Üniversitesi	Turkish Student Association at the University of Michigan
17.	Amerika	Stanford Üniversitesi	Turkish Student Association
18.	Amerika	*Pittsburgh Üniversitesi*	*Turkish* American *Student Association*
19.	Amerika	*Pittsburgh Üniversitesi*	Turkish Language Table
20.	Amerika	Nebraska Üniversitesi, Lincoln	UNL Turkish Student Association
21.	Amerika	Boston Üniversitesi	*Turkish Student Association*
22.	Amerika	Arizona Eyalet Üniversitesi	*Turkish* Student *Association* TUSA
23.	Amerika	Kuzey Carolina Eyalet Üniversitesi	Turkish Student Association
24.	Amerika	Johns Hopkins Üniversitesi	Turkish Student Association
25.	Amerika	Florida Üniversitesi	Turkish Student Association at University of Florida
26.	Amerika	Syracuse Üniversitesi	Syracuse University Turkish Student Association
27.	Amerika	Kaliforniya Üniversitesi	Turkish Student Association (TSA)

28.	Amerika	Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley	Turkish Student Association at Berkeley
29.	Amerika	Purdue Üniversitesi	Turkish Student Association
30.	Amerika	Teksas A&M Üniversitesi	Turkish Student Association TAMU
31.	Amerika	Teksas Üniversitesi Austin	TUSA Austin - Turkish University Students' Association
32.	Amerika	Rochester Üniversitesi	Turkish Student Association
33.	Amerika	Minnesota Üniversitesi	Turkish American Society of Minnesota: TASMN
34.	Amerika	Auburn Üniversitesi	Auburn University Turkish Student Organization
35.	Amerika	Lowa Eyalet Üniversitesi	Turkish Student Association
36.	Amerika	Tennessee Üniversitesi	Turkish Student Association
37.	Amerika	Northeastern Üniversitesi	Turkish Student Association
38.	Amerika	Harvard Üniversitesi	Harvard College Turkish Student Association
39.	Amerika	-	Turkish Student Association / Bloomington, IN
40.	Amerika	Kennesaw Eyalet Üniversitesi	Turkish Students Association
41.	Avustralya	Sidney (TurkSoc)Üniversitesi	The University of Sydney Turkish Society (TurkSoc)
42.	Avustralya	-	ITSA: Intervarsity Turkish Students Association
43.	Kanada	Waterloo Üniversitesi	Turkish Students Association - TSA
44.	Kanada	McGill Universitesi	Society of McGill University
45.	Kanada	Concordia Üniversitesi	Concordia Turkish Student Association (TurkSA)
46.	Kanada	Toronto Üniversitesi	University Of Toronto Scarbrough Turkish Student Association (TUSA)
47.	İngiltere	Cambridge Üniversitesi	The Cambridge University Turkish Society
48.	İngiltere	Glasgow Üniversitesi	The Glasgow University Turkish Society
49.	İngiltere	İmperial Koleji	Imperial College London Turkish Society
50.	İngiltere	Leeds Üniversitesi	Turkic Society

51.	İngiltere	Canterbury Kent Üniversitesi	Turkish
52.	İngiltere	Leicester Üniversitesi	Turkish Society
53.	İngiltere	Oxford Üniversitesi	Oxford University Turkish Society (OUTS)
54.	İngiltere	Oxford Brookes Üniversitesi	Turkish Society
55.	İngiltere	Queen Mary Üniversitesi	Queen Mary Turkish Society
56.	İngiltere	Manchester Üniversitesi	Turkish & Northern Cypriot
57.	İngiltere	Londra Kolej Üniversitesi	UCL Turkish Society
58.	İngiltere	East Anglia Üniversitesi	UEA Turkish Azerbaijani Society
59.	İngiltere	Aberdeen Üniversitesi	Turkish Society
60.	İngiltere	Bristol Üniversitesi	University of Bristol Turkish Society (TurkSoc)
61.	İngiltere	Liverpool Üniversitesi	University of Liverpool Turkish Society
62.	İngiltere	Lancaster Üniversitesi	Lancaster University Turkish Society
63.	İngiltere	Cardiff Üniversitesi	Tuskish Society
64.	Almanya	Köln Üniversitesi	TUSCO -Turkish Students Association Cologne
65.	Hollanda	Groningen Üniversitesi	Groningen University Turkish Student Association GUTSA
66.	Hollanda	Delft Teknoloji Üniversitesi	Turkish Student Association of TU Delft
67.	Hollanda	Maastricht Üniversitesi	Turkish Student Association Maastricht
68.	Finlandiya	-	Turkish Students' Association of Finland
69.	Finlandiya	Aalto Üniversitesi	Aalto Turkish-speaking Association ry (ATA)
70.	İsviçre	-	Switzerland Turkish Student Association
71.	İtalya	Torino Politeknik Üniversitesi	Politecnico di Torino Turkish Student Association
72.	İtalya	Bocconi Üniversitesi	Bocconi Turkish Students Association (BTSA)
73.	Kıbrıs	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Folk Dance Club

74.	Kıbrıs	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Cultural Heritage and Archeology Club
75.	Çin	Pekin Üniversitesi	Peking University's Turkish Community
76.	Çin	Şanghay Üniversitesi	Shanghai Turkish Student Society

12. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sırça Köşk Öyküsünün Metin Değiştirim Teknikleriyle B1 Düzeyine Uyarlanması[1]

Betül GÖKTAŞ[2]

APA: Göktaş, B. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sırça Köşk Öyküsünün Metin Değiştirim Teknikleriyle B1 Düzeyine Uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 243-258. DOI: 10.29000/rumelide.1406963.

Öz

Bireyler duygularını, düşüncelerini, hayallerini, deneyimlerini, istek ve ihtiyaçlarını belirli metinsellik ölçütlerinden yararlanarak sözlü veya yazılı şekilde iletirler. İletişimin temel yapı taşlarından biri metinlerdir. Ana dili konuşurlarına yönelik oluşturulmuş özgün (otantik) metinlerden dilin doğal yapısını ve içeriklerini barındırması nedeniyle yabancı dil öğretiminde de yararlanılmaktadır. Yetkin dil kullanıcılarının dilin sosyokültürel özelliklerini barındıran özgün metinleri anlaması daha kolay olsa da temel ve orta düzey dil kullanıcılarının bu metinleri anlaması mümkün olmayabilir. Bu nedenle özgün metinler, öğreticiler veya materyal yapıcıları tarafından düzeylere uygun hâle getirilmeli ve hedef dil öğretiminde kullanılmalıdır. Bu çalışmada Sabahattin Ali tarafından yazılmış "Sırça Köşk" adlı öykü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yeterlikler ve Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'ndeki dil bilgisi yapıları dikkate alınarak B1 düzeyine uyarlanmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada anlatı metninin evrensel ve derste kullanılabilecek nitelikte olmasına, olay örgüsü içermesine, öğrenicilerde yaşantı oluşturmasına ve hedef kitleye uygunluğuna dikkat edilmiştir. Çözümlenen ve sadeleştirilen metinde değiştirim, tamamlama, genişletme, yineleme, açık hâle getirme, yeniden oluşturma gibi çeşitli tekniklerden yararlanılmış; metin uyarlanırken metnin büyük ve küçük ölçekli yapısı korunmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, metin, uyarlama, sadeleştirme, anlatı

---

1. 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 – Ithanticate, Oran: %18
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406963
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Rektörlük, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, betulgoktas89@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1827-1098 / Lect., Bartın University, Rectorate, Turkish Language Teaching Application and Research Centre, **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** 501100007111

With the Text Modification Techniques Adaptation of the Story "Sırça Köşk"in Teaching Turkish as a Foreign Language[3]

Abstract

Individuals convey their feelings, thoughts, dreams, experiences, wishes and needs in a verbal or written ways with the help of textuality criteria. One of the basic elements of communication is texts. Authentic texts created for native speakers are also used in foreign language teaching because they contain the natural structure and content of the language. Although it is easier for proficient language users to understand original texts that contain the sociocultural characteristics of the language, it may not be possible for basic and intermediate level language users to understand these texts. For this reason, authentic texts should be adapted to the levels by instructors or material creators and used in target language teaching. In this study, the story called "*Sırça Köşk*" by Sabahattin Ali was adapted to the B1 level, considering the competencies in the Common European Framework of Reference for Languages, and the grammatical structures in the *Yeni Hitit Türkçe Öğretim* course book. The study conducted using the document analysis method and attention was paid to the fact that the narrative text was universal and could be used in the course, included a plot, created an experience for the learners, and was suitable for the target audience. Various techniques such as modification, completion, expansion, repetition, clarification, and reconstruction were used in the analyzed and simplified text. While adapting the text, an attempt was made to preserve the macro and microstructure of the text.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, text, adaptation, simplification, narrative

1. Giriş

Dil, toplum içinde ve toplumlar arasında iletişimin, kültürel/kültürlerarası etkileşimin en önemli unsurlarından biridir. Bilişim ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler, iletişimin yönünü yeniden belirlemiştir. Bunun sonucunda toplumlar arası iletişim bir ivme kazanmış; kültürlerin doğal süreç içerisinde sentezlenmesi yabancı dil öğrenimini zorunlu hâle getirmiştir. Dil; toplumun kültürüne, bakış açısına, düşünce ve yaşayış tarzına ilişkin ipuçları barındıran geniş bir kavramdır. Varlığını devam ettirdiği her an çevresindekilerle iletişim kurma, etkileşim içine girme ve yeni şeyler öğrenme ihtiyacı hisseden insan, bu ihtiyacını dil aracılığıyla gidermektedir. İnsanlar kendini ifade etmek, duygu ve düşüncelerini karşısındakilere aktarmak için metin oluşturmanın inceliklerine hâkim olmak zorundadır. Metin kavramını Aksan (2009, s. 149), çeşitleri iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü olarak tanımlamaktadır. Metin dilbilimsel açıdan ise Onursal (2003, s. 123) metnin ne olduğunu şöyle açıklamaktadır: "Tümcelerin dil bilgisel açıdan uygunluğu (Fr. grammaticalité) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr. agrammaticalité) dilbilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa metinler de metin olmayan tümce dizilerinden, metin dilbilimi

---

[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:** 20.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide. xxxxx
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir." Dil öğretiminin en temel materyallerinden biri olan metinler; yapay metinler, otantik metinler ve yapılandırılmış metinlerden oluşmaktadır. Mercan (2023, s. 262), yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenim süreçleri boyunca birer sosyal aktör olmalarının beklendiğini; bunu başarabilmeleri, günlük dili rahatlıkla kullanıp sosyal hayata uyum sağlayabilmeleri için ise kısa öykülerde yer alan kalıplar, konuşmalar ve ifadelerin yardımcı olacağını ifade etmiştir. Temel düzeyde öğrenicilerin hedef kazanımlara ulaşması için yapay metinler oluşturulsa da orta düzey ve ileri düzeylerde toplumun kültürel özelliklerini de barındıran anlatı metinlerinden yararlanılmalıdır.

2. Anlatı Metinleri ve Anlatının Çözümlenmesi

Anlatılar, dil ve toplum var olduğu günden bu yana toplumla birlikte süregelen, toplumun dinamiklerini içinde taşıyan yazınsal eserlerdir. İletişim olgusunun temel dokusunu oluşturan ve insanların var olduğu her yerde dil gibi kaçınılmaz olarak bulunan "anlatı" kavramı, temel yapıyı ve kültürü oluşturan başlıca unsurlardandır. Hayden White'a (1981) göre anlatı, ortak bir gerçekliğin niteliğiyle ilgili kültürler üstü iletiler aktarılabilen bir üst-şifre, bir insan evrenselidir (Akt. Yüksel, 2007, s. 154). Barthes'a gönderimde bulunan Dervişcemaloğlu (2014, s. 45-46), anlatının henüz insanlar onu adlandırmadan ve nasıl işlediğini anlamadan önce var olduğunu ifade etmiştir. Anlatı, genellikle edebi anlatılarla ilişkilendirilir ancak *anlatı* sözcüğü *anlatmak* eylemiyle ilişkilidir; dolayısıyla günlük hayatta herkes birer anlatıcıdır. Anlatı metninin temelindeki metin kavramından yola çıkıldığında Özkan (2004, s. 172), metinlerin iletişimsel işlevlere sahip olduğunu; metin yapısının ve metnin taşıdığı iletişimsel işlevin, metin çözücüler tarafından anlamlandırılabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Uzun (2019, s. 197), bir sözce dizisinin metin olabilmesi için bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik ve metinlerarası ilişki ölçütlerine uyması gerektiğini belirtmiştir. Anlatı, en kısa biçimiyle bir olayın yeniden sunumudur. Anlatının unsurları, anlatıcı, anlatılan (narratee) ve aktarılan olaydır (Eziler Kıran & Kıran, 2011, s. 100). Dolayısıyla metinlerin anlatıcı ve okuyucu arasındaki iletişime doğru bir şekilde aracılık etmesi için metinsellik unsurlarını taşıması, anlatılan olayın ilgi çekici ve akıcı olması beklenir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir bireyin hedef dilde yazınsal bir metni anlaması ve ondan estetik bir zevk alması da oldukça önemlidir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek anlatı metinleri evrensel nitelikte olmalıdır. Metnin konusunun ve içeriğinin hedef kitlenin profiline uygun olması; sanatlı söyleyişleri barındırmaması; ağız özellikleri taşımaması; aşamalılık ilkesini taşıyan bir yapıda olması ve anlaşılır girdi (input+1) barındırması metin seçiminde dikkat edilmesi gereken etkenlerdir. Wallace (1992, s. 71), Halley ve Austin (2004, s. 159), yabancı/ikinci dil öğretim/edinim süreçlerinde kullanılacak yazılı metinlerin bazı özelliklere sahip olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Metinler; içerik olarak ilgi çekici olmalı, okuma stratejilerini desteklemeli, metnin dil seviyesi hedef dil öğrenicisinin dil seviyesinin biraz üzerinde olmalı (input+1), tercihen özgün metin olmalı, metnin uzunluğu özellikle başlangıç ve temel seviyedeki öğrenici için haddinden fazla olmamalı, kullanılan yazılı metin aynı zamanda farklı sınıf içi etkinliklerde kullanılabilecek özellikte olmalıdır.

Öğrenicide yaşantı oluşturacak evrensel nitelikteki metinler seçildikten sonra metnin öğrenici düzeyine uyarlanması için metin dilbilimsel ölçütlerden yararlanılmaktadır. Bu ölçütler çerçevesinde sadeleştirilen metinler, dokusundan minimum kayıpla hedef kitlenin beğenisine sunulmaktadır. Sezgisel olarak söz dizimi ve söz varlığı kapsamında yapılan sadeleştirmeler her ne kadar metnin yüzey yapısında öğreniciler açısından anlaşılır metinler olsa da derin yapıda metinsellik ölçütlerini sağlayan anatomiye zarar verilebilmektedir. Metindeki dilsel unsurların iletiye ve anlama ulaşmayı sağladığı göz önünde bulundurulduğunda metnin özgün biçimindeki retorik yapının kısaca belirlenmesinin ve çözümlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Çünkü metin, rastlantısal olarak peş peşe dizilmiş

cümleler yığını değildir. Bakan'a (2012, s. 93) göre metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık metin odaklı ölçütler olup metnin bildirişim işlevini gerçekleştirme konusunda dil bilgisel ve sözcüksel ilişkilerle anlamsal tutarlılığı sağlamaktadır.

Bağdaşıklık (Cohesion): metnin yüzey yapısıyla ilgilidir ve metnin anlamlı bir bütün olmasını sağlayan dilsel ilişkiler bütünüdür. Günay'a (2007, s. 71) göre bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran, dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Yavuz (2001, s. 20) ise bağdaşıklığı derin yapı kurgusunun anlamlı mantıksal ilişkilerinin yüzeydeki dil yapılarıyla ilişkileri olarak tanımlar. Metnin anlamı, bağdaşıklık unsurları çerçevesinde oluşmaktadır.

Tutarlılık (Coherence): Metnin derin yapısını ilgilendiren tutarlılığın tanımlarına bakıldığında Yavuz (2001, s. 20) tutarlılığı kavramsal süreklilik (anlatımın kavramlar arasında kurduğu nedensellik, karşıtlık gibi anlambilimsel bağların kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturması) olarak açıklanan işlemlerin oluşturduğu bütün olarak açıklar. Günay'a (2007, s. 116) göre ise tutarlılık, bir metni genel metin çerçevesinde anlamsal olarak değerlendirmektir. Bağdaşıklık unsurlarıyla desenlenen metin, tutarlı bir metindir. Yani iletinin hedef kitleye akıcı ve anlamlı bir şekilde iletilmesi için metnin bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını barındırması gerekir. Bu sebeple metnin sadeleştirilmesinde bağdaşıklık ve tutarlılık ögeleri dikkate alınmalıdır.

3. Araştırmanın Amacı

Anlatı metinleri, hedef dilin yansımalarını barındıran edebî unsurlardır. Ancak ana dili konuşurları tarafından oluşturulmuş otantik metinlerin, yabancı/ikinci dil öğrenicileri tarafından öylece anlaşılması beklenemez çünkü öğrenici hedef dili aşamalı bir şekilde öğrenmektedir. Öğrenicilerin anlaşılır girdi ile karşılaşması için anlatı metinlerinin öğrenicilerin düzeylerine göre uyarlanması gerekmektedir. Sabahattin Ali'nin "Sırça Köşk" isimli öyküsünün öncelikle beşli şema sunumunun çıkarılması, ardından B1 düzeyi öğrenicilerinin anlayabileceği şekilde sadeleştirilmesi ve okuma materyali hâline getirilmesi çalışmanın temel amacıdır.

Metin değiştirim ölçütlerinden yararlanarak öğrenicilerin okuma-anlama becerilerini desteklemek amacıyla ele alınan "Sırça Köşk" adlı öykü, B1 düzeyine uyarlanırken metinsellik ölçütlerine dikkat etmenin yanı sıra Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin kazanımlarından ve Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nden yararlanılmıştır. Öğrenicilerin okuma anlama becerisini desteklemek amacıyla uyarlanan öykünün evrensel nitelikte olmasına, ağız özellikleri taşımamasına, öğrenicide yaşantı oluşturacak nitelikte olmasına, hedef kitleye uygunluğuna, derste işlenebilecek nitelikte olmasına ve olay örgüsü içermesine dikkat edilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Sabahattin Ali'nin "Sırça Köşk" adlı öyküsünün metin değiştirim teknikleri kullanılarak B1 düzeyine uyarlanması çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2021, s. 189-190)**.** Hedef dil olarak Türkçe öğrenicilerinin okuma-anlama becerilerini desteklemek amacıyla yapılan uyarlama çalışmasında öncelikle hedef kitleye uygun anlatı metinleri taranmış; evrensel nitelikte ve olay örgüsü içeren Sırça Köşk öyküsü tespit edildikten sonra Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nde A1, A2 ve B1 düzeyi dil bilgisi konuları belirlenmiş; akabinde metinsellik ölçütlerine dikkat edilerek uyarlama çalışması yapılmıştır.

4. Bulgular

"Sırça Köşk" adlı öykünün öncelikle yüzey yapısı incelenmiş, akabinde anlatı metni cümlelerine ayrılmış ve her cümle için metin değiştirim tekniklerinden yararlanılarak uyarlama çalışması yapılmıştır.

Anlatının Başlığı ve Konusu

Anlatı metninin ilk anlam düzeyinin başlık olduğu kabul edildiğinde "Sırça Köşk" başlığının metne uygun olduğu ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriğine yönelik çıkarımda bulunmanın mümkün olduğu söylenebilir. "Sırça" sözcüğü TDK'de "cam, camdan yapılmış" şeklinde açıklanırken "köşk" sözcüğü "bahçe içinde yapılmış süslü ev" tanımıyla karşımıza çıkmaktadır. "Sırça köşk" ise "Kendini toplumdan soyutlayan insanın, kendi içinde oluşturduğu dünya." şeklinde tanımlanmakta ve mecaz bir anlamla karşımıza çıkmaktadır (Türk Dil Kurumu , 2023).

Metnin başlığını ayrı ayrı veya bütünsel bir şekilde ele aldığımızda metnin içeriğini yansıtan bir başlık olduğu görülmektedir.

Sabahattin Ali bu öyküsünde toplumun sorunlarına ayna tutan ironik bir bakış açısıyla sade, günlük ve büyüleyici bir dil kullanmıştır. Anlatısal ve betimleyici bir metin türü olan öyküde kahramanların adı yoktur ancak tüm toplumlarda yaşanan veya yaşanması mümkün olan iktidarlaşma, öyküdeki "elebaşı" karakteri üzerinden verilmiştir. Öykünün sonunda "sırça köşk"ün yıkılması tasviri ise insanlara toplumdan soyutlanmış hiçbir yönetimin kalıcı olmadığını göstermektedir.

4.2. Anlatıcının Bakış Açısı

Anlatının bir parçası olan ve çağdaş anlatıbilimde bir anlatının ortaya çıkmasını sağlayan üç temel rolden biri olarak değerlendirilen anlatıcının (Dervişcemaloğlu, 2014, s. 113) aslında dış dünya gösterimi yoktur; anlatıcı metindeki soyut bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatılar, üç farklı bakış açısıyla sunulmaktadır. Odaklayım adı da verilen, anlatıcının durumu ve algısından kaynaklanan bu bakış açısının sıfır odaklayım, iç odaklayım ve dış odaklayım olmak üzere üç türünden söz edilmektedir (Eziler Kıran & Kıran, 2011, s. 142). "Sırça Köşk" adlı anlatı, her şeyi bilen ve gören anlatıcının bakış açısı olan sıfır odaklayım ile üçüncü kişi adılı kullanılarak okuyucuya sunulmuştur. Öykünün anlatıcısı; kişilerin yaşantılarına, planlarına ve niyetlerine ilişkin tüm bilgilere sahiptir. Anlatıcı, metni tanrısal bir bakış açısıyla sunmakta ve didaktik bir amaç gütmektedir. Öyküdeki anlatıcı, heterodiegetik olarak da adlandırılan öykü dışı anlatıcıdır.

4.3. Anlatıda Zaman ve Uzam

Kavukçu (2013, s. 124), "birçok şeyi belirleyenin, anlatıma düşünsel bir hız ya da yavaşlık verenin, kırbacı ve dizgini elinde tutanın" zaman olduğunu belirtmiştir. Anlatılar iki temel zamanı bünyesinde barındırmaktadır: Kurmacanın yaşandığı zaman ve anlatıldığı zaman. "Sırça Köşk" öyküsünde anlatı türünün özellikleri nedeniyle de belirsiz bir zamandan söz edilebilir. Yani anlatının ne zaman yaşandığı veya yaşanıp yaşanmadığı belli değildir. Ancak yaşandığı varsayımından yola çıkılırsa geçmişte yaşanan olaylar, belli bir zaman diliminden sonra anlatıldığı için artsüremsel öykülemeden söz etmek mümkündür.

Anlatının kurucu bileşenlerinden olan uzam, anlatıda olay ve kişilerin yerleştirildiği yer olarak tanımlanmaktadır (Özmen C. , 2019, s. 28). Uzam da anlatıların temel elementlerinden biridir. "Sırça Köşk" öyküsünde açıkça verilmiş bir uzam adı olmamakla birlikte uzamı tasvir eden ögeler bulunmaktadır. Anlatı yüksekçe bir tepeden bakıldığında düz bir ovaya kurulmuş bir şehirde geçmektedir. Anlatının iki uzamı vardır: öykünün başladığı yolculuk uzamı ve öykünün geçtiği şehir uzamı.

4.4. Anlatının Oluşumu

Anlatıların çözümlenmesinde kullanılan en yaygın izlence, başlangıç durumunu; dönüştürücü ögeleri ve bitiş durumunu içeren beşli şemadır.

Tablo 1. Sırça Köşk öyküsünün beşli şema sunumu.

ÖYKÜ				
Başlangıç Durumu	**Dönüşümler**			**Bitiş Durumu**
	Dönüştürücü Öge (Düğüm)	**Dinamik Olaylar Zinciri (Eylem)**	**Onarıcı/Dengeleyici Öge (Çözüm)**	
Boş gezmeyi iş yapmaktan çok seven üç arkadaş vardır.	Bir gün uzun bir yolculuğun ardından yüksekçe bir tepeden ovadaki şehre bakarken üç arkadaştan birinin aklına sırça köşk yapma fikri gelir.	Üç arkadaş şehre vardıktan sonra halkı sırça köşk yapmaya ikna eder. Sırça köşk yapılır. Üç arkadaş sırça köşkte yaşamaya başlar. Halktan bazılarını da köşkte çalıştırır ancak halk köşkün ihtiyacını karşılayamaz duruma gelir.	Halk isyan eder ve yıkılamaz sandığı sırça köşkü yıkar.	Çaresizliğe karşı birlik olan halk, sırça köşkü yıkar. Eski mutlu günlerine döner ancak uzunca bir süre sırça köşkün anılarını silemez.

4.5. Anlatı Metninin Çözümlenmesi

"Sırça Köşk" anlatısının başlığı metnin içeriğini yansıttığı, temel ve mecaz anlamlar taşıdığı ve bağlamdan gerekli anlamın çıkarılabileceği düşünüldüğü için değiştirilmemiştir. Anlatıdaki değiştirimler ve yapılan değiştirim işlemleri hem sözdizimsel hem de sözlüksel olarak aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 2. Sırça Köşk Öyküsünün Analizi ve Değiştirimi

Özgün Metin	**Değiştirilmiş Metin**	**Yapılan Değiştirim İşlemi**
(2)Bugünden yarına geçinmek, gittikleri yerlerin birinden yüz bulsalar, beşinden kovulmak canlarına tak demiş.	(2) **Yarını bilmeden geçinmek, gittikleri yerlerin çoğundan kovulmak onları bıktırmış.**	"bugünden yarına geçinmek", "gittikleri yerlerin birinden yüz bulsalar, beşinden kovulmak", "canına tak etmek" deyimleri B1 düzeyindeki öğreniciler için anlamlandırması zor deyimler olduğu ve cümle öğrenicide bilişsel yük oluşturacağı için düzeye uygun şekilde yeniden yazılmıştır.
(3)Alın teriyle kazanıp gönül rahatlığıyla yemeyi de gözlerine	**(3) Çalışarak kazanıp gönül rahatlığıyla yemeyi**	"alın teriyle kazanmak", "gözüne kestirmek", "eli işe yatkın olmak" deyimleri B1 düzeyindeki öğreniciler için

kestiremezlermiş çünkü elleri işe yatkın değilmiş.	**düşünmezlermiş çünkü becerikli değillermiş.**	anlamlandırması zor deyimler olduğu ve cümle öğrenicide bilişsel yük oluşturacağı için düzeye uygun şekilde yeniden yazılmıştır.
(4)Bir gün, uzun bir yolculuktan sonra yüksekçe bir tepede oturup aşağıdaki ovada yayılan büyük bir şehre garip garip bakarlar, acaba bu bilmediğimiz yerde nasıl karşılanacağız, diye acı acı düşünürlerken, içlerinden birinin aklına yaman bir fikir gelmiş, hemen yerinden fırlayıp:	(4) Bir gün, uzun bir yolculuktan sonra yüksekçe bir tepede oturup aşağıdaki ovada bulunan büyük şehre garip garip bakmışlar. Acaba bu bilmediğimiz şehirde bizi nasıl karşılayacaklar diye acı acı düşünmeye başlamışlar. İçlerinden birinin aklına kötü bir fikir gelmiş ve hızla yerinden kalkıp:	Cümle iç içe karmaşık bir yapıda olduğu ve bilinmeyen çok fazla sözcük ve yapı içerdiği için hem sözcüklerin bir kısmı aynı anlama gelen daha kolay sözcüklerle değiştirilmiş hem de karmaşık cümle bölünerek üç farklı cümle hâline getirilmiştir.
(8)Elebaşı yolda üç beş sözle arkadaşlarına şehre varınca nasıl davranacaklarını öğretmiş.	(8)**Kötü fikirli olan arkadaşları**, yolda **diğer arkadaşlarına** şehre **vardıktan sonra** nasıl davranacaklarını öğretmiş.	"elebaşı" sözcüğü B1 düzeyi için zor olduğu için açıklama şeklinde verilmiş, üç arkadaştan biri elebaşı sözcüğü yerine sunulduğu için anlatımın estetiğini korumak amacıyla "arkadaşlarına" sözcüğü "diğer arkadaşları" sözcüğüyle değiştirilmiştir. "varınca" ulacı yapısal olarak B1 düzeyinin üstünde olduğu için "vardıktan sonra" şeklinde değiştirilmiştir.
(10)Bu memlekette bütün millet çalışır, herkes elinden gelen işi yapar, kendi başına buyruk, beyler gibi yaşarmış.	(10)Bu memlekette bütün millet çalışır; herkes elinden gelen işi yapar; **dilediği gibi, bolluk içinde** yaşarmış.	"kendi başına buyruk" ifadesi "dilediği gibi" ifadesiyle; "beyler gibi" ifadesi ise "bolluk içinde" ifadesi ile değiştirilmiştir.
(11)Tarlalarda, dükkânlarda insanlar arı gibi çalışır, kazanan kazanamayana destek olur, malını lüzumuna göre başkasıyla değişir, kavgasız dövüşsüz, efendisiz uşaksız, ömrünün sonunu bulurmuş.	(11) İnsanlar tarlalarda, dükkânlarda arı gibi çalışırmış. Kazanan kazanamayana destek olur, malını **ihtiyaca** göre başkasıyla değişirmiş. Halk kavgasız dövüşsüz, efendisiz uşaksız **ömrünü geçirirmiş.**	Karmaşık cümle bölünerek üç cümle hâlinde sunulmuştur. "lüzum" sözcüğü kullanım sıklığı daha fazla olan "ihtiyaç" sözcüğüyle; "ömrünün sonunu bulmak" yapısı ise "ömrünü geçirmek" yapısıyla değiştirilmiştir.
(12)Gündelik işlerini gördürmek, nizalarını yatıştırmak için aralarından seçtikleri adamlar hemşerilerine hizmet etmekten başka şey düşünmez, zorbalığı akıllarından bile geçirmezlermiş.	(12)Gündelik işlerini yaptırmak, **kavga edenleri sakinleştirmek** için aralarından seçtikleri adamlar, hemşerilerine hizmet etmekten başka şey düşünmezmiş. **Hele** zorbalığı akıllarından bile geçirmezlermiş.	Cümle bölünerek iki cümle hâline getirilmiş. "nizalarını yatıştırmak" sözcüğü "kavga edenleri sakinleştirmek" şeklinde açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Bölünen cümle artgönderim ilişkisiyle sunulurken "hele"

		sözcüğü getirilerek anlamın pekiştirilmesi sağlanmıştır.
(15)Ahbaplar, önceden aralarında sözbirliği ettikleri üzere sokaklarda aylak aylak dolaşıp etraflarına bakarlar, başlarını sallayıp yanlarından geçenlere duyuracak şekilde:	(15)Arkadaşlar, önceden anlaştıkları gibi sokaklarda boş boş dolaşıp etraflarına bakarlar, başlarını sallayıp duyulacak şekilde:	"ahbaplar" sözcüğü düzeye uygun olan "arkadaşlar sözcüğüyle; "aylak aylak" ikilemesi "boş boş" ikilemesiyle değiştirilmiştir. "aralarında söz birliği ettikleri üzere" yapısı "anlaştıkları gibi" yapısıyla "yanlarından geçenlere duyuracak" yapısı "duyulacak" yapısıyla değiştirilmiştir.
(21)Ahbapların elebaşısı: **-Yahu, sizin memleketin sırça köşkü nerede? diye öğrenmek istemiş.**	(21)**Arkadaşların lideri**: -Yahu, sizin memleketin sırça köşkü nerede? diye öğrenmek istemiş.	"ahbap" sözcüğü "arkadaş" sözcüğüyle, "elebaşı" sözcüğü daha evrensel bir sözcük olan "lider" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(28)Şehir halkını daha çok merak sarmış.	(28) Şehir halkı daha çok **meraklanmış.**	"merak salmak" deyimi düzeye uygun şekilde "meraklanmak" eylemiyle değiştirilmiştir.
(30)Beş on adım sonra önleyip tekrar sormuşlar:	(30) Beş on adım sonra **önlerine geçip** tekrar sormuşlar:	"önlemek" eylemi günümüzde kullanım sıklığı daha yüksek olan "önüne geçmek" eylemiyle değiştirilmiştir.
(36)Halk, aralarında ayaküstü bir danışmışlar, sonra yabancıların yanına sokulup: **-Bizim başka şehirlerden ne diye noksanımız olsun?**	(36) Halk**, önce kendi arasında konuşmuş,** sonra yabancıların yanına **yaklaşıp:** - Bizim başka şehirlerden **niye eksiğimiz** olsun?	"aralarında ayaküstü bir danışmışlar" yapısı daha açık hâle getirmek için "önce kendi aralarında konuşmuş" şeklinde, "sokulmak" eylemi ise "yaklaşmak" eylemiyle değiştirilmiştir. " ne diye" yaygın ve bilinen şekli olan "niye" sorusuyla, "noksan" sözcüğü ise "eksik" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(37)Mademki bu kadar lazımmış, hadi hep beraber şu sırça köşkü yapıverelim! demişler.	(37)Mademki bu kadar lazımmış, hadi hep beraber şu sırça köşkü **çabucak yapalım**! demişler.	"yapıverelim" ifadesi tezlik bildirdiği ve B1 düzeyine uygun bir yapıda olmadığı için "çabucak yapalım" şeklinde değiştirilmiştir.
(44)-Ne lazımsa verelim, kimselerin memleketinden aşağı kalmak istemeyiz! diye direnmiş.	(44)-Ne lazımsa verelim, kimselerin memleketinden **geri kalmak** istemeyiz! diye **ısrar etmiş**.	"aşağı kalmak" deyimi "geri kalmak" deyimiyle, "direnmek" eylemi "ısrar etmek" eylemiyle değiştirilmiştir.
(46)Üç ahbap sırça köşkün mimarlığını üstüne almış, halk	(46)Üç **arkadaş** sırça köşkün mimarlığını **üstlenmiş**. Halk **da**	"ahbap" sözcüğü "arkadaş" sözcüğüyle, "üstüne almak" deyimi "üstlenmek"

aralarından işçi seçmiş, arabacı ayırmış, şehrin en büyük meydanına kum taşımaya, kömür getirmeye başlamış.	aralarından işçi seçmiş, arabacı ayırmış. Arabacılar şehrin en büyük meydanına kum taşımaya **ve** kömür getirmeye başlamış.	eylemiyle değiştirilmiştir. Uzun cümle bölünerek üç cümle hâline getirilmiş; cümlede sözlüksel ve sözdizimsel değişiklikler meydana gelmiştir.
(47)Bir kısmı da bu işte çalışanlara yiyecek, içecek getirir, giyim eşyası tedarik edermiş.	(47)Bir kısmı da bu işte çalışanlara yiyecek, içecek getirir, giyim eşyası **bulurmuş**.	"tedarik etmek" eylemi aynı anlama gelen "bulmak" eylemiyle değiştirilmiştir.
(49)Daha tamam değil, memleketinizin şanına layık büyüklükte değil ama o da olur.	(49)Daha **bitmedi**, memleketinizin **şanına şöhretine yakışacak kadar büyük değil** ama o da olur.	"tamam değil" yapısı "bitmedi" şeklinde değiştirilmiştir. Böylece bir önceki cümlede yer alan "tamam değil" yapısına da gönderimde bulunulmuştur. "şanına layık büyüklükte" yapısı açımlama tekniğiyle " şanına şöhretine yakışacak kadar büyük" yapısıyla daha anlaşılır hâle getirilmiştir ve anlam pekiştirilmiştir.
(51)Halk, artık bir sırça köşkümüz var, diye sevinmiş, kendi yediğinden, giydiğinden kesip sırça köşkte oturanlarla onların hizmetine ayrılanlara vermeye başlamış.	(51)Halk, artık bir sırça köşkümüz var, diye sevinmiş. Kendi **yiyeceğinden, giyeceğinden ayırıp** sırça köşkte oturanlara **ve** onlara **hizmet edenlere** vermeye başlamış.	Cümle bölünerek iki cümle şeklinde sunulmuştur. "yediğinden, giydiğinden kesip" yapısı "yiyeceğinden, giyeceğinden ayırıp" yapısıyla değiştirilmiş; "oturanlarla onların hizmetine ayrılanlara" yapısı daha anlaşılır olması için " oturanlara ve onlara hizmet edenlere" şeklinde değiştirilmiştir.
(55)Arabalar yeniden kum taşımış, sırça köşkün efendileriyle onlara hizmet edenlere, yapıda çalışanlara davarlarla koyun, çuvallarla ekin, küfelerle yemiş getirmiş.	(55)Arabalar yeniden kum taşımış, sırça köşkün efendileriyle onlara hizmet edenlere, **köşkün yapımında** çalışanlara **sürülerle** koyun, çuvallarla ekin, **sepetlerle meyve** getirmiş.	"yapıda" sözcüğü açımlanarak "köşkün yapımında" şekliyle verilmiş; "davar" sözcüğü "sürü" sözcüğüyle "küfe" sözcüğü "sepet" sözcüğüyle, "yemiş" sözcüğü "meyve" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(57)Onlar da burada ekmek elden su gölden yaşamanın tadını alınca sırça köşkün çok lüzumlu bir şey olduğuna inanmışlar, hemşerilerini de inandırmak için gayrette kusur etmemişler.	(57)Onlar da burada ekmek elden su gölden, **çalışmadan başkasının kazancını yiyerek** yaşamanın tadını alınca sırça köşkün çok **gerekli** bir şey olduğuna inanmışlar. Hemşerilerini de inandırmak için **çabalamışlar**.	"ekmek elden su gölden" deyimi anlamı eklenerek açıklanmış; "gayrette kusur etmemek" deyimi "çabalamak" şeklinde değiştirilmiştir.
(58)Bu yolda sırça köşk yükseldikçe yükselmiş, kat üstüne kat binmiş.	(58)Bu **amaçla** sırça köşk **sürekli** yükselmiş, kat üstüne kat binmiş.	"yol" sözcüğü mecaz anlamıyla kullanıldığı için "amaç" sözcüğüyle,

		sürerlik anlamı katan "yükseldikçe" yapısı "sürekli" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(60)Ama sırça köşkte oturanlarla onlara hizmet edenleri beslemek de halkın belini pek bükmüş.	(60)Ama sırça köşkte oturanlarla onlara hizmet edenleri beslemek de halkı **zor duruma sokmuş**.	"belini bükmek" deyimi "zor duruma sokmak" deyimiyle değiştirilmiştir.
(61)Aralarında homurdananlar türemiş.	(61)Aralarında homurdananlar, **öfkeyle konuşanlar çıkmaya başlamış**.	"homurdananlar" sözcüğü "öfkeyle konuşanlar" açımlamasıyla desteklenmiş; "türemek" eylemi "çıkmaya başlamak" eylemiyle değiştirilmiştir.
(68)Halk: **-Pekâlâ demiş ama bir sürü aylakçının ne lüzumu var?**	(68)Halk: -Pekâlâ demiş ama bir sürü işçinin ne gereği var?	"aylakçı" sözlükte "temelli işi olmayan işçi" şeklinde tanımlandığı için ve öyküde işçilerin yerine kullanıldığı için bu şekilde değiştirilmiştir. "lüzum" sözcüğü, "gerek" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(76)-Sırça köşke zamanında mal göndermeyenleri, noksan mal gönderenleri, sırça köşkün kadrini bilmek istemeyip ona kastedenleri arar bulur…	(76)-Sırça köşke zamanında mal göndermeyenleri, **eksik** mal gönderenleri, sırça köşkün kadrini **kıymetini** bilmeyip ona kastedenleri, **kötülük etmek isteyenleri** arar bulur…	"noksan" sözcüğü aynı anlama gelen "eksik" sözcüğüyle değiştirilmiş, "kadrini bilmek istememek" eylemi "kadrini kıymetini bilmeyip" şeklinde açımlanarak düzenlenmiş, "kastetmek" eylemi anlamıyla birlikte verilmiştir.
(77)Öyle sütü bozukları başıboş bırakmak olur mu?	(77)Öyle **soysuzları serbest** bırakmak olur mu?	"sütü bozuk" sözcüğü "soysuz" sözcüğüyle, "başıboş" sözcüğü "serbest" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(82)Halk ne sorduysa cevabını almış, bütün odalarla bu odalarda aylak oturan insanların pek lüzumlu olduğuna inanmış çünkü bunların kimi sırça köşkün ışıkçı başısı, kimi döşekçi başısı, kimi onun yamağı, kimi yamağının yamağı imiş.	**(82)Halk tüm sorularının cevabını almış. Bütün odaların ve bu odalarda boş oturan insanların pek gerekli olduğuna inanmış çünkü bunların kimi sırça köşkün ışığından, kimi yatak döşeğinden sorumluymuş. Kimi onun yardımcısı, kimi yardımcısının yardımcısıymış.**	Cümle bölünerek üç cümle şeklinde verilmiştir. "aylak" sözcüğü "boş" sözcüğüyle, "lüzumlu" sözcüğü "gerekli sözcüğüyle, "yamak" sözcüğü "yardımcı" sözcüğüyle değiştirilmiş. İkinci cümle daha anlaşılır bir sözdizimsel yapıya sokulmuştur.
(84)Ama sırça köşktekiler arttıkça, halkta onları doyuracak takat kalmamış.	(84)Ama sırça köşktekiler arttıkça, halkta onları doyuracak **güç** kalmamış.	"takat" sözcüğü aynı anlama gelen "güç" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(86)Ayak direyenleri götürüp sırça köşkün bodrumuna kapamışlar.	(86)**Zorluk çıkaranları** götürüp sırça köşkün bodrumuna kapamışlar.	"Ayak diremek" deyimi " bağlama uygun şekilde "zorluk çıkarmak" deyimiyle değiştirilmiştir.
(89)Baştakiler doğuştan tembel oldukları, sonradan yanaşanlar da çalışmayı çoktan unuttukları	**(89)Baştakiler doğuştan tembel oldukları, sonradan gelenler de çalışmayı çoktan unuttukları için**	Sıralı cümle yapısında olan karmaşık cümle bölünmüş ve aynı anlama gelecek

için kendilerini besleyenlere, buna karşılık bir şeyler borçlu olduklarını akıllarına bile getirmezler; yalnız birbirlerinin hizmetine bakarlar; memleketin halkına, bir köylünün inekleriyle köpeklerine baktığı kadar bile göz kulak olmazlarmış.	**kendilerini besleyen halka borçlu olduklarını asla düşünmezlermiş. Yalnız birbirlerine hizmet ederler, halka hiç hizmet etmezlermiş.**	şekilde daha yalın bir formata sokulmuştur. Cümle yeniden düzenlenirken özgün metinden cümleyi zorlaştıran yapılar ve sözcükler silinerek birtakım çıkarımlar yapılmıştır.
(90)Ama halkın gözü yıldığı için elindekini avucundakini vermiş.	(90)Ama halk korktuğu için elindekini avucundakini vermiş.	"gözü yılmak" deyimi "korkmak" eylemiyle değiştirilmiştir.
(95)Onun azameti, onun parlaklığı yanında üç beş çuval ekin, dört beş davar nedir ki?..	(95)Onun büyüklüğü, onun parlaklığı yanında üç beş çuval ekin, dört beş davar nedir ki?..	"azamet" sözcüğü "büyüklük" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(98)Bütün koyunların kelleleri halka dağıtılsın!	(98)Bütün koyunların **kafaları** halka dağıtılsın!	"kelle" sözcüğü "kafa" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(112)Bunun üzerine halk, beyinsiz, dilsiz, gözsüz kelleleriyle dağılmak üzereyken, aralarında canından bezmiş biri: **-Böyle başın da bana lüzumu yok! diyerek boynuzundan tuttuğu kelleyi fırlatıvermiş.**	(112)Bunun üzerine halk, beyinsiz, dilsiz, gözsüz **kafalarıyla** dağılmak üzereyken, aralarında **bıkmış usanmış** biri: -Böyle **baş da bana lazım değil**! demiş ve boynuzundan tuttuğu kelleyi **fırlatmış**.	"kelle" sözcüğü "kafa" sözcüğüyle, "canından bezmek" deyimi "bıkmak usanmak" eylemiyle değiştirilmiştir. "Böyle başında bana lüzumu yok! diyerek" yapısı "Böyle baş da bana lazım değil! demiş ve" şeklinde değiştirilmiştir. Cümlede hem sözlüksel hem sözdizimsel değiştirimler yapılmıştır.
(113)İşte o zaman herkesin şaştığı bir şey olmuş; hızla gidip sırça köşke çarpan kelle orada -Şangır!..- diye koskocaman bir gedik açmış.	(113)İşte o zaman herkesin **şaşırdığı** bir şey olmuş; hızla gidip sırça köşke çarpan kelle orada -Şangır!..- diye koskocaman bir **delik** açmış.	"şaşmak" eylemi kullanım sıklığı daha yüksek olan "şaşırmak" eylemiyle, "gedik" sözcüğü "bağlama uygun olarak "delik" sözcüğüyle değiştirilmiştir.
(114)Halk her şeyden sağlam, hiçbir zaman yıkılmaz, kırılmaz bildiği o koskoca sırça köşkün bu kadar çürük olduğunu görünce elindeki kelleleri birbiri arkasına ona fırlatmaya başlamış; göz açıp kapayıncaya kadar tuzla buz olan sırça köşk çökmüş, yıkılmış, içindekilerin çoğu cam kırıklarının altında ezilmiş, kapıya yakın yerlerdeki beş on kişi zor kurtulmuş.	**(114)Halk her şeyden sağlam, hiçbir zaman yıkılmaz, kırılmaz bildiği o koskoca sırça köşkün bu kadar çürük olduğunu görünce elindeki kelleleri art arda ona fırlatmaya başlamış. Sırça köşk çok kısa sürede paramparça olmuş. İçindekilerin çoğu cam kırıklarının altında ezilmiş, kapıya yakın yerlerdeki beş on kişi zor kurtulmuş.**	Uzun ve karmaşık bir yapıya sahip olan 114. cümle üç ayrı cümle hâline getirilmiştir. "birbiri arkasına" yapısı bağlama uygun olarak "art arda" şeklinde değiştirilmiştir. "göz açıp kapayıncaya kadar" deyimi sözlükteki anlamıyla değiştirilmiş, aynı cümlenin söz varlığının bir kısmı çıkarılmış, cümle B1 düzeyine uygun, daha yalın ve anlaşılır bir formata sokulmuştur. "tuz buz olmak" deyimi de bağlam içerisinde "paramparça olmak" anlamıyla verilmiştir.
(115)Halk sırça köşkün enkazını çabuk temizlemiş, dünyada onsuz da yaşanabileceğini anlayarak eski hayatına dönmüş, işini yine arasından seçtiği adamlara gördürmüş ama sırça	**(115)Halk sırça köşkün enkazını çabuk temizlemiş. Dünyada onsuz da yaşayabileceklerini anlamış ve eski hayatına dönmüş. İşini eskisi gibi aralarından seçtiği adamlara yaptırmış ama sırça köşkün kötü**	Karmaşık bir yapıya sahip olan cümle üç cümle bölünmüş ve sözdizimsel değişiklikler yapılmış. Sözlüksel anlamda ise "gördürmek" eylemi "yaptırmak"

köşkün kötü hatırasını uzun zaman zihninden çıkaramamış.	**hatırasını uzun zaman aklından çıkaramamış.**	eylemiyle, "zihin" sözcüğü "akıl" sözcüğüyle değiştirilmiştir. Cümleler yapısal olarak B1 düzeyine uygun şekilde sunulmuştur.

B1 düzeyi öğrenicilerinin hedef kitle olarak baz alındığı çalışmada, öğrenicilerin anlatıdan estetik haz alabilmesi ön planda tutularak metnin büyük ölçekli yapısı ve küçük ölçekli yapısı korunmaya çalışılmıştır. Metnin değiştirim işlemleri yapılmadan önce anlatının olay örgüsünü ortaya koyan beşli anlatı şeması çıkarılmıştır. Sadeleştirme işleminde metnin anatomisine zarar verilmemeye çalışılmıştır.

5. Sonuç

Yabancı dil öğretiminde özellikle orta ve ileri düzeyde otantik materyal kullanımı, iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etmesi açısından gittikçe yaygınlaşan durumdur. Hedef dil konuşurlarına özgü içerikler, dilin doğal yapısından beslenmesi nedeniyle hedef dil alanında yetkin kullanıcı olmayı destekleyen materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle özgün materyallerin mümkün olduğunca düzeylere uyarlanarak hedef dil öğrenicilerine sunulması ve öğretimi desteklemesi kaçınılmaz bir hâl almıştır. Öğrenicilerin okuma anlama becerisini desteklemek amacıyla ana dili Türkçe olanlar için yazılmış metinler incelenmekte ve sadeleştirme/uyarlama çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda Sabahattin Ali'nin "Sırça Köşk" adlı öyküsünün ağız özellikleri taşımadığı, öğrenicide yaşantı oluşturacak ve evrensel nitelikte olduğu, olay örgüsü içerdiği görülmüş; akabinde Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti ve Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesindeki yeterlikler dikkate alınarak uyarlama çalışması yapılmıştır.

Uyarlama çalışması yapılırken iletinin aynen korunmasına özen gösterilmiştir. Çözümlenen ve sadeleştirilen anlatının özgün metninde 119 cümle varken sadeleştirilmiş metinde cümle sayısı 134'e çıkmıştır çünkü karmaşık dil yapısına sahip olan cümleler bölünmüştür. Cümlelerdeki düzey üstü yapılar, düzeye uygun yapılarla; düzey üstü sözcükler düzeye uygun sözcüklerle değiştirilmiştir. Anlatıda devrik yapıda cümle bulunmamaktadır ancak görece az da olsa eksiltili cümleler tamamlanmıştır. Anlatı sadeleştirilirken değiştirim, yineleme, pekiştirme, açık hâle getirme ve yeniden oluşturma gibi çeşitli sadeleştirme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda "Sırça Köşk" öyküsünün B1 düzeyine uyarlanmış metni yer almaktadır.

Kaynakça

Aksan, D. (2009). Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi (4 b.). Ankara: Engin Yayınevi.

Bakan, H. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli" (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Dervişcemaloğlu, B. (2014). Anlatıbilime giriş. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Eziler Kıran, A., & Kıran, Z. (2011). Yazınsal okuma süreçleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Günay, D. (2007). Metin bilgisi. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2004). Content-based second language teaching and learning-an interactive approach. USA: Pearson Education Inc.

Kavukçu, C. (2013). Örümcek kapanı. İstanbul: Can Yayınları.

Mercan, Ö. (2023). Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası öyküsünün biçembilimsel çözümlemesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğu. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 33, 261-275.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. İ. Onursal, A. Kıran, E. Korkut, & S. Ağıldere (Dü) içinde, Günümüz Dilbilim Çalışmaları (s. 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye bir var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 167-182.

Özmen, C. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu . (2023, 09 11). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Uzun, L. (2019). Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar. L. Uzun içinde, Genel dilbilim-II (s. 173-204). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Wallace, C. (1992). Reading. Oxford: Oxford University Press.

Yavuz, M. (2001). Metinlerde edimsel gösterge çözümlemesinin eğitim amaçlı kullanımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 153-174.

SIRÇA KÖŞK-SABAHATTİN ALİ

SADELEŞTİRİLMİŞ METİN-B1 DÜZEYİ

Bir zamanlar boş gezmeyi iş yapmaktan çok seven üç arkadaş varmış. (2) Yarını bilmeden geçinmek, gittikleri yerlerin çoğundan kovulmak onları bıktırmış. Çalışarak kazanıp gönül rahatlığıyla yemeyi düşünmezlermiş çünkü becerikli değillermiş. Bir gün, uzun bir yolculuktan sonra yüksekçe bir tepede oturup aşağıdaki ovada bulunan büyük şehre garip garip bakmışlar. Acaba bu bilmediğimiz şehirde bizi nasıl karşılayacaklar, diye acı acı düşünmeye başlamışlar. İçlerinden birinin aklına kötü bir fikir gelmiş ve hızla yerinden kalkıp:

-Gelin benimle beraber, bu şehirde sırça köşk yapalım; ömrümüzün sonuna kadar bolluk içinde, rahat yaşarız! demiş.

Ötekiler:

-Bu sırça köşk de nedir? diye sormuşlar, beriki:

-Durmayın, vakit kaybetmeyelim, yolda anlatırım! diye onları peşine takmış, bayırdan aşağı kuş gibi hızla inmeye başlamışlar.

Kötü fikirli olan arkadaşları, yolda diğer arkadaşlarına şehre vardıktan sonra nasıl davranacaklarını öğretmiş.

İndikleri şehir, o memleketin başşehri imiş. Bu memlekette bütün millet çalışır; herkes elinden gelen işi yapar; dilediği gibi, bolluk içinde yaşarmış. İnsanlar tarlalarda, dükkânlarda arı gibi çalışırmış. Kazanan kazanamayana destek olur, malını ihtiyaca göre başkasıyla değişirmiş. Halk kavgasız dövüşsüz, efendisiz uşaksız ömrünü geçirirmiş. Gündelik işlerini yaptırmak, kavga edenleri sakinleştirmek için aralarından seçtikleri adamlar hemşerilerine hizmet etmekten başka şey düşünmezmiş. Hele zorbalığı akıllarından bile geçirmezlermiş.

Bizim üç ahbap geldikleri sırada şehrin pazarıymış. Sokaklarda ekinler, yemişler, dokumalar, kumaşlar, demirler, kömürler küme küme durur; alıcı ile verici, aracısız iş görürmüş.

Arkadaşlar, önceden anlaştıkları gibi sokaklarda boş boş dolaşıp etraflarına bakarlar, başlarını sallayıp duyulacak şekilde:

-Allah allah... Amma da acayip memleket ha!. diye söylenirlermiş.

Bir sokak gitmişler, öbür sokağa varmışlar; ondan çıkıp başkasına dalmışlar ama hep şaşkın şaşkın aynı sözleri tekrarlamışlar. Gitgide arkalarına bir sürü meraklı takılmış, bu yabancılar memleketin nesini acayip buldular acaba? diye aralarında soruşturmaya başlamış. Nihayet birisi dayanamayıp yabancılara sormuş:

Neye şaşırıyorsunuz Allah aşkına?

Arkadaşların önderi:

-Yahu, sizin memleketin sırça köşkü nerede? diye öğrenmek istemiş.

-Ne sırça köşkü?

-Nasıl? Sizin sırça köşkünüz yok mu?

-O da neymiş?

Liderleri yanındaki dostlarına dönüp:

-Aman yarabbi, daha sırça köşkün ne olduğunu bilmiyorlar. Böyle memlekette durulmaz, hemen yolumuza gidelim! demiş.

Şehir halkı daha çok meraklanmış. Arkadaşların peşini bırakmamışlar. Beş on adım sonra önlerine geçip tekrar sormuşlar:

-Canım, neymiş şu sırça köşk? Anlatın bakalım, pek lüzumlu bir şeyse belki biz de yaparız!

-Lüzumlu ne demek? Sırça köşkü olmayan şehir, sırça köşke bağlanmayan memleket olur mu?.. Haydi dostlar gidelim!..

Halk, önce kendi arasında konuşmuş, sonra yabancıların yanına yaklaşıp:

- Bizim başka şehirlerden niye eksiğimiz olsun? Mademki bu kadar lazımmış, hadi hep beraber şu sırça köşkü çabucak yapalım! demişler.

Yabancıların lideri:

-Olmaz... Olmaz... Sırça köşkü yapmak o kadar kolay değil... Masraf ister, malzeme ister, işçi ister. Bırakın bizi de sırça köşkü olan şehre gidelim! demiş. Ama halk bırakmamış. -Ne lazımsa verelim, kimselerin memleketinden geri kalmak istemeyiz! diye ısrar etmiş.

Oturup hesabını yapmışlar, hemen işe başlamışlar. Üç arkadaş sırça köşkün mimarlığını üstlenmiş. Halk da aralarından işçi seçmiş, arabacı ayırmış. Arabacılar şehrin en büyük meydanına kum taşımaya ve kömür getirmeye başlamış. Bir kısmı da bu işte çalışanlara yiyecek, içecek getirir, giyim eşyası bulurmuş. Nihayet camlar eritilmiş, sırça duvarlar yükselmiş, bir kat tamam olunca üç ahbap içine yerleşmişler, halka demişler ki:

-İşte, sırça köşk oldu demektir. Daha bitmedi, memleketinizin şanına şöhretine yakışacak kadar büyük değil ama o da olur. Şimdi bunu iyi muhafaza etmek lazım, büyütmek lazım, adam ayırın, yiyeceği içeceği artırın, aranızdan seçtiğiniz adamları da dağıtın, biz her işinize bakarız...

Halk, artık bir sırça köşkümüz var, diye sevinmiş. Kendi yiyeceğinden, giyeceğinden ayırıp sırça köşkte oturanlara ve onlara hizmet edenlere vermeye başlamış. Az sonra sırça köşkten emir çıkmış:

-Bir kat daha çıkmak lazım. Burası hem bize hem hizmetimize bakanlara dar geliyor.

Arabalar yeniden kum taşımış, sırça köşkün efendileriyle onlara hizmet edenlere, köşkün yapımında çalışanlara sürülerle koyun, çuvallarla ekin, sepetlerle meyve getirmiş. İkinci kat tamam olunca üç ahbap oraya da halk arasından kendi işlerine yarayabilecek olanları seçip yerleştirmişler. Onlar da burada ekmek elden su gölden, çalışmadan başkasının kazancını yiyerek yaşamanın tadını alınca sırça köşkün çok gerekli bir şey olduğuna inanmışlar. Hemşerilerini de inandırmak için çabalamışlar.

Bu amaçla sırça köşk sürekli yükselmiş, kat üstüne kat binmiş. İçi oldukça dolmuş, sırça köşke girmenin kolayını bulan oradan çıkmak istemez, bunun tersine dışarda kalanlar yolunu bulup içerde bir yer kapmaya uğraşırmış. Ama sırça köşkte oturanlarla onlara hizmet edenleri beslemek de halkı zor duruma sokmuş. Aralarında homurdananlar, öfkeyle konuşanlar çıkmaya başlamış. Bir aralık:

-Sırça köşk lazım, anladık ama bu kadar çok odaya, bu kadar hazır yiyiciye ne lüzum var? diye şöyle bir görünecek olmuşlar. Üç ahbabın lideri onlara her odanın vazifesini iyice anlatmış:

- İşte demiş, şu odada ben otururum, sırça köşkün başında ben varım, bensiz bu iş yürür mü? Ben olmasam sırça köşkünüz olur muydu?.. Şu odalarsa başyardımcılarımızın... Ta gurbet ellerden gelip sizi sırça köşke kavuşturduk, biz idare etmesek ne köşk kalır ne siz kalırsınız!

Halk:

-Pekâlâ demiş ama bir sürü işçinin ne gereği var? Mesela şu odadaki ne iş görür?

-O mu? Ne diyorsunuz? Sırça köşke giren malların hesabına o bakar, bu malları toplayanların başıdır. O olmasa hiçbiriniz verdiğinizin nereye gittiğini bilemezsiniz. Buna gönlünüz razı olur mu?

-Ee... Şu odadaki?

-Sırça köşke zamanında mal göndermeyenleri, eksik mal gönderenleri, sırça köşkün kadrini kıymetini bilmeyip ona kastedenleri, kötülük etmek isteyenleri arar bulur... Öyle soysuzları serbest bırakmak olur mu?

-Peki, ya şuradaki?

-Sırça köşke girip çıkanların defterini tutar.

-Bunu da anladık, ya bu odadaki?

-Sırça köşkün odalarını süpürtür.

Halk tüm sorularının cevabını almış. Bütün odaların ve bu odalarda boş oturan insanların pek gerekli olduğuna inanmış çünkü bunların kimi sırça köşkün ışığından, kimi yatak döşeğinden sorumluymuş. Kimi onun yardımcısı, kimi yardımcısının yardımcısıymış. Eh, artık bir sırça köşk olduktan sonra onun hizmetine bakanlar, sonra bu hizmete bakanların hizmetine bakanlar elbette olacakmış. Ama sırça köşktekiler arttıkça halkta onları doyuracak güç kalmamış. O zaman sırça köşkün adamları gelip herkesin yiyeceğini, giyeceğini zorla almışlar Zorluk çıkaranları götürüp sırça köşkün bodrumuna kapamışlar. Halk, başına kendi sardırdığı bu beladan kurtulmaya kalkışamazmış çünkü sırça köşkün adamları gezdikleri, dolaştıkları yerde onun hiçbir kuvvetin yıkamayacağı kadar sağlam olduğunu söyler; saf kimseleri buna inandırır; inanmayanları ise binbir zulüm, binbir hile ile sustururlarmış. Sırça köşkün de gözü doymak bilmez, istedikçe istermiş. Baştakiler doğuştan tembel oldukları, sonradan gelenler de çalışmayı çoktan unuttukları için kendilerini besleyen halka borçlu olduklarını asla düşünmezlermiş. Yalnız birbirlerine hizmet ederler, halka hiç hizmet etmezlermiş. Ama halk korktuğu için elindekini avucundakini vermiş. Artık bir gün verecek bir şeyi kalmamış çünkü sırça köşkten çıkan

bir emirle herkes elindeki son koyunu da vermeye çağrılmış. Getirmişler, teslim etmişler, söve saya dağılmaya başlamışlar. Onların böyle homurdandığını, artık verecek bir şeyleri kalmadığı için korkacak bir şeyleri de olmadığını fark eden bizim ahbapların lideri sırça köşkün balkonuna çıkmış; sesini tatlılaştırıp onlara demiş ki:

-Ey millet, birçok şeyler verdiniz, büyük sıkıntılara katlandınız ama dostun düşmanın hayran olduğu bir sırça köşk elde ettiniz. Onun büyüklüğü, onun parlaklığı yanında üç beş çuval ekin, dört beş davar nedir ki?.. Biz sizin şanınız, şerefiniz için çalışıyoruz, sizin iyiliğinizden başka bir şey düşünmüyoruz. Bakın, bugün getirip bıraktığınız koyunların bile hepsini yemedik, boğazımızdan kestik, bir kısmını size geri vereceğiz. Bütün koyunların kafaları halka dağıtılsın! Sırça köşkten çıkan birçok hizmetkâr, biraz önce oraya canlı olarak giren, şimdi kesilip, yüzülüp kebap edilmeye başlanan koyunların kafalarını halka dağıtmışlar.

Kelleyi alanlar dağılmak üzereyken içlerinden biri elindeki başa bakarak hayretle bağırmış:

-İyi ama bu başın beynini almışlar!

Lider balkondan seslenmiş:

-Öyle… Fakat siz beyni ne yapacaksınız? Pişirmesini bilmez, ziyan edersiniz!

Başka biri:

-Peki, ya bu başların dili de yok! diye haykırmış. Lider aşağıya doğru eğilmiş:

-Canım, dilin size lüzumu yok! Yemesini beceremezsiniz!

Bir üçüncüsü:

-Yahu, bu kellelerin gözlerini de çıkarmışlar!

Lider ona da cevap vermiş:

-Siz o gözün de nasıl kullanılacağını bilemezsiniz, vazgeçin ondan da…

Bunun üzerine halk, beyinsiz, dilsiz, gözsüz kafalarıyla dağılmak üzereyken, aralarında bıkmış usanmış biri:

-Böyle baş da bana lazım değil! demiş ve boynuzundan tuttuğu kelleyi fırlatmış. İşte o zaman herkesin şaşırdığı bir şey olmuş; hızla gidip sırça köşke çarpan kelle orada -Şangır!..- diye koskocaman bir delik açmış. Halk her şeyden sağlam, hiçbir zaman yıkılmaz, kırılmaz bildiği o koskoca sırça köşkün bu kadar çürük olduğunu görünce elindeki kelleleri art arda ona fırlatmaya başlamış. Sırça köşk çok kısa sürede paramparça olmuş. İçindekilerin çoğu cam kırıklarının altında ezilmiş, kapıya yakın yerlerdeki beş on kişi zor kurtulmuş.

Halk sırça köşkün enkazını çabuk temizlemiş. Dünyada onsuz da yaşayabileceklerini anlamış ve eski hayatına dönmüş. İşini eskisi gibi aralarından seçtiği adamlara yaptırmış ama sırça köşkün kötü hatırasını uzun zaman aklından çıkaramamış. İhtiyarlar çocuklarına ondan bahsederlerken, şu nasihati vermeyi unutmazlarmış:

-Sakın tepenize bir sırça köşk kurmayınız. Ama günün birinde nasılsa böyle bir sırça köşk kurulursa onun yıkılmaz, devrilmez bir şey olduğunu sanmayın. En heybetlisini tuzla buz etmek için üç beş kelle fırlatmak yeter.

13. Haptic Sesletim Eğitimi Yaklaşımı ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı[1]

Gökçen TEKİN[2]

APA: Tekin, G. (2023). Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 259-273. DOI: 10.29000/rumelide.1406966.

Öz

Sesletim, yabancı dil öğreniminde en az dilin diğer becerileri kadar önemli bir bileşendir. Yabancı dilde öğrenilen bilgilerin iletişimsel boyutu sesletimle tamamlanır. Dilin parçalı birimlerinin doğru sesletilmesi sesletimi tam ve doğru kılmaya yetmez. Duygu, düşünce ve niyetin aktarılmasında, ifadenin anlamsal boyutunun tamamlanmasında dilin müziği olan bürünün etkisi yadsınamaz. Aksi takdirde öğrenilen yabancı dillerde dilbilgisel ve sözcüksel kazanımlar yerinde olsa da aksanlı bir söyleyiş ortaya çıkmaktadır. Aksan ise yabancı dilde açıklığı ve anlaşılabilirliği bozan bir durumdur. Bu nedenle dil öğretiminin başından itibaren sesletim becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Ancak bireysel farklılıklar; mevcut programlar ve öğretim materyalleri sesletim becerisinin tam ve doğru kazanılması için yetersiz kalabilmektedir. Sesletim modern eğitim anlayışı doğrultusunda taklit ve tekrarlar dışında bir boyuta taşınmalı ve sadece parçalı birimler olarak tanınmaktan çıkmalıdır. Alanyazın incelendiğinde daha çok sesletimin parçalı birimlerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nispeten sınırlı kalmış bürünsel özelliklerin öğretimine önem vermenin yabancı dilde iletişim kalitesini arttıracağı umulmaktadır. Bu araştırmada, Haptic sesletim eğitimi yaklaşımının içerdiği bürünsel özelliklerin öğretimine yönelik teknikler tanıtılmış ve bu tekniklerden uyarlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek uygulanabilir; işlevsel ve öğrenci merkezli on iki etkinlik oluşturulmuştur. Etkinlikler Türkçenin bürünsel özellikleri temel alınarak kelime ve cümle odaklı şekilde tasarlanmıştır. Duyu ve uyaran çeşitliliği oluşturacak bu etkinliklerin sesletim eğitiminde etkili bir şekilde uygulanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sesletim, bürünsel özellikler, haptic, ezgi

---

1. 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 – iThanticate, Oran: %22
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406966
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü / Lect. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal University, Rectorate, Turkish Language Department (Bolu, Türkiye), gokcentekinbrs@gmail.com, **ORCID ID:** 0000 0002 6956 1207, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

Haptic Pronunciation Teaching and The Use of İt in Teaching Turkish As A Foreign Language[3]

Abstract

Pronunciation is at least as important a component in foreign language learning as other language skills. The communicative dimension of the information learned in a foreign language is completed by pronunciation. Pronouncing the segmental units of the language correctly is not enough to make the pronunciation complete and correct. The effect of the prosody, which is the music of the language, in conveying emotions, thoughts and intentions and in completing the semantic dimension of the expression is undeniable. Otherwise, even if grammatical and lexical gains are sufficient in the foreign languages learned, an accented pronunciation occurs. Accent is a situation that impairs clarity and understandability in a foreign language. For this reason, pronunciation skills should be improved from the beginning of language teaching. However, individual differences; current programs and teaching materials may be insufficient for the complete and correct acquisition of pronunciation skills. In line with the modern education approach, pronunciation should be moved to a dimension other than imitation and repetition and should no longer be recognized as only segmental units. When the literature is examined, it is seen that studies have been conducted mostly on the segmental units of pronunciation. It is hoped that giving importance to teaching relatively limited prosodic features will increase the quality of communication in a foreign language. In this research, techniques for teaching the prosodic features included in the Haptic pronunciation teaching have been introduced and adapted from these techniques that can be used in teaching Turkish as a foreign language; twelve functional and student-centered activities were created. The activities are designed to focus on words and sentences, based on the prosodic features of Turkish. It is thought that these activities, which will create sensory and stimulus diversity, can be effectively applied in pronunciation training.

Keywords: Pronunciation, suprasegmental features, haptic, tune.

Giriş

Sesletim, zihinsel olduğu kadar görsel, işitsel, uzamsal, duygusal; beden, nefes ve kaslarla, sesle ilgili titreşim ve ahengi içeren dilin fiziksel yönüdür (Underhill, 2005) Konuşmanın hem parçasal hem anlamsal yönünü oluşturur. Sesle ilgili unsurlar parçalı birimler olarak anılırken; anlamsal özellikler parçalarüstü birimler dediğimiz bürünsel özellikleri oluşturur (Karatay & Tekin, 2019). Bürünsel özellikler konuşmanın metinsel anlamını bürünsel unsurlar aracılığıyla gerçekleştirir. Özellikle anadildeki anlam nüanslarını iletme ve anlamada büyük önem taşır (Baker, 2011). Bu özellikler ise ezgi çatısı altında vurgu, sesletme, durak ve ulama dediğimiz unsurlardır (Karatay &Tekin, 2019).

---

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 - iThanticate, Rate: 22
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 03.11.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405690
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Bürünsel özellikler, metinsel anlamı kavramayı sağlar; dolayısıyla bürün, anlam oluşturmada oldukça önemlidir (Baker, 2011). Dil öğretiminde ihmal edilen (Derwing, 2010, s.24) bir bileşen olan sesletimin, yalnızca parçalı birimlerden oluşmadığı; bunun yanı sıra dilin müziği olan (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy & Rasinski, 2010, s.234) ve anlam odağını belirleyen asıl unsurun bürün olduğu anlaşılmış ve özellikle yabancı dil öğretiminde bürün son otuz yıldır (Baker, 2011) önem kazanmıştır. Nitekim seslerin, parçalı birimlerin doğru sesletilmesi sesletimin tam ve doğru olma koşulunu tek başına sağlamaz. Bu şekilde üretilen bir ifade anlamsal boyuttan yoksun eksik bir ifade olacaktır. Bürünsel özellikler ifadeyi niyet, duygu ve düşünce yönünden tamamlar. Bu unsurlardan ezgi özellikle konuşma sezdirimleri aktarmayı ve yorumlama için gerekli olan çıkarımların yapılabilmesini sağlar (Ergenç, 2008).

Modern eğitim anlayışı, sesletimin bir anadil konuşucusu derecesinde gerçekçi olmayan mükemmel bir sesletim yerine daha pedagojik bir hedef olan açık ve anlaşılır (Breitkreutz, Derwing & Rossiter, 2001; Arimilli, Kanuri & Kokkirigadda, 2016, s. 109) bir sesletim kazandırmayı amaçlar. Bu da parçalı birimler ve bürünsel özelliklerin bir arada öğretimini içeren dengeli bir yaklaşımla sağlanabilir. Aksi takdirde iletiler alıcıya tam, doğru ve etkili bir şekilde aktarılmış olmaz. Bir dilin kendine has, yerleşik müziğini, ahengini tanımak ve bunu otomatik bir şekilde iletişim sürecinde uygulayabilir olmak, dil edinim sürecindeki kritik dönemler dışında oldukça zordur ve zamana bağlı olarak da giderek zorlaşmaktadır. Dolayısıyla bürünün edinilmesi parçalı birimlere göre daha fazla çaba ve zaman gerektirebilir. Bu otomatikleştirme sürecini daha iyi etkinleştirmenin, yabancı dilde akıcı, kontrollü uygulamalardan verimli yani serbest ve akıcı konuşmaya geçmenin etkili bir yolu, beden hareketlerini daha fazla sürece dahil etmektir (Burri, Acton & Baker, 2019).

Beynin özelleşmesiyle birlikte öğrenme kapasitesi yavaş yavaş azalır ve dikkat değişiklikleri artar. Bazı durumlarda en az otuz yaşına kadar nispeten geç olgunlaştığı bilinen beyindeki beyaz madde organizasyonunun yetişkin eğitiminde sınırlayıcı bir faktör olmaması için deneyimi artırmak çok önemlidir. Bir aktivite esnasında doğrudan dikkat göstermeksizin farklı bir görevi de yerine getirme yeteneği olarak tanımlanan otomasyonun (Schneider & Shiffrin, 1977) gelişmiş bir performans ile gerçekleşebileceği düşünülür (Knowland &Thomas, 2014). Bu performansı sağlamak için ise pratik yaparak deneyimi artırmakta fayda vardır. Dil öğrenimi sürecinde otomasyon, dili anlama ve üretmeden sorumlu bilişsel kaynakların içselleştirilmesiyle dilin daha hızlı ve verimli işlenmesi olarak düşünülebilir (Gatbonton & Segalowitz, 2005). Pratik yapmak, tekrarlar ve sık karşılaşma otomatikleşme için en temel koşuldur. Bu süreçte, buna hizmet edebilen kinestetik teknikler de gelişime destek sağlayabilir. Duyu kullanımı, aktarımı ve bunların sesletimle birleştirilmesi uyaran çeşitliliğini artırması yönünden bilgilerin kalıcılığına yardımcı olabilir. Öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırmasını sağlayacak uygulamalar arasında dokunsallığın hem dikkat çekici hem de keyifli bir öğrenme ortamı oluşturacağı düşünülmektedir.

Beynin sosyal bir organ oluşu (Cozolino & Sprokay 2006), duyguları öğretme ve öğrenmede belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle, sesletimin zihinsel olduğu kadar fiziksel, görsel, işitsel, uzamsal ve duygusal boyutlarının olması buna yönelik eğitimin alışılagelmiş tekrar alıştırmalarının ötesine geçmede avantaj sağlar. Sesletimin bu özelliği modern bakış açısıyla birleştiğinde yeni yaklaşımların oluşmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de haptic yaklaşımdır. Akıl, beyin ve vücut bağlantısının nörobilimde artık yaygın olarak kabul edilmesiyle haptic gibi beyin dostu dokunsal yaklaşım, bilgi ve beceri edinmeyi sağlayan yeni sinir yolları oluşumunu desteklemeye ve somut bir öğrenme ortamı yaratılmasına yardımcı olur (Burri, 2021). Zira sesletimin sözlü iletişimle bağdaştırılmasını destekleyen yaklaşımlar on yılı aşkın bir süredir benimsense de eğitimciler bunun nasıl gerçekleştirileceğine dair uygulama önerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Levis & Grant, 2003). Özellikle yetişkinlerin yabancı dil

öğrenme sürecinde sesletim becerisinin nispeten zor kazanılır (Loewen, 2020) olması sebebiyle halihazırda uygulanan öğretim programları yetersiz kalabilmektedir.

Haptic (Dokunsal) yaklaşımda sesletim eğitimi

Dil edinimi gibi önemli bir süreç yalnızca görselliğe veya işitselliğe indirgenemez. Aksi takdirde bunların herhangi birinin eksikliğinde çevre ile iletişim kısıtlanır ya da engellenebilir. Mevcut iletişim yöntemleri daha fazla bilgi alınmasını gerektirebilir ya da kişinin bilgileri kaçırmasına neden olabilir. Dolayısıyla standart işitsel ve görsel iletişim kanallarının olmadığı bu durumlarda, dokunma duyusu, insan vücudunun en büyük organı olan deriyi bir iletişim aracı haline getirebilir (Dunkelberger, Sullivan, Bradley, Manickam, Dasarathy, Baraniuk & O'Malley, 2021).

Haptic yaklaşım, sesletim öğreniminin tüm unsurlarını ve uygulanmasını daha sistematik, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek için hareket ve dokunmanın kullanılmasıdır (Acton, Baker, Burri & Teaman, 2013). Dokunsal fonetik, vücut hareketleri ve dokunma duyusunun kullanımıyla seslerin kinestetik olarak öğrenilmesini sağlarken dokunsallık (haptic), bedeni ve dilin üretimini bu sembolik temsille ilişkilendirmeye çalışır. (Teaman & Yamane, 2017). Duyular (görme, hareket, ses ve dokunma ya da görsel, kinestetik, işitsel ve dokunsal), dil farkındalığını ve yabancı dil öğrenenlerin konuşmasının parçalı ve bürünsel özelliklerinin anlaşılır şekilde üretilmesine yardımcı olan öğrenme deneyimi yaratır (Burri, Acton & Baker, 2019). Bu aynı zamanda soyut bilgilerin somutlaştırılması için bir yoldur. Öğrencilerin ses ve dilin müzikal değişimlerini fiziki olarak vücut hareketleriyle görmesi ve hissetmesi buna sebep olan bilgi durumunun kalıcılığının artmasını sağlayabilir.

Yunanca *hapticos* "dokunmakla ilgili" veya "kavramak" anlamına gelen (Burri, Baker & Acton, 2016); kinematik duyu ve dokunsal izlenimler olarak bahsedilen "Haptic" terimi (Revesz, 1950), bir nesnenin cilde dokundurulmasından ziyade bireyin hareket etmesine gerek duymaksızın aktif dokunma olarak tanımlanabilir. Birey, bu dokunsallık bağlamında eylemlerini kasıtlı olarak seçer (Minogue & Jones, 2006). Bu da Vygotsky tarafından da kullanılan, bir tarafıyla öğrenme diğer tarafıyla organizasyon olan Rusça *obuchenie* terimini ifade eder (Cole, 2009, s. 292). Kullanıcıya hareket, basınç ve sıcaklık şeklinde geri bildirim vermek için çeşitli teknolojiler kullanan Haptic yaklaşımda temel anlayış tüm vücudun sesletim öğretimi ve öğrenimi ile meşgul olması gerektiğidir. Bu yaklaşımın temelindeki dokunsal tamamlama ile öğrenciler:

- Kelime dağarcığını ve sesletimi daha iyi öğrenir; hatırlar (Burri, 2014; akt. Burri, Baker & Acton, 2016); sesletim hatalarını düzeltmede daha iyi hale gelir ve hazırlıksız konuşmalara dahil olurlar.
- Eğitmenler ise sesletim konusunda sınıf içi geri bildirim sağlamada daha etkili hale gelir.

Haptic yaklaşım fonoloji ve ezgiye odaklıdır. Yani cümle, o cümlenin öne çıkan kelimesindeki heceye bağlı olarak hareket etme ve dokunma ile biçimlenir. Vurgulu hece için doğru ses ve anlam, hareket ve dokunma yoluyla bir araya getirilir (Burri, 2021). Vurguyu doğru kullanabilmek, vurgu aracılığıyla iletilen duygular ve sesletim arasındaki bağlantıyı da güçlendirir (Ladefoged, 2005).

Haptic yaklaşımda duygular, hareket ve dokunmanın birleştirildiği "pedagojik hareket kalıpları (PMP-pedagogical movement patterns) olarak adlandırılan, sınıf tabanlı modelleme, kendiliğinden geri bildirim sağlama, akıcılık geliştirme ve kelime dağarcığına yönelik teknikler içerir. (Burri & Baker, 2019). Bu süreçte birkaç kelimeden oluşan hazır dil kalıplarının kullanılması dokunsal edimbilim öğretiminin hareket noktasını oluşturur. Aynı zamanda söz veya üretim grupları olarak da düşünülen bu hazır dil kalıplarına eşleştirilen sesletme, sistemin temel özelliğini oluşturur (Burri, Baker & Acton, 2019). Bunun yanı sıra bu yaklaşımla çalışmayı benimsemiş olan öğrenciler, beş tür genel işlevi olan; bildirim, temsil, ifade, direktif ve komisyon bildiren (Yule, 1996) konuşma edimleri ile de çalışabilirler.

Çünkü cümle düzeyinde çalışmaya odaklanmanın Cook (1989) tarafından belirtilen şu avantajları vardır: Yabancı dil öğrencilerinin iletişim ve etkileşim için temel oluşturacak sesletim, kelime bilgisi ve özellikle dil bilgisel kalıpların temelini oluşturan alıştırma cümlelerine ihtiyaçları vardır. Bunlar cümleler halinde onaylama ya da onaylamama şeklinde sunulabilir ve bu şekilde öğrenciler dili geliştirmede ne kadar ilerlediklerini bilir. Cümle düzeyinin ötesinde iletişim açısından neyin etkili olduğuna ilişkin kurallar ve kısıtlamalar oluşturmak daha zordur. Verilen yeni bilgiler ve bir konu hakkında önemli ipuçları, cümle odağı aracılığıyla belirginleştirilir (Cook, 1989). Cümlelerin aynı zamanda bağlamdan izole olmaları dil çalışmaları için en iyi materyal olmalarını sağlar. Dilin cümleler üzerinden ele alınması, dilin mantığını ortaya çıkarmada da oldukça başarılıdır. Bu bilgiler ışığında sesletimin duygudurum ve vurgulamaların belirlenmesi gibi bürünsel çalışmalarda kelimelerden sonra metinden ziyade cümlelerle çalışmak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Araştırmanın amacı

Sesletim (söyleyiş) eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki sesletim yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (Karatay, Güngör & Özalan, 2017) değil aynı zamanda bütün dillerin öğretiminde göz ardı edilen ve kendi haline bırakılmış (Derwing, 2010, s.24; Karatay, Güngör & Özalan, 2017; Karatay & Tekin, 2019) bir beceridir. Yapılan uygulamalar sesletimin genellikle parçalı birimlerinin öğretimine yönelik olup (Yılmaz & Şeref, 2015; Tüm, 2014; Özmen, Güven & Dürer, 2017, Demirci, 2015; Demir & Güleç, 2015; Derman, 2010; Karababa Candaş, 2009, Çağlayan, 2010, İnan & Öztürk, 2015, Çelebi & Kibar Furtun, 2014, Şengül, 2014, Erdem, Şengül, Gün & Büyükaslan, 2015) bürünsel özelliklerin öğretimi ile ilgili çalışmaların ise daha kısıtlı olduğu görülmektedir.

Gerçekçi bir hedef olarak açık ve anlaşılır sesletimin (Breitkreutz, Derwing & Rossiter, 2001; Arimilli ve diğerleri, 2016, s. 109) çeşitli uyaranlar ve duyu organları yoluyla somutlaştırılarak daha kolay ve hızlı edinilebileceği düşünülmektedir. Özellikle bu tekniklerle öğrencilerin hem bilişsel hem de deneyimsel olarak dillerin benzersiz ritminin giderek daha fazla farkına varmaları beklenir (Burri, Acton & Baker, 2019). Bu noktadan yola çıkılarak bu çalışmada Haptic sesletim eğitimi yaklaşımında bürünsel özelliklerin eğitimine yönelik beş temel teknik tanıtılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında her seviyeye uyarlanabilecek kullanılabilecek etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Bunun için araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma soruları

1. Haptic sesletim eğitimi yaklaşımında bürün eğitimi için kullanılan teknikler nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Haptic sesletim eğitimi yaklaşımına dayalı etkinlik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden tanıtma türünde bir derleme çalışmasıdır. Hertman'e göre (2006) derleme çalışmalar belirli bir alan ve konuda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırılıp değerlendirilmesine dayanır (Hertman, 2006). Alanyazında, sesletim eğitiminin önemi göz önüne alınarak Haptic (dokunsal) sesletim yaklaşımının bürünsel özelliklerin öğretimine yönelik temel teknikleri tanıtılmaya çalışılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olarak etkinlik önerileri sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde sesletim eğitiminde kullanılan Haptic (dokunsal) yaklaşım ve tekniklerine; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

Birinci Soru: Haptic sesletim eğitimi yaklaşımında bürün eğitimi için kullanılan teknikler nelerdir?

Bu sorunun cevabı için Haptic sesletim eğitimi yaklaşımındaki bürünsel özelliklere yönelik teknikler derlenmiştir.

Kelebek tekniği

Vurgu öğretimine yönelik olan Kelebek Tekniği, Acton (https://www.actonhaptic.com/) tarafından yabancı dil öğrenenlerin bir cümledeki vurgulu ve vurgusuz heceler arasındaki farkları görmeleri için oluşturulmuştur. Öğrencilerden kelimeleri söylerken vurgulu hecelerde sol elleriyle sağ omuzlarına dokunmaları; vurgusuz hecelerde ise sağ ellerinin parmaklarıyla sol kollarının dışarıya bakan kısmına vurmaları şeklinde tasarlanmıştır.

Öğrenme aşamasında, tüm öğrencilerin vurgulu ve vurgusuz heceleri hissetmesini sağlamak ve öğrencilerin kendini rahat hissetmeleri için tekniğin yavaş bir şekilde uygulanmaya başlaması ve zamanla hızlanması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler özgüven kazanıp keyif almaya başladıklarında kendi başlarına veya ikili gruplar şeklinde pratik yapabilirler. Birkaç dakikalık pratikten sonra, sınıf diyalog çalışmasına geçebilir (Burri & Ann Baker, 2016). Teknik temel olarak dokunma ile somutlaştırmaya dayalıdır. Vurgulu hecelerdeki belirgin ve baskın ses, dokunma duyusuyla eşleştirilmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde vurgu olmayan hecelerde hissizlik yaratılarak zihinde kodlama oluşturulmaya çalışılır. (https://www.actonhaptic.com/hapt)

Touchinami

Temel amacı sesletmeyi (tonlama) öğretmek olan bu teknik, öğrencilerin cümlede bulunan sesletmeyi (tonlama) görselleştirerek somutlaştırabilmeleri için hareket ile dokunuşu birleştiren sistematik bir jestten oluşur. Sesletme yönüne göre el aracılığıyla sesin aşağı ve yukarı çıkış hareketleri betimlenmeye çalışılır.

Konuşmacı, bir düşünce grubunun sesletme modelini betimlerken sol elini sesletmeye göre yönlendirir ve ardından, önüne koyduğu sağ eline, vurgulu hecelerde belirgin şekilde dokunur (Burri, 2021). Böylelikle sesin yükselişi alçalışı betimlenmeye çalışılır:(https://www.actonhaptic.com/hapt).

Dövüş kulübü

Diğer adıyla Ritim Dövüş Kulübü'dür (RFC). Amaç, öğrencilerin vurgulu heceleri hissetmeleri ve vurgusuz hecelerde geri çekilmektir (Burri, Baker & Acton, 2016). Uygulama esnasında öğrenci vurgulu bir heceyi sesletirken sağ kolunu boks benzeri bir vuruşla ileri doğru hareket ettirir (Burri & Baker, 2019). Vurgu olmayan yerde ise elini geri çeker: (https://www.actonhaptic.com/hapt).

Bu tekniğin beş aşaması vardır (Burri, Baker &Acton, 2016):

1. Hece farkındalığı: Kelime ve içerdiği hece sayısına odaklanılır.
2. Kelime vurgu farkındalığı: Kelimedeki vurgunun hangi hecede olduğu belirlenir.
3. Tekniği uygulama: Kol doksan derece açıya ayarlanıp sağ ele herhangi bir nesne ya da top alınır. Sağ kol vurgulu hecede bir nesneye yumruk atarmışçasına vurur; vurgusuz hecede geri çekilir.
4. Tekniği kelime ailesinde uygulama: Teknik bu aşamada kelimeden türemiş diğer kelimeler üzerinde uygulanabilir.
5. Tekniği metin üzerinde uygulama: Metne geri dönülüp kelime bu teknikle sesletildiği gibi metin üzerinde pekiştirilir.
6. (İsteğe bağlı) Tekniği genişletme: Bu aşamada cümledeki diğer kelimeler için de uygulama yapılır.

Tai ball chai

Tai Ball Chai, akıcılık geliştirmeyi amaçlar. Otomatik akıcılık, sürekli kullanım ve tekrarlanan pratiklerden kaynaklanan, gereksiz duraklamalar olmadan, düzgün ve hızlı bir şekilde ifadeler üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gatbonton & Segalowitz, 2005). TBC, daha hızlı konuşmayı, hece gruplamasına (7 heceye kadar) ve doğal bağlamaya yönlendirdiğinden akıcılık gelişiminin teşvik eder. Bu nedenle, tekniğin görünüşteki odağı tamamen bir söz grubu içindeki öne çıkan hece (veya kelime) üzerindedir. Öğrencilere birer tenis topu verilir ve topu sağ ellerinde tutmaları ve yaklaşık çene hizasında önlerine koymaları istenir. Sol kol uzatılır ve sonra içeri doğru hareket edilirken, sağ el tenis topunu serbest bırakır ve sol elin öne çıkan (yani vurgulu) hecedeki topu yakalaması sağlanır. Sol el topu yakaladığı anda sağ kol sağa doğru uzanır. Bu hareket; dokunma, görme, ses ve sözlü üretimi birleştiren tipik bir pedagojik harekettir. Sol elin 'topa' doğru hareket etmesiyle başlar ve sağ el, vurgulanan hecedeki 'yakalama' sonrasında sağ uyluğun yakınında devam eder: https://www.actonhaptic.com/hapt, https://vimeo.com/294987935).

Baton bütünleme

Hepsinin birleşimini içeren bir teknik olan Baton Bütünleme tona göre ellerin alçalıp yükselmesini; vurgulu hecede sağ elin sol ele dokunmasıyla oluşur. Öğrenci, sağ elinde bir cop veya kalem alır ve vurgulu hecede sol elinin parmaklarına ve bir tonlama düzenine vurur (Burri, 2021): https://www.actonhaptic.com/hapt .

İkinci Soru: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Haptic sesletim eğitimi yaklaşımına dayalı uygulama önerileri nelerdir?

Bu sorunun cevabı için Haptic sesletim eğitimi yaklaşımındaki teknikler Türkçenin bürünsel özelliklerine uyarlanmış ve uygulanması kolay etkinlik önerileri oluşturulmuştur. Etkinlikler kelime ve cümleler şeklinde düzenlenmiştir.

Etkinlik 1: Heceleme

Öğrenciler ikişer olarak gruplandırılır. Bir öğrenci art arda kelimeler sıralar. Onunla eşleştirilen diğer öğrenci ise *kelebek tekniği*ni kullanarak cümlelerdeki vurguları belirler. Kelimelerdeki vurgulu heceler bulunmaya çalışılır.

İsTANbul- ORdu -orDU -ANkara- KAYseri-ERzurum-NEVşehir-SİvasAhMET-GökÇEN-SeDA-MehMET-HaLİT-KıVANÇ-oNUR- TuğÇE-EzGİ

Etkinlik 2: Bu etkinlikte duygudurum özelliklerini betimlemek için *bildirimler, temsilciler, ifadeler, yönergeler* ve *üstleniciler* olmak üzere beş türe ayrılan konuşma edimlerinden (Yule, 1996) *ifadeler* ile çalışılır.

İfadeler: Konuşma edimlerinden biri olan ifadeler, konuşmacının ne hissettiği ile ilgilenir. Keyif, acı, beğeni, hoşlanmama, neşe veya keder gibi psikolojik durumları içerebilir (Yule, 1996). Öğrencilerden aşağıdaki cümleleri *üzgün, hırslı, mutlu, pişman, utanmış, sinirli, heyecanlı, kıskanmış, şaşkın,* yorgun, *korkmuş* gibi farklı duygudurumlarla sesletmeleri istenir. Öğrenciler cümleleri sesletirken vurgu ve sesletmelerine uygun şekilde *kelebek tekniğini* ve *touchinami* tekniğini kullanırlar.

Örnek cümleler:

1. Üzgünüm!
2. Tebrik ederim!
3. Teşekkür ederim!
4. Afiyet olsun!

5. Hoş geldin!
6. Görüşürüz!

Etkinlik 3: Yansıtma

Öğrenciler ikişer olarak gruplandırılır. Bir öğrenci öğretmen tarafından ezgi türleri (Ergenç, 2002) önceden belirlenmiş olan cümleleri sıralar. Onunla eşleştirilen diğer öğrenci ise *touchinami* tekniğini kullanarak cümlelerdeki sesletmeleri belirleyerek seyircilere yansıtır. Sınıfça doğruluğu ve yanlışlığı tartışılır.

Örnek Cümleler:

Çocuklar bugün sinemaya gidecekler.

Annemin ilacı geldi.

Okulun kapısı kapandı.

Yağmur yağmış.

Bunu sevmedim.

***Süren Ezgi**:* Genellikle yan cümle ya da sıralı cümlelerden oluşan ve dinleyiciye bildirimin süreceği iletisini aktaran; aynı kalan ya da bir iki ton düşen ezgilerdir (Ergenç, 2002). Örnek cümleler aşağıdaki gibi çeşitlendirilerek çoğaltılır:

Onu aradım; konuşmak istemedi.

Kar yağdığı zaman, içim huzur doldu.

Sen telefonu açmayınca, hastasın sandım.

***Ne/Kim Soru Ezgisi**:* Dinleyiciden herhangi bir konuda cevap beklendiği ses tonunun yükselmesiyle kendini gösterir. Ancak evet/hayır sorularında [-mI] soru ekinin üzerine vurgu almaması sebebiyle vurgu bu ekten önceki kelimeye kayar (Ergenç, 2002). Örnek cümleler aşağıdaki gibi çeşitlendirilerek çoğaltılır:

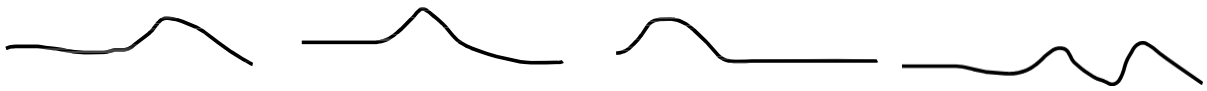
Ne zaman geldin?

Yemeği kim bitirdi?

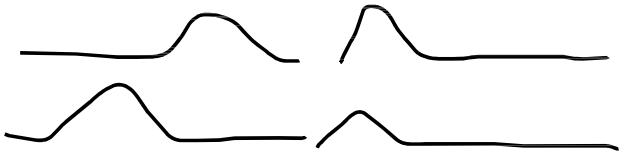
Bunu nasıl yaparım? ⇨ ⇧⇩

Evet/Hayır (Tamamlayıcı) Soru Ezgisi:

Ayşe'nin kardeşi geldi mi? Ayşe'nin kardeşi geldi mi? Ayşe'nin kardeşi geldi mi? (Fidan, 2002)



Dolapta süt var mı? Dolapta süt mü var? Dolapta mı süt var? Dolapta süt var mı yok mu?



İlker tatilden döndü mü? Döndü mü İlker tatilden? İlker tatilden mi döndü? İlker mi tatilden döndü?

Çocuklar bugün sinemaya gidecekler mi? Annemin ilacı geldi mi? Okulun kapısı kapalı mı?

Etkinlik 4: Karşılaştırma

Öğrencilere Türkçedeki "sadece", "yalnızca", "yalnız", "ancak", "bilhassa", "özellikle", "hiç olmazsa" gibi kelimelerin kendilerinden sonraki kelimeleri vurgulayıcı oldukları söylenir (Karahan, 2009). Türkçenin bu özelliğine yönelik aşağıda örnek cümle çalışması verilmiştir. Bir öğrenciden cümleleri, üzerinde belirtilmiş vurgu yönlendiricisine uygun şekilde *kelebek tekniği*ne göre sesletmesi istenir. Diğer öğrenciden ise cümlelerin yazılı şeklini görmeden arkadaşının sesletimine dayalı olarak vurgu belirteçlerini kâğıda yazması istenir. Daha sonra bir öğrencinin seslettiği ve diğer öğrencinin yazdığı cümlelerin karşılaştırılması yapılır. Tam anlaşılma sağlanana kadar örnek cümleler çoğaltılarak tekrar edilir:

Örnek Cümleler:

Sadece ABLAM, anneme mutfakta yardım etti. Ablam sadece ANNEME sinemaya götürdü,

Anneme mutfakta sadece ABLAM yardım etti. Ablam anneme mutfakta sadece YARDIM ETTİ.

Etkinlik 5: Role Bürünme

Öğrencilerden aşağıdaki verilen diyaloglara uygun olarak kendilerine bir rol seçmeleri istenir. Bunlar anne, öğretmen, çocuk, öğrenci vb. olabilir. Rollerine uygun biçimde sesletim yapmaları istenir. Diyaloglar senaryo üretilerek genişletilebilir (Hirik, 2019)'dan alınan cümleler uyarlanmıştır):

I. Senaryo

— Bugünkü işleri sen yapar mısın?

— Yaparım, yaparım. (Güven verme).

II. Senaryo

— Mehmet sana evde yardım eder mi?

— Mehmet tüm işleri yapar yapar! (İma etme).

II. Senaryo

— Hastayı kaybettik!

— Hastanın kalbi atıyor, atıyor! (Şaşırma) (Hirik, 2019).

IV. Senaryo

— Seni ararım.

— Ararsın, ararsın. (Sitem etme).

Etkinlik 6: Olağan Odaklama

Öğrencilerden aşağıdaki cümleleri yerleri değiştirilen vurgulu kelimeleri *touchinami* tekniğiyle elleriyle somutlaştırarak sesletmeleri istenir. Örnek cümleler çeşitlendirilebilir.:

O kadın bizi seviyordu.	**Akşam havuza ben girdim.**
a. [O kadın BİZİ seviyordu].	Akşam HAVUZA ben girdim].
b. [Bizi O kadın seviyordu].	Akşam havuza BEN girdim].
c. [Bizi o KADIN seviyordu].	Havuza ben AKŞAM girdim].
d. [O kadın bizi SEVİYORDU] (Ergenç, 2002).	GİRDİM ben akşam havuza].

Etkinlik 7: Odaklayıcı Öge Kullanma

Öğrencilerden aşağıda yazılı cümlede olduğu gibi kelimelerin cümle içinde yerleri değiştirilmeden vurgulu heceleri değiştirerek anlam farklılıkları yaratmaları ve bunu fark etmeleri sağlanır (Demircan, 1996; akt.: Fidan, 2002'den uyarlanmıştır). Vurgulu hecelerde *kelebek tekniği* kullanılır:

Örnek Cümle:

Babam pazaRA gitti. BaBAM pazara gitti. Babam pazara gitTİ.

Babam yarın pazara gidebilir.

Babam yarın ancak pazaRA gidebilir. (Başka bir şey yapamaz.)

Babam ancak YArın pazara gidebilir. (Pazara başka gün gidemez.)

Ancak baBAM yarın pazara gidebilir. (Babamdan başkası gidemez.)

Etkinlik 8: Vurgu Kaydırma

Aşağıdaki cümlelerde Türkçenin bürünsel özelliklerine örnekler verilmiştir. Devrik cümlelerde vurgunun yüklemin son hecesinde olmasına; [-yor] ve [-mA] olumsuzluk ekinin kelime içerisindeki vurgu değişim örneklerine yer verilmiştir. Örnekler öğretmen tarafından temsil edildikten sonra öğrenciler tarafından çeşitlendirilir.

Örnek Cümle:

GitTİ dağ gibi adam! SatTI bütün malını, mülkünü.

GeLİyor/GELmiyor. aRIyor/aRAmıyor. koŞUyor/KOŞmuyor. seVİyor/SEVmiyor.

Evde ekmek VARmış. / Halam İzmir'e varMIŞ. Bahçedeki çiçek GÜLmüş. / Oyuncağı görünce gülMÜŞ.

Etkinlik 9: Ezgi Betimlemesi

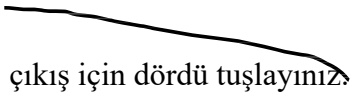
Öğrencilerden aşağıdaki cümleleri *touchinami* tekniğiyle sesletmeleri ve kendilerinin de birer örnek cümle oluşturmaları istenir.

Örnek Cümle:

Aradığınız kişiye şu an ulaşılamıyor; lütfen, daha sonra tekrar deneyiniz.

Bunu kendine yapma, lütfen.

Kart işlemleriniz için bire, şifre işlemleriniz için ikiye, müşteri temsilcisine bağlanmak için üçe,



çıkış için dördü tuşlayınız.

Etkinlik 10: Şarkı Gölgeleme

Öğretmen tarafından daha önce belirlenen bir şarkıyı öğrencilerden bir kez sadece vurgu ve sesletmelerine dikkat ederek dinlemeleri istenir. Daha sonra şarkı başa alınır ve söyleyenin vurgu ve ezgisi *kelebek* ve *touchinami* tekniğiyle birlikte öğrenciler tarafından taklit edilmeye çalışılır. Öğretmen hatalı yerlerde modelleme yapar.

Etkinlik 11: Gösterileni Dikte Etme

Bu etkinlikte öğretmenin ellerini kullanarak *kelebek* ve *touchinami* tekniğiyle bazı vurgu ve sesletmeler yapar. Öğrencilerden bu vurgu ve sesletme kalıplarını yazıya dökmeleri ve buna uygun kelime/cümleler üretmeleri istenir.

Örnek Cümle:

O/ o / ooO oo? (SEN de geliYOR musun?)

o oO oo, OoO oo? (Geliyor musun, gelmiyor musun?)

Etkinlik 12: Aynalama

Öğretmen kâğıda veya tahtaya cümleler yazar. Seçili öğrenci yazılı cümleyi öğretmenin *kelebek* ve *touchinami* tekniğiyle betimlemelerini izleyerek sesletir. Bu çalışma eşli gruplar oluşturularak da yapılır.

Örnek Cümle:

BuGÜN okuLA GELmedi.

okuLA BUgün GELmedi.

— Ne oldu?

— GELMEDİ.

GELMEDİ bugün okula.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma becerisi bir dilin iletişimsel bir şekilde uygulamaya konulduğu beceridir. Dolayısıyla öğrenciler iletişimi ve bu alandaki etkinliği öncelemektedirler. Ana dilde konuşma becerisi dahi belirli bir birikim ve yeterlik gerektirirken özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenciler tarafından dil öğrenme süreçlerinde gelişimsel bir ölçüt olarak düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi dilin yalnızca dilbilgisel ve sözcük bilgisiyle tamamlanacak bir durum içermez. Aynı zamanda öğrenilen bu bilgilerin iletişim boyunca doğru aktarılması da gereklidir. Bireysel farklılıklar bir kenara bırakılırsa hedef dili konuşabilmeyi ve etkili bir şekilde kullanabilmeyi etkileyen bir diğer unsur da aksandır.

Aksan, bireyin dilin bürünsel özelliklerinin tam ve doğru edinilememiş olmasından kaynaklanan bir durumdur. Bireylerin anadillerini edinmeye başladıkları ilk unsurun sesletme olduğu (Fidan, 2002) düşünüldüğünde bunun daha sonraki öğrenme süreçlerinde edinilmesinde yaşanan sıkıntılar tahmin edilebilmektedir. Bir dilin müziği (Kuhn ve diğerleri, 2010, s.234) olan bürünsel özelliklerin öğrenilmesi yabancı dil öğretiminde üzerine düşülmesi gereken bir konu olmasına rağmen sesletim, ne yazık ki dil öğretiminin doğal sürecine bırakılarak ihmal edilen (Derwing, 2010, s.24) bir bileşendir. Bu durum öğretmenlerin, öğretim programlarının, bir rehberlik gereksiniminin ve sesletimin zaman ve çaba isteyen kendi doğasından da kaynaklanmaktadır. Ancak bunlar iyileştirilebilir problemlerdir. Dolayısıyla bürünün bir parçası olduğu sesletim becerisinin önemine daha çok vurgu yapılarak yabancı dilde aksan etkisini en azından açık ve anlaşılabilir sesletim ilkeleri seviyesine taşımak gereklidir.

Modern eğitim anlayışıyla birlikte sesletim becerisi de son otuz yıldır dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır (Baker, 2014). Bununla birlikte sesletim becerisini yalnızca taklide dayalı bir öğretim programına mahkûm etmekten kurtarıcı yaklaşım ve yöntemler gelişmiştir. Bu konuda gelişen teknolojiyle birlikte beyin ile ilgili yeni araştırma bulgularının da önemi yadsınamaz. Beynin, vücut ve zihin ile olan bağlantısına katkıda bulunan beyin dostu bir yaklaşım olan haptic (Burri, 2021) sesletim eğitimi yaklaşımı sesletim öğretimini taklitten öteye taşıyan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenciler üzerinde etkili ve keyif verici olduğu (Burri & Ann Baker, 2016; Burri, Acton, &Baker, 2019), sesletim özelliklerine yönelik farkındalık artırdığı ve sağaltıcı etkisi olduğu (Teaman & Yamane, 2017), jestlerin pedagojik kullanımına dikkat çektiğini (Smotrova, 2017) ve aynı zamanda sesletimin diğer yönü olan parçasal birimlere karşı öğrenciler için dikkat çekici olduğu belirtilmiştir. Alan yazına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve buna yönelik uygulamaların olmadığı görülmüştür. Bu sebeple sesletim becerisinin öğretimine yönelik teknikleri tanıtmak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere işlevsel; keyifle uygulanabilir, çoklu duyu uyaranları içeren öğretici etkinlikler tasarlanmıştır.

Kaynakça

Acton, B. *Acton Haptic Pronunciation*, https://www.actonhaptic.com/ .

Acton, W., Baker, A., A., Burri, M., Teaman, B. (2013). Preliminaries to haptic-integrated pronunciation instruction. J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* İçinde (ss. 234-244). Iowa State University.

Arimilli M., Kanuri A.K., ve Kokkirigadda, W. K. (2016). Innovative methods in teaching pronunciation. *İnternational Journal of Science Technology and Management, 5*(8) http://www.ijstm.com/images/short_pdf/1470367873_1049ijstm.pdf.

Baker, A., A., (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal 2.3*

Breitkreutz, J., Derwing, T. M. ve Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal, 19*(1), 51-61. https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919.

Burri, M. (2021). Making the case for brain-friendly pronunciation instruction, *RELC Journal 1–9.* https://doi.org/10.1177/00336882211035519

Burri, Acton, Baker (2019). Moving to L2 fluency: The Tai Ball Chi technique. *Speak Out! Journal of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 60*, 43-51.

Burri, M., Ann Baker, A. (2016). Teaching rhythm and rhythm grouping: The butterfly technique. *English Australia Journal: the Australian journal of English language teaching, 31* (2), 72-77.

Burri, M., Baker, A., Acton, W. (2016). Pronunciation in the classroom. T. Jones. (Ed.). *Anchoring academic vocabulary with a "hard-hitting" haptic pronunciation teaching technique.* İçinde (ss. 17-26). Tesol Press.

Burri, M., Baker, A. (2019). "I never imagined" pronunciation as "such an interesting thing": Student teacher perception of innovative practices. *International Journal of Applied Linguistics, 29*(1), 95-108.

Cole, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education, *Mind, Culture, and Activity, 16*(4), 291-295.

Cook, G. (1989) *Discourse.* Oxford University Press. https://archive.org/details/discourselanguag00gcoo

Cozolino, L. Sprokay, S. (2006) Neuroscience and adult learning, *New Directions in Adult and Continuing Education, 110*, 11-19. https://www.researchgate.net/publication/247965569_Neuroscience_and_Adult_Learning

Çağlayan, B. (2010). Arnavutluk'ta Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan telaffuz hatalarının sebepleri ve çözüm yolları. https://docplayer.biz.tr/3501632-Arnavutlukta-turkce-ogrenenlerde-kargilagilan-telaffuz-hatalarinin-sebeplerg-ve-cozumyollari.html .

Çelebi, S., Kibar Furtun, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(9), 367-380.

Demir, T., & Güleç, İ. (2015). *ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar*, Koç Üniversitesi Örneği. IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi. Sakarya, 14, 120-133.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(7), 333-358.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29*(29).

Derwing, T. M. (2010). *Utopian goals for pronunciation teaching*. J. Levis & K. LeVelle (Eds.). Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Iowa State University, Sept. 2009. İçinde (ss. 24-37), Ames, IA: Iowa State University.

Dunkelberger, N., Sullivan, J., L., Bradley, J., Manickam, I., Dasarathy, G., Baraniuk, R., O'Malley, M., K., (2021). *IEEE Transactions on Haptics,* 14, 1.

Erdem, D. M., Şengül, M., Gün, M. & Büyükaslan A., (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal, 2*.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Ergenç, İ. (2008). Dilin Beyindeki Gerçekleşimi ve Konuşma Eylemi. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/30136/mod_resource/content/1/DBB302%20-%20Dil%20ve%20Beyin%20-%203.%20Hafta%20-%20Dil%20Sistemi.pdf

Fidan, D. (2002). *Türkçede ezgi örüntüleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gatbonton, E., Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review, 61* (3), 325–353.

Hertman, A.E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3* (1), 2-4.

Hirik, E. (2019). Tekrarlı yüklemler ile parçalarüstü ses birimlerinin anlama etkisi" *İdil*, *8*(53), 10.7816/idil-08-53-01 5.

İnan, R., Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(18), 377-392.

Karahan, L. (2009). Vurgulama işlevli dil birimleri üzerine, *İstanbul Kültür Üniversitesi Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, UTEK 2007,1,* 313-322, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Karababa Candaş, Z. Candan (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 265-277.

Karatay, H., Güngör, H. & Özalan, U. (2017) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi. International Journal of Language Academy, 5(2), 250-265. http://ijla.net/ Makaleler/1655148934_900.pd

Karatay, H. Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi. *Ke*sit *Akademi Dergisi* 5(18), 1-28.

Knowland, V., C., P., Thomas, M., S., C. (2014). Educating the adult brain: How the neuroscience. *Int Rev Educ 60,*99–122.

Kuhn, R. M., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E B, Levy, B. A., Rasinski T. V.(2010). Aligning Theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quarterly, (45), 2, 230-251. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.45.2.4

Ladefoged, P. *A course in phonetics*. (4. Baskı), Heinle&Heinle. http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/391/1/A%20Course%20in%20Phonetics%204th%20ed.%20by%20Ladefoged.pdf

Levis, J., M., Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *Tesol Journal, 12*(2), 13-19.

Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.

Minoque, J., Jones, M., G. (2006). Haptics in education: exploring aq untapped sensory modality, *Review of Educational Research, 76*(3), 317-348.

Özmen, C.; Güven, E.; Dürer, Z.S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(28), 593-634.

Revesz, G. (1950). *The psychology and art of the blind*. Longmans Green. https://ia801607.us.archive.org/26/items/psychologyartofb00gr/psychologyartofb00gr.pdf .

Schneider, W., Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review, 84*(1), 1–66. https://psych.indiana.edu/documents/shiffrin-and-schneider-1977.pdf

Smotrova, T. (2017). Making pronunciation visible: gesture in teaching pronunciation. *TESOL Quarterly, 51 (1).*

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(1), 325-33.

Teaman, B, Yamane, N. (2017). Haptic techniques for teaching English prosody. *Proceedings of the 31st General Meeting of the Phonetic Society of Japan.* https://conference.wdc-jp.com/psj/2017/common/doc/WS2_03.pdf

Underhill, A. (2005). *Macmillan Books for Teachers Sound foundations learning and teaching pronunciation.* Macmillan Publishers.

Tüm., G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29*(2), 255-266.

Yılmaz, İ., Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 1213-1228.

14. Gaziantep Esnaf Kültüründe Atasözleri[1]

Ayşenur ÖZDAL[2]

APA: Özdal, A. (2023). Gaziantep Esnaf Kültüründe Atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 274-284. DOI: 10.29000/rumelide.1405718.

Öz

Atasözleri geçmiş nesillerin tecrübelerinden doğan, bilgeliklerini ifade ettikleri kısa ve özlü sözlerdir. Kültürel mirasın bir parçası olan atasözleri toplumun düşünce tarzını, yaşam felsefesini ve ortak değerlerini yansıtan, millî karaktere sahip kalıp ifadelerdir. Sosyal hayatta yaygın bir kullanım alanı olan atasözleri toplumsal değerleri, ahlaki nasihatleri, tecrübelerden çıkarılan dersleri ve insan doğası hakkındaki genel geçer bilgileri içermektedir. Günlük yaşamda söylenmek istenenlerin etkili ve kısa biçimde ifadesini sağlayan bu sözler, toplumun ortak dil unsuru olarak iletişimi kolaylaştıran, verilmek istenen mesajın etkili biçimde iletilmesini sağlayan, sosyal değer yargılarını güçlendiren ve geçmişle bugün arasında bağ kuran bir fonksiyona sahiptir. Bu araştırmanın öncelikli amacı, Gaziantep esnaf kültüründe kullanılan atasözlerinin ifade ve anlamlarını belirlemek ve bu atasözlerini bir tasnife tabi tutmaktır. Ayrıca bu çalışma ile meslek folkloru kapsamında Gaziantep esnaf kültürünün korunması ve aktarılması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, esnaf kültürünü aktaran atasözleri sözlü ve yazılı kaynaklardan tespit edilmiş, atasözlerinin kullanım bağlamları da göz önünde bulundurularak içerikleri açıklanmıştır. Ayrıca esnafın ticarî yaşamındaki kullanımına göre atasözleri sınıflandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, atasözlerinin dilin bir parçası olmanın ötesinde, esnafın kültürel yaşamındaki kabullerini ve benimsediği değerlerini yansıttığı anlaşılmıştır. Esnafın gündelik yaşamındaki olaylar ve durumlar karşısında sık kullandığı bu kalıp sözlerin, toplumsal iletişimi kolaylaştırdığı ve kabullerin içselleştirilmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: meslek folkloru, kültürel miras, sosyal norm

---

1. 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 – iThenticate, Oran: %1
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405718
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Gaziantep University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Gaziantep, Türkiye), aysenurozdal@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-8941-4503, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

Proverbs in Gaziantep's Merchant Culture[3]

Abstract

Proverbs are concise and succinct sayings that express the wisdom derived from the experiences of past generations. As a part of cultural heritage, proverbs are traditional expressions that reflect the thinking style, life philosophy, and shared values of a society, possessing a national character. Proverbs, widely used in social life, encompass societal values, moral advice, lessons learned from experience, and commonly accepted knowledge about human nature. These statements enable the effective and concise expression of thoughts in everyday life, serving as a common language element that facilitates communication, ensures the effective transmission of intended messages, strengthens social value judgments, and establishes a connection between the past and the present. The primary objective of this research is to determine the meanings and expressions of proverbs used in the merchant culture of Gaziantep and to classify these proverbs. Additionally, this study aims to establish a foundation for preserving and perpetuating the merchant culture of Gaziantep within the context of occupational folklore. In line with this objective, proverbs that convey the merchant culture were identified through oral and written sources, and their contents were explained, taking into account the contexts of their usage. Furthermore, proverbs were classified based on their relevance to the commercial dimension of merchants' lives. The examination revealed that proverbs not only constitute a part of the language but also reflect the cultural beliefs and values embraced by merchants. It was observed that these common expressions, frequently used by merchants in their daily lives, facilitate social communication and contribute to the internalization of accepted norms..

Keywords: occupational folklore, cultural heritage, social norm

Giriş

Halk terimi, en az bir ortak faktörü paylaşan insan grubunu karşılamaktadır. Burada ortak faktörün ne olduğu önemli değildir, önemli olan grubun ortak geleneklere sahip olmasıdır (Dundes, 2006: 16). Dundes'in "halk" ve "folklor" kavramlarına dair tanımlamalarından sonra aile, iş grubu, okul takımı, dernek gibi herhangi bir grubun kendine has folkloru olduğu sonucuna varılmış ve belli bir grubun folkloruna yönelen çalışmalar artmıştır. Folklor üzerine yapılan araştırmalar, geçtiğimiz yüzyıl içerisinde bir metnin binlerce varyantı taranarak "ur-form"a ulaşma çabalarından küçük bir grubun folklorunu incelemeye evrilmiştir (Erdem, 2012: 41-42). Göçmen folkloru, bir bölge halkının folkloru, meslek folkloru, kadın folkloru gibi konular belirli bir topluluğun folklorunu inceleyen çalışmalar kapsamındadır.

Gaziantep şehrinin ekonomik portresi, coğrafi konumu ve tarihi kökenleri ile şekillenen sosyal dokusu özgün kültürel unsurları içermektedir. Bu unsurlardan biri olan esnaf kültürü, Gaziantep şehrinin zengin tarihî, coğrafi ve sosyolojik dinamiklerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Yukarıdaki izahlardan

---

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: 20.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405718
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sonra Gaziantep'in kültürel varlığının bir yönünü açıklamak ve bir meslek grubuna özgü oluşmuş sözlü kültürü kayıt altına almak amacıyla bu çalışmada, Gaziantep esnaf kültüründe yer alan atasözleri tespit edilerek değerlendirilmiştir. Çalışmada, literatür tarama, gözlem ve kişisel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu verilerle Gaziantep esnaf topluluğunun sosyal yapısı, değerleri ve deneyimleri hakkında bilgi sunmak ve atasözlerinin esnaf kültüründeki işleyişini ve toplumun genel değerlerine olan etkisini belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırma süresince hem gündelik hayatta hem de esnafın mesleki yaşantısı içerisinde kullandığı çok sayıda atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri içinden mesleki jargona özgü sözcükleri ve anlamları barındıranlar belirlenerek incelenmiştir. Tespit edilen atasözlerinin doğru bir şekilde kaydedilmesi için Ömer Asım Aksoy tarafından hazırlanmış dört kitaplık üç cilt halindeki "Gaziantep Ağzı" adlı kaynaktan yararlanılarak yerel ağıza ait sözcüklerin yazımıyla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra atasözlerinin kullanım bağlamları da göz önünde bulundurularak anlamları açıklanmış ve atasözleri konularına göre tasnif edilmiştir. Çalışmanın Gaziantep esnaf kültürünün bir yönünü aydınlatacağı, esnaf topluluğu arasındaki kültürel mirasın muhafaza edilmesine ve bu mirasın gelecek nesillere aktarılarak yaşamasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1. Atasözleri

Atasözü TDK tarafından "*Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbımesel*" şeklinde tanımlanmıştır (URL-1). Atasözleri ulusal varlıklar olarak ruha işleyen bir etki taşırlar. Geniş kitlelerin yüzyıllarca elde ettikleri denemelerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuşlardır. Şekil açısından kalıplaşmış, kısa ve öz yargılardır (Aksoy, 1962: 132-133). Atasözleri, belirli bir dil, kültür, deneyim ve muhakeme düzeyinde ortaya çıkar. Bu sözler, bazen bir nazmın parçalanmış veya unutulmuş bir formundan türeyebilirken bazen de bağımsız olarak dilde oluşmuş ve şeklini almış olabilir. İslamiyet öncesi dönemlerden itibaren şamanlar, âşıklar ve bilge şahsiyetlerin söylemiş oldukları ve toplumdaki bireyler arasında üretilen sözler atasözlerinin kaynağını teşkil eder. Ayrıca efsaneler, masallar, hikâyeler, fıkralar gibi edebiyat mahsullerinden alınan parçalar ve kutsal kitaplar ve peygamber öğütleri de atasözlerinin kaynağı olabilmektedir (Elçin, 2005: 626-628).

Bireylerin uyması gereken bir genel kural veya bir düstur özelliği taşıyan atasözlerinin ilk olarak ortaya çıktığı zaman ve mekân açısından bir kesinlikten bahsetmek mümkün değildir. İnsanların küçük topluluklar hâlinde yaşadıkları toplayıcı dönemden veya dilin ortak bir iletişim aracı durumuna gelmesinden bu yana; yani insanlık tarihinin en eski dönemlerinden beri atasözlerinin varlığından söz edilebilir (Çobanoğlu, 2004: 1-2). Atasözleri üç ayrı hükmü içermektedir. Bunlardan birincisi açıktan açığa ahlâk amacı güderek ders ve öğüt vermek, ikincisi derin düşüncelerin sonucunda ortaya çıkmış hikmetleri bir kural olarak anlatmak, üçüncüsü ise bazı gelenekleri düstur edindirmektir (Aksoy, 1945: 214-215). Herhangi bir olay veya bölge ile ilgili tarihî bilgilere sadece tarihçiler tarafından tutulmuş kayıtlarla ulaşmak bu kayıtların yanlı veya eksik olma ihtimalinden dolayı mümkün olmayabilir. Tarihî kayıtların yanı sıra edebiyat ürünleri ve sözlü kültür mahsulleri de olay veya bölgeyle ilgili kapsamlı bilgiye ulaşmayı sağlayabilecektir (Fidan, 2011: 146). Toplumdaki sosyal yapıyı anlayabilmenin yollarından biri de sözlü kültür ürünlerinden atasözlerini çözümlemektir. Kültürel bellek diğer halk edebiyatı türlerinin içinde taşındığı gibi atasözleri aracılığıyla da taşınmaktadır.

2. Gaziantep Esnaf Kültüründe Atasözleri

Gaziantep, tarihi çok eskilere dayanan bir şehir olarak sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi açıdan tarihte pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış ve mücadelelere şahitlik etmiştir (Biçici, 2014: 1). Seyahatnâme'de " *Şehri bir düz yerde ve bazı zemini yüksek bayırlar üzere kurulmakla suyu ve havası hoş büyük*

şehirdir" denilen Gaziantep'in ticari yaşamı üzerine 3.900 dükkânı olan çarşısı, 2 bedesteni, Uzun Çarşısı ve Saraçhanesi olduğu bilgisi kaydedilmiştir (Evliya Çelebi, 2010: 380-381). Tarihte önemli güzergâhların kavşağı durumunda olduğu bilinen şehrin önemli ticaret yolları üzerinde bulunuyor olması ekonomisine yön vermiş ve kültürel zenginliği sağlamıştır. Gaziantep bu sayede ticarî faaliyetlerin hep aktif olduğu bir kenttir. Günümüzde Gaziantep, Türkiye'nin büyük sanayilerinden birine sahiptir ve bölgedeki gelişmiş şehirlerden olmasından dolayı hem uluslararası ticarette hem de yerel ticarette aktiftir. Şehrin ticaret yaşamındaki tecrübeler atasözlerine yansımış ve zengin bir varlık oluşturmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen atasözlerinin şu konuları içerdiği görülmüştür:

- Alışveriş
- Borçlar
- Çalışkanlık
- Esnaf ahlakı
- Eğitim ve mesleki yeterlilik
- Kazanç
- Malın kalitesi
- Rızık
- Tembellik
- Zenginlik

2.1. Alışveriş ile İlgili Atasözleri

Toplumun deneyimleri ve kültürel değerleriyle ilgili olan atasözleri günlük yaşamda karşılaşılan durumları ve ilişkileri de konu etmiştir. Alışverişte usul, malın kalitesi, müşteri memnuniyeti gibi konuların Gaziantep atasözlerine yansıdığı görülmektedir. Bir eşyanın veya hizmetin kalitelisini talep etmeyen veya almayan kişinin alışveriş yapmaya devam edeceği bu sebeple alışveriş mekânlarında bu özellikteki kimselerden daima bulunacağı "*Kör pazarsız olmaz (veya olmasın), pazar körsüz kalmaz*" (Aksoy 1945: 334) atasözü ile aktarılmaktadır. Alışverişte satılan malın niteliğine dair "*Mal malın p****engi"* (KK-1) atasözüyle bir işyerinde kaliteli ürünler satılırken bunların sayesinde kaliteli olmayan malların da satılacağı anlatılmaktadır. Benzer söylem barındıran "*Müşteri müşterinin p*zevengi"* (KK-2) sözüyle ise bir işyeri hakkındaki olumlu kanaatlerin ve memnuniyetlerin müşteriler tarafından dile getirilerek yayılacağı, bu durum sayesinde iş yerine yeni müşterilerin geleceğini ifade edilmektedir. Esnaf arasında sık kullanılan "*Pazar, ilk pazar"* (Aksoy, 1945: 352) atasözü alışveriş hakkındaki bir geleneği aktarmaktadır. Siftah olgusu kapsamında kullanılan bu atasözünde o gün alışverişe ilk kez gelen müşterinin ürüne biçtiği bedelin kabul edilerek alışverişin gerçekleştirilmesine yönelik bir nasihat yer almaktadır. Aksi durumda sonraki alışverişlerde kârın yetersiz kalacağına yönelik bir kabul söz konusudur.

2.2. Borçlar ile İlgili Atasözleri

Borç, bir kişinin bir başka kişiye para, mal veya hizmetle ilgili olarak, belli bir zamana kadar taahhütte bulunarak tekrar ödemeye söz vermesidir. Türk kültüründe borç almak ve borç vermek aile, komşuluk ve arkadaşlık ilişkilerinde hassas bir mevzu olarak değerlendirilmiş ve borçla ilgili tutum ve davranışların ne olması gerektiği sosyal normlarla belirlenmiştir. Borç, karşılıklı ilişkilerde güven ve dayanışmayı sağlayan bir fonksiyona sahiptir. Borç genellikle kişisel bir taahhüt olarak görülür. Borcun

ödenmesi hususunda verilen söz ciddiye alınır. Borcunu zamanında ödeyen kişi güvenilir ve dürüst olarak kabul edilirken borcunu zamanında ödemeyen kişiye karşı toplumda güven azalır. Ayrıca bir kişinin çok sık borç istemesi de itibar kaybına yol açan bir durumdur.

Günümüzde bankacılık sistemlerinin gelişmesi ve genişlemesiyle kurumlardan borç almak yaygınlaşsa da Gaziantep esnafı arasında hâlâ kişisel taahhütle borç almak yaygındır. Gaziantep'te ticaret yaşamı içerisinde borç, alacaklı ve verecekli arasında gizli kalması gereken bir konu olarak görülmüştür. Esnafın borç almaktan kaçındığı ancak gereklilik oluşmuş ve borç alınmışsa bunun bilinmesini istemediği görülmektedir. Alacaklı da bunu bildiği için taraflar bu konuda üçüncü kişilere bilgi vermemektedir. Bu hassasiyetle esnaflar, borcu zamanında ödemeye özen göstermektedir. Bu durum atasözlerine, borcun yaşam üzerindeki etkisi, alacaklının ve vereceklinin borca karşı tutum ve davranışları hakkında bilgilerle yansımıştır. "*Alacakla verecek ödeştirilmez"* (Aksoy 1945: 250) atasözüyle esnaflar arasındaki genel bir tutum aktarılmaktadır. Atasözü, bir kimseye olan borcun ödenmesi için başka kişiden gelecek olan tahsilat beklenmemelidir, anlamını karşılamaktadır. Esnaf, vereceklinin borcunu bir an önce ödemesi gerektiğine dair talebini bu atasözü ile iletmektedir. Borçlarla ilgili bir diğer atasözü olan "*Ala kargada hakkım olsun, alamazsam gözüm oysun"* (Aksoy 1945: 250) ile toplumda borcuna sadık olduğu bilinen veya zengin bir kimsede alacağı olanın kaygılanmaması gerektiğini anlatmaktadır. Ala karga ile zengin ve güvenilir kimsenin sembolize edildiği atasözü böyle kişilere borç vermekten çekinilmemesi gerektiğine dair nasihati dile getirmektedir. Borçla elde edilen varlığın kısa süre içinde kaybedileceği ve tekrar eski yaşama dönüleceği "*Borca baylık bir aylık"* (Aksoy, 1945: 271) sözü ile ifade edilmektedir. Bu atasözü borç etmekten ve bu yol ile gösteriş yapmaktan çekinmek gerektiğini anlatmaktadır. "*Borç iyi güne kalmaz"* (Aksoy, 1945: 271) sözü borçlu için bir öğüt barındırmaktadır. Bu atasözünde borcun ödenmesi için acele edilmesi gerektiği, borcu maddi açıdan daha rahat bir dönemde ödemek niyetinin sonuç vermeyeceği anlatılmaktadır. Borç almak Gaziantep esnafı için istenen bir durum değildir. "*Borçlu ölmez, benzi sararır"* (KK-1) sözüyle borç almakla insanın ölmese bile bu durumun onda çeşitli sıkıntılar oluşturacağı anlatılmaktadır. Kullanıldığı duruma göre bazen borç almamayı tavsiye eden atasözü bazen de borç almanın vereceği zararın ölüm kadar kötü olmayacağından dolayı borç alınabileceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde borçlunun girdiği sıkıntılı durum "*Borçlunun döşeği ateşten olur"* (Aksoy, 1945: 271) atasözüyle de ifade bulmuştur. Borçluda olumsuz duygulara sebep olan ödünç para "*Borç vermekle, düşman vurmakla/kırmakla"* (Aksoy, 1945: 272) atasözünde düşmana benzetilmiştir; Nasıl ki düşmanın verdiği zarardan kurtulmak için onu vurmak gerekirse borcun oluşturduğu sıkıntıdan kurtulmak için de onu ödemek gerektiği bu sözle anlatılmaktadır. Borcun verecekli açısından olumlu bir işlevi "*Borç yiğidin kalesi"* (KK-1) atasözünde ifade edilmektedir. Bu atasözü alacaklı kişi, borçlunun ödeme sıkıntısı çıkarmaması için onunla iyi bir ilişki içinde olmak zorundadır anlamındadır. Yine borçlu olma durumunun insana gayret vereceği, olumlu bir duruma sebep olacağı "*Borç yiğidin kamçısı"* (KK-2) sözüyle anlatılmıştır. Bu atasözü borçlunun borcunu bir an önce ödeyebilmek için daha yoğun çalışacağı anlamındadır.

Atasözlerine borcun ödenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar da yansımıştır. "*El elden hükmeder"* (KK-2) sözüyle birinden borç alındığında araya başka şahısları veya araçları koymadan borcun alacaklıya teslim edilmesi gerektiği aktarılmaktadır. "*Et borca olur ama ciğer borca olmaz*" (KK-2) atasözü alacaklı ve borçlu için iki ayrı anlama gelmektedir. Atasözünün birinci anlamı; basit ve düşük değerdeki parayı ve malı borca vermek kolaydır ancak değerli olan eşya veya önemli miktardaki parayı borç vermek kolay değildir. İkinci anlamı ise; yüksek miktardaki para borca alınabilir ancak düşük bir miktarı borç istemek borçluyu da değersiz bir duruma düşürecektir.

Veresiyenin esnaf için olumsuz bir duruma sebep olacağı "*Verme malını veresiye, akar gider kara suya; baş yarılır, kol kırılır, sulh ederler yarısına"* (KK-1) sözüyle anlatılmıştır. Esnafın malını veresiye

verdiğinde, o paranın artık boşa gideceği, bir daha geri alınamayacağı ve birçok hoş olmayan durum, anlaşmazlık ve zarardan sonra bile sadece yarısını elde edebileceği genel bir kabul olarak atasözünde yer bulmuştur. Esnafın borcunu geri almakta yaşayabileceği zorluk "*Yoğun canı alınmaz"* (KK-1) sözüyle de aktarılmıştır. Bu atasözünde borcunu ödemek imkânı olmayan vereceklinin karşısında alacaklının yapabileceği bir şey olmadığı anlatılmaktadır.

2.3. Çalışkanlık ile İlgili Atasözleri

Çalışkanlık, kişinin işine, görevine dair bağlılığının sonucunda özverili biçimde gayret göstermesi, emek harcaması anlamına gelir. Türk kültüründe kişinin sahip olması gereken önemli değerlerden biri olan çalışkanlık hem kişiyi hem de kişinin ait olduğu toplumu yüceltecek erdemlerden biri olarak görülür. Çalışkanlık sosyal hayatta toplumsal normlar tarafından da desteklenir. Tüccarlık zanaatını ele alan atasözlerine göre tüccarın sahip olması gereken özelliklerden biri de çalışkanlıktır (Çilingir, 2015: 182). Çalışkanlık konusunda söylenmiş atasözlerinde bu olgu, hem yapılan işin sorumluluklarının yerine getirilmesi hem de kişinin topluma faydalı bir birey olduğunu gösteren meziyet olarak ifade edilmiştir. Ayrıca atasözlerinde, tembellikten uzak durulması gerektiği, çalışmayla elde edileceklerin kıymeti aktarılmıştır.

Çalışkanlığın olumlu bir durum olarak aktarıldığı atasözlerinde bu meziyete sahip kimsenin eninde sonunda mükâfat elde edeceği aktarılmıştır. "*İş, adamın kalayı"* (KK-2) sözü ile çalışmanın fiziksel ve ruhsal sağlığını koruduğu hatta daha iyi hale getirdiği anlatılmaktadır. Bu atasözü toplum içinde çalışmayı takdir etmek ve çalışmaya teşvik etmek için kullanılır. "*İşini bil de işleme"* (KK-2) atasözüyle bir gün ihtiyaç duyulduğunda yapması için insanın işini iyi bilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Hem esnaf arasında hem de halk arasında yaygın kullanılan atasözlerinden "*İşleyen eşeğin boynu boncuklu olur"* (KK-1) ile işine gayret ve özen gösteren çırağın ustasının takdirini kazanacağı ve ustası tarafından mükâfatlandırılacağı anlatılmaktadır. "*Emek yerde kalmaz"* (KK-2) atasözüyle, elinden gelen gayreti gösteren kimsenin er ya da geç gayretlerinin mükâfatlandırılacağı anlatılmaktadır. Bu atasözü halk arasında "Allah emeğini yerde koymasın" duası içinde de ifade edilmektedir.

İşini layıkıyla yapan kimsenin baskı ve zorlama altında işini düzgün yapamayacağı "*At yiğidin altında aksar" (Aksoy, 1945: 260)* sözü ile anlatılmaktadır. "*Elden yiyen börkmüş, keseden yiyen çökmüş"* (Aksoy, 1945: 291) atasözünde hazır malı harcamak ve çalışmaya devam etmek arasında bir karşılaştırma yapılarak bir gelir kaynağı olan kişinin durumunun gittikçe iyileşeceği ancak hazırdan harcayan kişinin kısa sürede zorluk yaşayacağı aktarılmaktadır. Hem Gaziantep'te hem de diğer illerde yaygın bilinen ve sık kullanılan "*Güvenme varlığa, düşersin darlığa"* (KK-2) sözü ile elde var olan paraya ve mala güvenilmeyerek çalışmaya devam etmek öğütlenmektedir. Kişinin elindeki mevcut değerlere güvenerek hareket etmesinin onu zor günlere götüreceği aktarılmıştır.

2.4. Esnaf Ahlakı ile İlgili Atasözleri

Fütüvvetnâmeler iyi ve mükemmel insan olmanın gerekliliklerinin anlatıldığı eserlerdir. Türk sanatkârlarının, içinde örgütlendirildiği "Ahi kuruluşu", ahlak kurallarını hemen hemen tüm İslam ülkelerinde bilinen fütüvvetnâmelerden almıştır. Nasirüddin Ahi Evran'ın kurduğu "Ahilik" Anadolu'da esnaf ve sanatkârlara mesleki hiyerarşiyi, mesleğin inceliklerini ve ahlak eğitimini aktaran bir teşkilat olmuş, bu sayede Anadolu esnafı Bizans sanatkârları ile yarışabilecek bir sanat yeteneğine kavuşmuştur (Çağatay, 1974: V). Bugün hâlâ Gaziantep esnafının prensipte Ahilik ilkelerine sadık olduğu görülmektedir. Usta-çırak ilişkisinde saygı, haramdan kaçınmak, işi iyi ve düzgün yapmak gibi davranış ilkeleri atasözlerine yansımıştır.

"Azeysiz şakirt ustayı batırır" (Aksoy, 1945: 261) sözünde "azeysiz" saygıda kusur eden anlamındadır, şakirt ise öğrenci, çırak demektir. Bu atasözünde ustasına gerekli saygıyı ve hürmeti göstermeyen çırağın ustasından daha ileride olduğunu göstermekten kaçınmayacağı anlatılır. Usule uygun olmayan durumlar Gaziantep halkı tarafından tenkit edilmekte böyle davranışlar sergileyen kimseler sosyal yaptırımlarla karşı karşıya kalmaktadır. "*Bartıl kapıdan girince iman tağadan çıkar"* (Aksoy, 1945: 264) atasözü usulsüz durumlar karşısında söylenmektedir. "Bartıl" sözcüğü rüşvet, "tağa" sözcüğü pencere anlamındadır. Bu atasözü statü ve konum sahibi esnafın bir defa usulsüz yolları denemesinden sonra artık ondan dürüst davranışların beklenmeyeceği anlamına gelmektedir.

Bir işi gereken inceliklere dikkat ederek yapmak esnaf kültüründe takdir gören bir davranıştır. "*Yoğun bir imiş, incelmesem yeğ imiş"* (KK-1) sözüyle ustalıkla hareket edenle etmeyenin arasında bir fark görülmedikten sonra kişinin özenle hareket etmesine gerek yoktur anlamı mevcuttur. Atasözüyle toplum arasında mesleğini layıkıyla icra edene önem ve değer verilmesi gerektiği salık verilmektedir. "*Haram para, ya binaya ya zinaya"* (KK-2) atasözüyle de doğru olmayan biçimde gelir elde etmenin olumsuz sonuçlarına dair bir çıkarım yer almaktadır. Yolsuz kazançların yine ahlaki olmayan şekillerde harcanacağı bu atasözü ile anlatılmaktadır.

2.5. Eğitim ve Mesleki Yeterlilik ile İlgili Atasözleri

Gaziantep esnafı arasında üretime dayalı mesleklerde becerilerin gelişmesi için gerekli eğitimlerin uygulamalı olarak tamamlanması söz konusudur. Çıraklık ve kalfalık eğitimleri başarıyla tamamlandığında usta olunabilmektedir. Günümüzde mesleki eğitim merkezleri tarafından verilen teorik eğitimlerle de bu süreç desteklenmekte ve usta-çırak ilişkisiyle ahlak eğitimi verilmektedir.

Gaziantep'te meslek folkloru bağlamında, bir zanaatı öğrenmenin zor olduğu üzerine söylenmiş atasözleri tespit edilmiştir. Bu atasözlerinden biri olan "*Bakmakla olsa, it kasaplığı öğrenir"* (KK-1) atasözünde bir mesleği öğrenmek için pratiğin önemli olduğunu anlatılmakta, çıraklık sürecinin değerine de bir vurgu yapılmaktadır. Mesleki yeterlik ile ilgili bir diğer atasözü olan "*Demircinin canı demirden berk gerek"* (KK-2) ile bir mesleği icra edebilmek için yeterli güç ve dayanıklılığa sahip olmak gerektiği aktarılmaktadır. İşinde başarılı olmanın bazı kişilerde olumsuz hallere sebep olacağı "*Elinden gelen başara, kötünün gözü yaşara* (KK-1) sözü ile aktarılmaktadır. Atasözüne göre işinde ustalaşmış bir kişi her görevi başarıyla tamamlayacaktır, bu durum kötü niyetli kimselerde olumsuz duygulara yol açacaktır. "*Kaşığı herkes yapar, sapını ortaya düşürmek marifet"* (Aksoy, 1945: 326) atasözü bir işi yapan çok sayıda usta olsa da marifet, onun inceliklerini bilmek ve püf noktaları bilerek işi yapmaktır anlamına gelmektedir

2.6. Kazanç ile İlgili Atasözleri

Emek ve kazanç, Türk kültüründe önem verilen olgulardandır. Özellikle ticaret yaşamı içerisinde bir işe emek vermek ve bunun sonucunda kazanç elde etmek toplumda takdirle karşılanmaktadır. Atasözlerinde çalışkanlık, azim, disiplin ile elde edilen kazanç olumlu şekilde ifade edilmiştir. Bununla beraber çok kazancın insana tembellik, rahatlama ve kibir getirmemesi gerektiği, kazancın fazla olduğu dönemlerde gerekli birikimlerin yapılarak zor günlere de hazırlıklı olmak gerektiği anlatılmıştır.

Gaziantep'te hem sanayi kollarında hem de küçük ticarette aile üyeleri birlikte çalışmaktadır. Özellikle babanın yaptığı ticarete erkek çocukların da katkı sunması ile Gaziantep'te aile birlikteliğiyle yürütülen meslekler oldukça fazladır. Kan bağından doğan bir birliktelikle gelir ve başarı elde edenlere karşı kullanılan *"Ağaç, yaprağıyla gürler"* (KK-2) atasözü insanın emeğinden sonuç elde etmesi için etrafındaki kimselerin de desteğinin gerekli olduğunu anlatmaktadır. Birliktelikten doğan gücün anlatıldığı bir diğer atasözü "*Ağası yavuz olanın etbası sarhoş gezer"* (KK-1)'dir. "Etba" sözcüğü birinin

sözüne uyanlar, birine tabi olanlar, hizmetçi anlamlarında kullanılmaktadır. Bu atasözü iyi bir gelire ve konuma sahip kişilerin yanında çalışan kalfa ve çırakların da çalımlı bir tavırda olacağı ifade edilmektedir.

Toplumda gençken ve gelir düzeni varken elde edilen kazancın değerlendirilmesi doğru bir tutum olarak görülmektedir. Bu bağlamda söylenen "*Su akarken bardağı doldurmalı"* (KK-2) atasözü bolluk zamanlarında birikim yapmanın önemini vurgularken, ileride bu fırsatın kaybolabileceğini anlatır. "*Ya işten artar ya dişten"* (KK-1) sözüne göre ise maddi gelirler, ya yoğun çaba göstererek ya da tasarruf yaparak artırılabilir. Yapılan işten iyi bir gelir elde etmek beklense de düzenli bir çalışma yaşamı ve başkalarına muhtaç olmayacak kadar gelir elde edilmesi de övülen bir durumdur. Bunu anlatan "*Kâr eden ar etmezmiş"* (KK-2) atasözünde herhangi bir iş kolu insanlar arasında kolay ve basit görülse de bunun küçümsenmemesi gerektiği, işten elde edilen kazancın insanın statüsü için değerli olduğu ifade edilmektedir.

Gaziantep, tarih boyunca ticaretin canlı olduğu bir şehir olarak bilinir. Ancak, geçmiş dönemlerde bu şehirde iş sahipleri ve ünlü tüccarlar, ekonomik krizler, yanlış alışkanlıklar ve diğer birçok sebep yüzünden servetlerini kaybetmişlerdir. Bu kayıpların ardından, bu eski zenginlerin geçmişte yaşadıkları büyük zenginlikleri hatırlayarak teselli bulmaya çalıştıkları ve geçmişe özlem duydukları sık sık anlatılır. Meseleyi özetleyen bir atasözü, "*Müflis tüccar, geçmiş defter yoklar*" (KK-1) şeklinde ifade edilir. Bu söz, eskiden büyük zenginliklere sahip olan bir tüccarın, maddi zorluklarla karşılaştığında geçmişteki güzel günlerin hatırasına sığınarak üzüntüsünü hafifletmeye çalışmasını belirtir.

2.7. Malın Kalitesi ile İlgili Atasözleri

Ahilik kültüründe her sanatkâr maişet gereği müşterisini elde tutmak için kaliteli iş yapmak ve ürünleri meslektaşlarının sattıkları fiyata satmak zorundadır (Çağatay, 1974: 80). Bir malın kalitesi ile ilgili tutum ve davranışların ne olması gerektiği, hem alıcı hem de satıcı tarafından değerlendirilmiş ve atasözlerine yansımıştır. Bu konudaki atasözlerinde; malın iyisini almak gerektiği, kötü malı alıcısının farkında olmayarak aldığı, iyi ve kaliteli ürün sunmanın satıcıya bol kazanç sağlayacağı, satıcının ürünü hakkında olumsuz söylemlerde bulunmayacağı aktarılmıştır.

Bir alışverişte kaliteli ürün almanın alıcıya ilerleyen zamanlarda bir sorun yaşatmayacağı "*Al malın iyisini, çekme kaygısını"* (KK-2) sözüyle ifade edilmektedir. Bu atasözü esnafın alışverişte müşteriyi ikna etmek istediği durumlarda sık kullanılmaktadır. Kalitesiz bir ürünün de belli bir müşteri kitlesi tarafından tercih edildiği ve satıcının bu ürünü satabileceği "*Kurtlu baklavanın kör alıcısı olur"* (KK-2) atasözüyle anlatılmaktadır. Esnaflar arasındaki rekabette satılan ürünün niteliğinin belirleyici rol oynayacağı "*Ekinci ekinciyi yenmez, tarla tarlayı yener* (KK-2) sözü ile aktarılmaktadır. Bu atasözü, esnafı müşterilerini memnun etmeye yönlendirmek ve müşterinin tercihine uygun ürün sunmaya teşvik etmek amacıyla kullanılır. Malın kalitesi gibi yapılan işin de kaliteli olması gerektiğini anlatan "*Ekmeği ekmekçiye ver, bir ekmek de üste ver"* (KK-1) atasözünde vurgulanan nokta, bir işin uzmanına yaptırıldığında, işin kalitesi ve sonucundan memnun kalınacağı için ödenen ücretin önemsenmemesi gerektiğidir. Hatta piyasadan daha yüksek bir ücretle bile o işi yaptırmanın doğru olacağı esnaf arasında bu atasözü ile anlatılmaktadır. "*Eşeğini öğmiyen çerçi olmaz* (Aksoy, 1945: 297) atasözünde ise satıcının, ürünün kalitesiyle ilgili olumsuz bir şey bile olsa onu saklamayı tercih edeceği anlatılarak alıcı uyarılmaktadır.

2.8. Rızık ile İlgili Atasözleri

Rızık, "*Tanrı'nın bütün yarattıklarına verdiği nimet; doygu*"dur (URL-2). Geleneksel yaşam içinde dinî kabullere göre şekillenmiş bir rızık algısının olduğu görülmektedir. İsrâ suresinde "*Rabbin rızkı*

dilediğine bol bol verir de kısar da" buyurulmuştur (URL-3). Hadiste ise şöyle denilmiştir (Buhari, 2013: 415):

> *"Şüphesiz Aziz ve Celil olan Allah, rahime bir melek tevkil etti. O melek: Ey Rabb'im! Bir nutfedir. Ey Rabb 'im! Bir kan pıhtısıdır. Ey Rabb'im! Bir çiğnem ettir, der. Allah onu yaratmayı hükmetmek istediği zaman melek: Erkek midir, yoksa dişi midir? Bedbaht mıdır, yoksa mes'ûd mudur? Rızık nedir, ecel nedir? Sorularını sorar. Bunlar anasının karnında iken yazılır."*

Bu ifadelere göre rızkın kader olduğu, daha anne karnındayken tayin edildiği, kişinin ne kadar çalışırsa çalışsın nasibinden fazlasını elde edemeyeceği anlaşılmaktadır. Verilen ayet ve hadiste kaderci bir anlayış varsa da bunların çalışmayı salık veren hadis ve ayetlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği, Hz. Muhammed'in hayatında tembelliğin hiçbir zaman olmadığı bilinmektedir (Kaya, 2015: 105). Toplum içinde insanların, rızıklarına erişmek için çalışması gerektiği ancak sonuçların tamamen Allah'a bağlı olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca rızık sadece maddi varlıklarla alakalı değildir; aile bağı, sevgi, saygı gibi manevi değerler de rızık olarak görülür.

Rızık konusunda söylenmiş atasözlerinde, yukarıda belirtildiği gibi kaderci bir anlayışla beraber, çalışmaktan vazgeçilmemesi gerektiğine dair bir nasihat vurgusu görülmektedir. Bu bağlamda gelirini kaybeden kişinin üzülmemesi gerektiği, bir fırsatın kaybedildiği zaman başka bir fırsatın daha iyi bir şekilde ortaya çıkabileceği "*Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar* (KK-3) atasözüyle kaderci bir kabulle ifade edilmiştir. "*Kısmetinde ne varsa kaşığında o çıkar"* (KK-2) atasözü de kaderci bir yaklaşımı barındırmaktadır. İnsanın ne kadar gayret ve emek verirse versin kendisine kısmet olandan fazlasını elde edemeyeceği bu atasözüyle anlatılmaktadır. Benzer bir yaklaşımı barındıran "*Kimse bilmez, kim kazana kim yiye"* (KK-3) atasözü ise insan, yaşamını sürdürebilmek ve varlıklı bir hayat yaşamak için çaba gösterse de elde ettiği gelir hiç tasavvur edilmeyecek şekilde harcanabilir ve başka kimselere nasip olabilir anlamına gelmektedir. *"Baykuşun rızkı ayağına gelir; sıçramadan almaz"* (Aksoy, 1945: 265) atasözünde kaderci yaklaşımla birlikte kişinin gayretinin de gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Atasözüne göre kişiye Allah tarafından bir rızık tayin edilmiş olsa da onu elde etmek için kişinin harekete geçmesi gerekmektedir.

Aynı iş kolu üzerine ticaret yapıyor olmak, esnaf arasında rekabete sebep olmaktadır. "*Arasa* (Gaziantep'in eski çarşısı*) baştanbaşa dükkân, herkes rızkını yer*" (KK-1) atasözüyle, ne kadar çok iş yeri olursa olsun, insanların birbirinin geçimine zarar veremeyeceği vurgulanarak söz konusu rekabet duygusu, doğru yönetildiği takdirde esnafın bir arada başarılı bir şekilde faaliyet gösterebileceğini ifade etmektedir.

Sermaye ile rızık arasında bir ilişki kuran "*Ekinci dokuzu harcamazsa on eline geçmez*" (KK-3) atasözü esnafın bir miktar harcama yaptıktan sonra kazanç elde edebileceği ancak gelirinin masrafına göre yetersiz olduğunu anlatmaktadır. "*Kârhane bu, akmasa da damlar"* (KK-3) atasözüyle işyerinde beklenenden az da olsa, muhakkak ticarî bir faaliyet gerçekleşir ve işyeri sahibi yaptığı işlerden gelir elde edebilir anlamındadır.

"Rızık ile ilgili belirsizlik sonrasında ortaya çıkan olumsuzluk "*Her zaman çiğdem çıkmaz, bazen de küsküç kırılır"* (Aksoy, 1945: 313) sözüyle ifade bulmuştur. Bu atasözü, esnafın yaptığı işten her zaman kazanç elde edemeyeceği kimi zaman olumsuz durumların da meydana gelebileceği anlamını taşımaktadır. Atasözünün bilinen bir diğer şeklinde "küsküç" sözcüğü yerine "ökkeze" kullanılmaktadır. İşyerindeki kazançla ilgili beklenmeyen olumsuzluğu aktaran bir diğer atasözü olan "*Ekici ol da bilici olma"* (Aksoy, 1945: 289) ile hem bir iş için gerekli işlemler yapıldıktan sonra gerçekleşebilecek aksilikler öngörülemeyeceğinden sonuç hakkında bir beklentide olmamak gerektiği hem de gereken tedbirleri alıp sonuç için kaderci bir tutumda olmak gerektiği anlatılmaktadır.

2.9. Tembellik ile İlgili Atasözleri

Türk kültüründe tembellik olumsuz bir tutum olarak görülmüş, çalışkanlık ve üretkenlik insanda var olması gereken erdemler olarak değerlendirilmiş ve teşvik edilmiştir. Toplumda, hiç çalışmayan veya bir iş için yeterli performansı göstermeyenler eleştirilmek, dışlanmak gibi sosyal baskıyla karşılaşmıştır. Gaziantep'te esnaf arasında sık kullanıldığı tespit edilen ve tembelliği konu edinen atasözlerinde, tembel kişilerin olumsuz hayvan imgeleriyle ifade edildiği görülmektedir.

Halk arasında maydanoz sözcüğünün yerine bahdeniz sözcüğü kullanılmaktadır. Oldukça hafif olan bu yükü taşımak kolay olsa da tembellik yapanın bundan bile kaçınacağı benzetmesi *"Eşeğin gönlüne kalsa bir bağ bahdenizi götürmez"* (KK-3) atasözü ile yapılmıştır. Esnaf arasında tembel çırakların durumunu anlatmak için kullanılan bu atasözü böyle kişilerin basit ve yorucu olmayan bir işi dahi yapmayacağını ifade etmek için kullanılır. Yine yük taşımak için kullanılan eşeğin benzetme unsuru olarak kullanıldığı "*Eşeğin her yorulduğu yere han yapılmaz"* (KK-3) atasözüyle gayret göstermeyen çırağın talep ettiği her an istirahat edemeyeceği anlatılmaktadır. Çalışmayan kişinin kazanç elde edemeyeceğini anlatan atasözlerinden bir diğeri olan "*Yatan öküze yem yok"* (KK-3) ile bir iş için emek harcamayan kişinin kazanç sahibi olamayacağı anlatılmaktadır.

2.10. Zenginlik ve Alım Gücü ile İlgili Atasözleri

Türk toplumunda zenginlik ve mal varlığı daha çok ekonomik başarı ile ilişkilendirilmektedir. Yapılan meslekte başarılı olmak, yüksek gelire erişmek ve lüks yaşam standartlarına sahip olmak toplumda kişiye itibar kazandırmaktadır. Maddi zenginliğe ve alım gücüne sahip olmanın insana birçok konuda avantaj sağlayacağını anlatan atasözleri Gaziantep esnaf kültüründe görülmektedir. Bunlardan biri olan "*Deve bir pula, pul olmazsa neynemeli (ne yapılabilir)"* (KK-3) atasözünde bir ürün oldukça uygun ve avantajlı fiyatta olsa dahi, alıcının bunu almak için yeterli parası yoksa bunun bir anlamının olmadığı aktarılmaktadır.

"*Mal malamatı örter"* (KK-2) ve "*Varsa eğer pulun, âlem senin kulun"* (KK-3) atasözleri ile servet sahibi olmanın toplumsal kabullere uygun olmayan davranışların göz ardı edilmesine sebep olacağı, bu sayede diğer kişileri etkilemenin mümkün olacağı anlatılmaktadır. Cinsiyetçi bir söylem içeren "*Ak akça ile ak baldıra güvenç olmaz"* (KK-1) sözüyle ise varlıklı kimselerin, zenginliklerine güvenmemesi tavsiye edilmektedir. Bu atasözünde, kadın ve para aynı kategoride değerlendirilmiş, ikisinin de elden çıkabileceği anlatılmıştır.

Sonuç

Gaziantep, yüzyıllardır ticarî faaliyetlerin aktif olduğu bir şehirdir. Bu durumun bir neticesi olarak sözlü kültür mirası oldukça zengindir. Çalışmada Gaziantep'in sözlü kültür ürünlerinden olan atasözleri ele alınarak bu atasözleri Gaziantep'teki esnafın meslek folklorunun bir yönünü kayıt altına almak ve korumak amacıyla incelenmiştir. Gaziantep'te esnaf folkloru kapsamında değerlendirilebilecek atasözleri oldukça fazladır. Çalışma için elde edilen atasözlerinden yalnızca meslekî yaşantı ve alışverişle ilgili olanlar seçilmiştir. Bu sözler, esnafın genel tutum ve davranışları hakkında fikir vermekte ve alışveriş esnasında yaşanan rutin durumları belgelemektedir. Ayrıca bu atasözleri, esnafın nasıl davranması gerektiğini nasihat edici bir tutumla ifade etmektedir.

Esnaf ve müşteriler arasındaki genel kabullere dayalı atasözlerinin sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. İyiyi ve doğruyu nasihat eden atasözleri esnaf kültürünün yeni kuşaklara taşınması bakımından önemli bir fonksiyona sahiptir. Alışveriş, borç, çalışkanlık, meslek ahlakı, rızık, kazanç ve kaliteli mal gibi birçok konuda söylenmiş atasözleri, anlamları açısından incelendiğinde esnafın gündelik yaşamı ile ilgili fikir vermektedir. Esnaf ve müşteri ilişkileri etrafında gerçekleşen hadiselerde sıklıkla tercih edilen bu

sözlerin uygun bağlamda az ve öz ifadeyi sağladığı, bu şekilde toplumsal iletişimi kolaylaştıran bir fonksiyona sahip olduğu görülmektedir.

İncelenen atasözleri yerel sözcüklerle ve ifade biçimleri ile müteşekkildir. Ayrıca Gaziantep'te esnafla ilgili konuları içeren atasözlerinin bazılarının kaba sözcüklerden oluştuğu görülmüştür. Gaziantep'te hem esnaf hem de halk arasında yaygın olarak kullanılan bu ifadeler, günlük hayattaki olayları veya durumları daha açık bir şekilde ifade etmeyi sağlamakta, toplum tarafından sık kullanıldığı için kabalık olarak görülmemektedir. Yapılan araştırma sonucunda, atasözlerinin sadece dilin bir parçası olmakla kalmayıp aynı zamanda esnafın kültürel yaşamındaki değerlerini ve kabullerini yansıttığı tespit edilmiştir. Yaygın kullanılan bu kalıp sözlerin, esnafın günlük yaşamındaki olaylar ve durumlar karşısında toplumsal iletişimi kolaylaştırdığı ve benimsenen kabullerin içselleştirilmesine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Kaynakça

Aksoy, Ö.A. (1945). *Gaziantep Ağzı II. Cilt*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

Aksoy, Ö.A. (1962). Atasözleri, Deyimler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 10, 131-166. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Belleten/İssue/38249/442229.

Biçici, M. (2014). "Gaziantep Milletvekilleri Ve Siyasi Faaliyetleri (1923–1950)". Doktora Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Buhari, Muhammed İbn İsmail El. (2013). *Sahih-i Buhari Tercemesi-1. Cilt* (Tercüme: Mehmet Sofuoğlu). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Çağatay, N. (1974). *Bir Türk Kurumu Olarak Ahilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Çilingir, Z. (2015). Türk Atasözlerinde Tüccarlık Zanaatı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 173-184.

Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Ayk Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı

Dundes, A. (2006). Halk Kimdir (çev. Metin Ekici). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1, (edt.: M. Öcal Oğuz vd.), Ankara: Geleneksel Yayıncılık.*

Elçin, Ş. (2005). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdem, S. (2012). Grup Folkloru ve "Özkültür". *Millî Folklor,* 94, 41-49.

Evliya Çelebi. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnâmesi* 9. Kitap 1. Cilt, (Haz. Seyit Ali Kahraman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Fidan, S. (2011). Sözlü Kültür-Sözlü Tarih İlişkisi Bağlamında Niş Türküleri. *Turkish Studi*es, 6/4, 139-148.

Kaya, R. (2015). "Kelam Açısından Rızık ve Açlık Sorunu". Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Elektronik Kaynaklar

URL-1: atasözü ne demek TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr) (Erişim tarihi: 16.05.2023)

URL-2: rızık ne demek TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr) (Erişim tarihi: 13.05.2023).

URL-3: İsrâ Suresi 30. Ayet Tefsiri - Diyanet İşleri Başkanlığı. (Erişim tarihi: 22.05.2023)

Sözlü Kaynaklar

KK-1: Asım Mıhçıoğlu, Erkek, Serbest Meslek (Görüşme tarihi: 05.2016).

KK-2: Arif Çeteci, Erkek, Serbest Meslek (Görüşme tarihi: 05.2016).

KK-3: Kenan Özdal, Erkek, Bakırcı (Görüşme tarihi: 08.2016).

15. Critical analysis on advertising discourses[1]

Gülşen TORUSDAĞ[2]

APA: Torusdağ, G. (2023). Critical analysis on advertising discourses. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 285-292. DOI: 10.29000/rumelide.1405738.

Abstract

Critical Discourse Analysis (CDA) appeared in the early 1990s and has become increasingly popular as an interdisciplinary approach to analyzing various types of discourse. The roots of CDA lie in classical Rhetoric, Textlinguistics and Sociolinguistics, as well as in Applied Linguistics and Pragmatics (Wodak, 2002, p.7-8). It sees discourse as language use in speech and writing and as a social practice. Its feature of being social practice means discursive cases have a dialectical interaction with social situations, institutions, and structures that surround them. They constantly influence and shape each other. CDA focuses on the relationship between language and power and is primarily concerned with investigating the explicit and implicit structural relations of domination, discrimination, power, and control as manifested in language. As transferred from Wodak (2001, p. 2), for Habermas, "Language is also a medium of domination and social force. It serves to legitimize relations of organized power. In so far as the legitimations of power relations, . . . are not articulated, . . . language is also ideological." Ideologies are the fundamental frameworks for organizing the social cognitions that members of social groups, organizations, or institutions share. CDA seeks to demystify discourses by deciphering ideologies (Dijk, 1995, p. 18; Wodak, 2002, p.10). This paper aims to explore the relationship between discourse and social cognition, to analyze critically the language of advertisement, and to clarify how social structure and institutions are affected by advertising discourses.

Keywords: Critical Discourse Analysis, advertising discourse, persuasion, manipulation.

---

[1] **Statement (Paper):** This article is an expanded version of the paper "Critical Analysis of the Advertising Discourses" presented at II. International Symposium on Literature, Culture and Language held on June 9-10, 2023, in Ankara, Turkey.
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: 30.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405738
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü / Assoc. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Letters, Department of Linguistics (Van, Türkiye), gtorosdag24@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4323-7097, **ROR ID:** https://ror.org/ 041jyzp61, **ISNI:** 0000 0001 2164 6335, **Crossreff Funder ID:** 501100010760

Reklam söylemleri üzerine eleştirel çözümleme[3]

Öz

Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ESÇ) 1990'ların başında ortaya çıkmış ve çeşitli söylem türlerini analiz etmeye yönelik disiplinlerarası bir yaklaşım olarak giderek daha popüler hale gelmiştir. ESÇ'nin kökleri klasik Retorik, Metindilbilim ve Toplumdilbilim yanı sıra Uygulamalı Dilbilim ve Edimbilime dayanmaktadır (Wodak, 2002, p. 7-8). Söylemi, konuşma ve yazmada kullanılan dil ve toplumsal bir pratik olarak görür. Sosyal pratik olma özelliği, söylemsel olgular ile onları çevreleyen sosyal durumlar, kurumlar ve yapılar arasında diyalektik bir ilişki olduğu anlamına gelir. Sürekli olarak birbirlerini etkiler ve şekillendirirler. ESÇ, dil ve güç arasındaki ilişkiye özel önem verir ve temelde dilde ortaya çıktığı şekliyle tahakküm, ayrımcılık, güç ve kontrol gibi açık ve örtük yapısal ilişkilerin analiziyle ilgilenir. Wodak (2001, p. 2)'den alıntılandığı üzere, Habermas'a göre, "Dil aynı zamanda bir tahakküm ve toplumsal güç aracıdır. Organize güç ilişkilerini meşrulaştırmaya hizmet eder. Güç ilişkilerinin meşrulaştırılmasına gelince, . . . açıkça ifade edilmez, . . . dil aynı zamanda ideolojiktir.". İdeolojiler, sosyal grupların, örgütlerin veya kurumların üyelerince paylaşılan sosyal bilişleri organize etmek için kullanılan temel çerçevelerdir. ESÇ, ideolojileri yorumlayarak söylemlerin gizemini çözmeye çalışır (Dijk, 1995, p. 18; Wodak, 2002, p.10). Bu çalışma, söylem ve sosyal biliş arasındaki ilişkiyi açıklamayı, reklam söylemlerinin dilini ESÇ ışığında eleştirel bir şekilde analiz etmeyi ve buna bağlı olarak sosyal yapı ve kurumların reklam söylemleri tarafından nasıl şekillendiğini açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Söylem Çözümlemesi, reklam söylemi, ikna, manipülasyon

1. Introduction

Industry, technology, and communication, which develop in parallel with scientific progress, have increased the competition between product and service brands. In this competition, the importance of the advertisement has gained increasing momentum. Efforts to increase the effectiveness of advertising discourses have brought the concept of rhetoric back to the agenda.

Rhetoric is the name for the study of writing or speaking as a means of persuasion in communication. Although scientific research is relatively new, ideas about the art of persuasion were on the agenda even of ancient philosophers. So, rhetorical studies date back to the 5th century BC since philosophers such as Plato and Aristotle addressed these issues. More interestingly, in *Rhetoric*, written by Aristotle in the 4th century BC, the methods of persuasion put forward by the famous philosopher are still seen as the foundations of the art of persuasion today. Rhetoric by Aristotle has had a huge impact on the development of rhetorical art. As Beaugrande and Dressler (1981, p. 15) expressed, rhetoric, dating from

---

3. **Beyan (Bildiri):** Bu makale, Ankara'da düzenlenen II. Uluslararası Edebiyat, Kültür ve Dil Sempozyumu'nda (9-10 Haziran 2023, Ankara) sunulan "Reklam Söylemlerinin Eleştirel Analizi" başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.
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: %30
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405738
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Ancient Greece and Rome through the Middle Ages right up to the present, was the art of discourse of systematically and artfully thinking through the five canons of rhetoric: *invention*, the discovery of ideas; *disposition*, the arrangement of ideas; *elocution*, the discovery of appropriate expressions for ideas; and *memorization* prior to *delivery* on the actual occasion of speaking.

As the art of discovering all the available means of persuasion, Rhetoric by Aristotle has had a nonpareil impact on the development of the art of rhetoric. Not only authors writing in the peripatetic tradition, but also famous Roman rhetorical teachers such as Cicero and Quintilian, used Aristotelian doctrine elements frequently. Over time, scholars became aware that Aristotle's rhetorical analysis of persuasion used many concepts and ideas addressed in his logical, ethical, political, and psychological writings, so rhetoric has been perceived as an integrated part of Aristotelian work. Rhetoric is tightly bound with the history of ancient logic and is frequently mentioned as an important inspiration for modern argumentation theory (Rapp, 2022).

"Rhetoric may be defined as the faculty of observing in any given case the available means of persuasion." (Aristotle, n.d., p. 7) According to Aristotle, "Of the modes of persuasion furnished by the spoken word there are three kinds… Persuasion is achieved by the speaker's personal character when the speech is spoken to make us think of him as credible [Ethos]… Secondly, persuasion may come through the hearers when the speech stirs their emotions [pathos]… Thirdly persuasion is effected through the speech itself we have proved a truth or an apparent truth by means of the persuasive arguments suitable to the case in question [logos]" (Aristotle, n.d., p. 8). As understood from Glatch (2023), in addition, another device, kairos, directly appeals to the hearers' sense of time. It is a call to immediacy, to a sense of 'now'. Used ethically, it convinces the audience that they need to take immediate action for the better.

2. Is advertising discourse persuasion or manipulation?

Beyond the ordinary communication function, the use of language within the framework of several strategies for persuasion can be observed in many areas such as advertising and politics. In advertising discourses where persuasion is the sine qua non, rhetorical appeals (ethos, logos, pathos, kairos), syntactic, argumentative, emphatic, and stylistic rhetorical devices are influential linguistic strategies. Rhetorical appeals directly address the reader's emotions, thoughts, morals, and perception of time. Syntactic devices use sentence structures to convey or simplify complex ideas or to draw attention to a certain idea by playing with sentence structure. Argumentative rhetorical devices use forms that help advance a particular argument. Emphatic rhetorical devices are used to emphasize particular ideas. Stylistic rhetorical devices use wordplay and diction to advance an argument.

Advertising discourses have a very important role in promoting, marketing, increasing brand awareness, and selling a product. They use the rhetoric quite a lot because the main purpose is to evoke irresistible interest, attention, or admiration for the product or service to be marketed. As of today, according to Merriam Webster, rhetoric is the art of speaking or writing effectively. It is the study of principles and rules of composition formulated by critics of ancient times. It is also the study of writing or speaking as a means of communication or persuasion. At the same time, it is a skill in the effective use of speech; a type, or mode of language or speech, and additionally, it can be insincere or grandiloquent language (merriam-webster.com).

Aristotle's Rhetoric is, as mentioned above, mainly concerned with elaborating on the many components of persuasion since the nature and details of persuasiveness are at the heart of rhetorical art. The art of persuasion of an audience requires the three criteria that Aristotle first described as being ethos (credibility of the speaker), pathos (emotional state of the audience), and logos (logical argument

proving or seemingly proving what is true). Since rhetoric is the use of language to persuade or influence others, advertising discourse can be considered a power that affects the audience's thoughts, actions, and attitudes through words. In this case, the message of advertising discourse is designed to arouse great interest, excitement, or admiration by focusing consumers' attention on new products or services through words, actions, images, sound, and role-playing (pathos). For this purpose, the media, billboards, and brochures are used to deliver messages of the discourses to different audiences; these messages should conform to the habits of the target audience, and their presentation in the media should be consistent. So, in the advertisements, famous people loved, respected, admired, or modeled by society are used (ethos). In persuasive discourse, words are collocated in such a way as to prove or seem to prove the truth using the connotations of the words besides their denotations, rhetorical tools, and language games (logos).

Language and other semiotic forms are increasingly combined in discourses whose primary semiotic form is language. The most prominent example of language combined with visual signs, music, and sound effects is in advertising discourses. As Dijk (2006, p. 365) indicates, to understand words, clauses, sentences, expressions, and non-verbal signs, discourse in general and manipulative discourse, in particular, necessitates processing information in short-term memory (STM). He emphasizes that "specific features of text and talk – such as its visual representation – may specifically affect the management of strategic understanding in STM so that readers pay more attention to some pieces of information than others." An advertising discourse is primarily a work in which different semiotic forms co-presented with linguistic signs interact with each other to form an effective discourse. So, the persuasive language of the advertisement can turn into a form of manipulative power and discursive power abuse that is domination is created because most manipulation takes place by written, spoken, especially multisemiotic discourses.

Manipulation, in particular, means creating a kind of illegitimate influence through discourse because those in power make people believe things that are in their interest and contrary to the interests of the manipulated. This influence can also be realized with pictures, photographs, movies, or other media since contemporary forms of communicative manipulation of the mass media are multimodal, as is in advertising. "Those being manipulated are human beings, and this typically occurs through the manipulation of their 'minds', so that a cognitive account is also able to shed light on the processes of manipulation. … manipulation always involves a form of mental manipulation" and, "is a communication and interactional practice, in which a manipulator exercises control over other people, usually against their will or against their best interests." (Dijk, 2006, p. 360). As a short discourse type, advertising discourses shape social cognition, which is the system of mental representations and processes shared by group members, and the cultural ecosystem because all advertisement tries to persuade the target audience to buy a company's products and services or support an organization.

As understood from Dijk's sentences (2006, p. 361-364), there is a fine line between persuasion and manipulation. In persuasion, the interlocutors are free to believe or not as they please, the arguments of the persuader while in manipulation, they are typically more passive and victims of the manipulation when they stand unable to understand the real intention of the manipulator. Manipulation is a bad practice because it breaks social norms. This does not mean that the advertisement must not be done but it should be done with arguments and facts, that is, through adequate information and persuasion not through manipulation, omitting important information, lying or distorting the facts, and so on.

Based on the fact that the use of spoken or written language is a social practice and discursive events shape situations, institutions and social structures, and they are shaped by them, advertising discourses can be evaluated as effective discourse forms that shape social structure. This will be tried to be

exemplified with some randomly selected advertisements such as Yemek Sepeti (Food Basket), Coca-Cola, Zen, etc.

Yemeksepeti, Turkey's fast trading platform, with its slogan 'If it's in your mind, it's at your door', promises to bring every product its users want to their door quickly and reliably. With this slogan it is claimed that orders will be delivered to the door in seconds (kairos). Danilo Zanna, Merve Dizdar, and Sergen Deveci known and loved by the people (ethos), starred in the Yemeksepeti advertising film. The advertisement, standing out with the slogan 'If it is in your mind, it is at your door' starts with the expression of Sergen Deveci's girlfriend "Are we not too hungry?" Deveci answers, "I have some dishes in mind," and the scene moves from the Yemeksepeti logo on the phone screen to the street. While the food orders, prepared quickly, are delivered by the Yemeksepeti field team within seconds, a wail of cry is heard inside the flat and Merve Dizdar says that the dishwashing liquid has run out. The employees at the Yemeksepeti Banabi warehouse also join the choir and continue the song by showing the cleaning products in their hands. It's time for food products. When coffee is mentioned, the logo in the warehouse is passed to Merve Dizdar's phone. Among many different types of coffee, Merve Dizdar prefers filter coffee.

In the next plan, Danilo Zanna, holding his pan by the stove, says, "Taste requires a local butcher." While the neighborhood butcher is beating and mincing meat, we catch our eye on the souvenir photograph taken with Danilo Zanna on the wall. This time, Danilo Zanna says, "Vegetables need to be fresh." Neighborhood greengrocer comes to the screen with its counter of fresh fruits and vegetables. Yemeksepeti field team delivers the orders to the doors of the houses. Deveci and his girlfriend have their meals. Merve Dizdar, whose dishwasher is working, enjoys coffee and chocolate, and Danilo Zanna takes orders from the neighborhood shopkeepers and cuts the meat.

At the end of the advertisement, a large choir of artisans that services many different dishes of the world cuisines such as tantuni, pizza, fried potatoes, hamburgers, döner kebab, kokoreç, kebabs, Chinese dishes, ravioli, and rice sings on the street: 'Don't stop, say. Yemeksepeti is next to you, come on say, 'If it's in your mind, it's at your door'. Pointing to product and service diversity, the slogan gives the message: "We are ready to supply instantly whatever comes to your mind." With this advertisement, Yemeksepeti explains its services that make life easier for its users, support the local economy, and contribute to employment. It strongly asserts its claim to deliver orders to the door in seconds and emphasizes that it now offers much more than just food order delivery with its expanding range of services. Both the service personnel and the service recipients seem to be satisfied.

Time is very valuable for modern-day people in the hustle and bustle of daily life. Especially, the emphasis on the fast service of the advertisement, suitable for the postmodern life of modern humans, attracts people, although the argument of quickness is exaggerated a little bit. The fact that the advertising discourse focuses on fast service increases the situationality and acceptability of the discourse. Emphasis on the neighborhood butcher and greengrocer; the participation of well-known actors are the factors that increase the reliability of the products. Increasing access to services through phone orders has established the habit of ordering needs such as food by phone, and has also changed the traditional culinary habits of the society. Through the discursive fact, the message is given to society: 'You do not need to cook at home, do not waste time cooking; we do it for you. Be happy by drinking coffee instead of cooking.' (pathos). While the advertising character Dizdar's preference for filter coffee also conveys the subliminal message that filter coffee should be drunk instead of traditional Turkish coffee, the advertising discourse shapes the social structure and culture. The conditional sentence 'If it is in your mind, it is at your door' is a syntactic style that implies 'Whatever it is, wherever you are, it is enough that it comes to your mind' and that promises unlimited service.

Parallelism, that is, the repetition of the same grammatical structure with different contents, as in Coca-Cola's 1939 advertising discourse 'Whoever You Are, Whatever You Do, Wherever You May Be, When You Think of Refreshment Think of Ice Cold Coca-Cola' (coca-colacompany.com), are the rhetorical mechanisms that make the discourse unforgettable. This syntactic style is widely used in advertising discourses because it increases memorability. This spoken text becomes all the more appealing and impressive when supplemented with a visual sign of a handsome, sporty, and strong young man drinking Coca-Cola after a sporting activity on a sunny day. The most basic human need is nutrition. When advertising discourses on food products are supported by non-linguistic signs such as color, light, sound effects, and music; their persuasive or manipulative power increases more.

The use of the imperative mood in the advertising discourses such as 'Connect to life with Turkcell (Turkcell)', 'Drink Coca-Cola', 'Refresh Yourself', 'Enjoy Thirst', 'Open Happiness' (Coca-Cola), 'Think different' (Apple), 'Just do it' (Nike), and many more, implicitly conveys a subliminal message ordering the masses to purchase the product or service. "A subliminal message is a technique used in marketing and other media to influence people without their being aware of what the messenger is doing. This may involve the use of split second flashes of text, hidden images, or subtle cues that affect the audience at a level below conscious awareness." Subliminal, which literally means 'below the threshold' comes from the Latin sub limen, in this case below the threshold of conscious awareness (dictionary.com).

The fact that the advertisement discourse is short and repeated over and over with its logo and slogan also makes it memorable. Slogan, as a short, catchy phrase that expresses an idea in a memorable and reproducible way, is one of the most important elements that ensure the formation of corporate identity and the establishment of the institution/brand in the minds of the target audience. It succinctly defines the goals and means of the community, organization, or institutions. The slogan is of great importance for a brand to be remembered by the consumer. Rhyme and harmony increase the catchy of the slogan. When consumers hear or remember a slogan, they directly associate the slogan with that brand. So, thanks to the slogan, an image of the brand and its products/services are formed in the mind of the consumer. In addition, in the advertisements such as Turkcell, Coca-Cola emphasis on family ties and cultural sensitivities such as 'family at the iftar table, religious holidays' are strategies that increase the acceptability of the advertisement.

The slogan 'Not without Zen' in a diamond advertising discourse gives the message that a man should buy the product for the woman he will marry at all costs. In the deep structure of the discourse, the subliminal message 'Not without Zen, but without you' is embedded. Zen is a Persian word that means 'woman'. The discourse directly orientates to the women. This brand's discourse in its replacement campaign, 'Branded or unbranded, diamond or gold, replace your unused jewelry with Zen diamonds at the best price' commands women to replace their old jewelry with new ones. The emphasis on installment sales in diamond advertisements is another strategy that encourages the purchase of the product. Through the implicit messages in the deep structure of such diamond discourses, a new generation has been created that does not want to marry without Zen because discourse helps maintain and reproduce the social status quo and transform it. Thus, advertisement discourse fulfills its duty of being an instrument of domination and social power.

3. Conclusion

Developing industry, technology, and communication parallel with scientific progress have increased the competition between product and service brands. In this competition, the importance of the advertisement has gained increasing momentum. When advertising discourses are supported by non-linguistic signs such as color, light, sound effects, and music, their power of influence increases even

more. As a social practice, discourse can shape the social structure as it wishes. Its force to shape social structure brings to mind its manipulative side. Manipulation is a social phenomenon, especially as it involves the interaction and abuse of power between groups and social actors. Manipulation is a cognitive phenomenon as it always refers to the manipulation of the minds of the participants.

The fact that the advertisement discourse is suitable for the wishes, desires, needs, plans, beliefs, and culture of the target audience/consumer is a factor that increases the acceptability of the discourse. Prioritizing the cultural, religious, and national values of the society in advertising discourses are rhetorical tools that increase the situationality and acceptability of the discourse. So discourse both helps maintain and reproduce the social status quo and contributes to transforming it.

The discourse of advertising is manipulative because as a power that dominates the social mind, it results in the actions of the individual, and therefore the society, to purchase and accumulate advertised products or services, even if there is no need. The interlocutors are typically more passive and victims of the manipulation since they are unable to understand the real intention of the manipulator. The pile of products that are consciously sold and unconsciously bought, and that the consumer does not want to throw away or give to someone else because he has paid for them, cause people to become more attached to the world due to the fear of losing them and to move away from the reality of death.

As supported by the findings of Erciş et al (2016: 110), the more an individual possesses the values desired and accepted in society or internalizes these values, the more death anxiety decreases. Again, purchases and consumption made to acquire those values reduce death anxiety, and as this anxiety decreases, the individual is dragged into more consumption. A person who is aware of his mortality turns to consumption in search of increasing his self-esteem. These behaviors are more common in people who measure their self-worth with materialist symbols, in societies where consumer culture dominates, and when death becomes apparent. In short, having more or purchasing some objects reduces the anxiety felt. A vicious cycle continues as the fear of death triggers the urge to buy again.

Bibliography

Aristotle (n.d.). *Rhetoric*. Translated by W. Rhys Roberts. http://classics.mit.edu/Aristotle/rhetoric.html Accessed 02 Mar. 2023.

Beaugrande, R. A. & Dressler. W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman

Dijk, T. A. van. (1995). Discourse Analysis as Ideology Analysis. *Language & Peace*, 1st Edition, Routledge, 17-33.

Dijk, T. A. van. (2006). Discourse and Manipulation. *Discourse & Society*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications, 359-383.

Erciş, A., Kotan, G., Türk, B. (2016). Ölüm Kaygısının Tüketici Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 23, 107-134.

Glatch, S. (2023). Common Rhetorical Devices List: The Art of Argument. https://writers.com/common-rhetorical-devices-list Accessed 07 Apr. 2023.

Rapp, C. (2022). Aristotle's Rhetoric. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Spring 2022 Edition, Edward N. Zalta (ed.)

"Rhetoric." Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/rhetoric. Accessed 26 Nov. 2023.

Wodak, R. (2001). What CDA is about a summary of its history, important concepts and its developments. *Method of Critical Discourse Analysis*, Ruth Wodak and Michael Meyer (Eds.), Sage Publications London · Thousand Oaks · New Delhi.

Wodak, R. (2002). Aspect of Critical Discourse Analysis. *ZfAL* 36, 5-31.

https://www.dictionary.com/e/pop-culture/subliminal-message Accessed 30 Jan. 2023.

https://www.coca-colacompany.com/about-us/history/history-of-coca-cola-advertising slogans Accessed 10 May. 2023.

16. Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'nin 400a-509b Varakları Arasında Birleşik Zarf Fiiller[1][2]

Ahmet KARATAŞ[3]

APA: Karataş, A. (2023). Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'nin 400a-509b Varakları Arasında Birleşik Zarf Fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 293-306. DOI: 10.29000/rumelide.1405739.

Öz

Çağatay Türkçesinin son dönem eserlerinden biri olan *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'nin yazımı Muhammed Yûsuf Beyânî tarafından 1914-1915 yıllarında tamamlanmıştır. *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī* yalnızca Çağatay Türkçesinin değil, Orta Asya Türk tarih yazıcılığının önemli örneklerinden birisidir. Beyânî'nin *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'si, Munîs'in yazmaya başlayıp ölümünden sonra yeğeni Âgehî tarafından tamamlanan *Firdevsü'l-İkbâl* adlı eserin harmanlanmış bir özeti şeklindedir. Beyânî, bu eser üzerine kendi döneminin tarihî olaylarını da ekleyerek eserini tamamlamıştır. Eserde genel olarak Hive Hanlığı'nda yaşanan iç ve dış siyasi olaylar, iç mücadeleler, halkın sosyo-kültürel yaşamı anlatılmaktadır. Beyânî'nin Rusların Türkistan coğrafyasını istilasını gözlemleyerek eserine yansıtması, eserin birinci elden kaynak durumunda olduğunu göstermektedir. Beyânî'nin tarafsızlığı amaçladığı eserinde, Sovyetler Birliği döneminde yazılmış tarih kitaplarındaki çarpık bilgilerin giderilmesi konusundaki hassasiyeti son derece önemlidir. XVI babdan meydana gelen eserde olaylar, akıcı ve oldukça sade bir üslup benimsenerek yazılmıştır. Bu bakımdan eserde dönemin dilinin yapısı ve söz varlığı gibi pek çok konu hakkında bilgi edinmek mümkündür. Bu çalışmada *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'de yer alan birleşik zarf-fiiller tespit edilmiştir. Çalışma, eserin 400a-509b varakları arasındaki bölümü ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī* hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından sırasıyla zarf ve birleşik zarf-fiil kavramlarına değinilmiş, sonra *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'de yer alan birleşik zarf-fiiller 'ek + ek' ve 'ek + edat' olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, Gürer Gülsevin'in *Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller* çalışması örnek alınarak yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağatayca, Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī, Zarf-fiil, Birleşik Zarf-fiil

---

1 **Beyan (Tez):** Bu makale, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD bünyesinde, Prof. Dr. Münevver Tekcan danışmanlığında hazırlanan "Muhammed Yûsuf Beyânî'nin Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'si [400a-509b] (Giriş, Transkripsiyonlu Metin, İnceleme, Dizin - Sözlük, Tıpkıbasım)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2. 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 – iThenticate, Oran: %13
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405739
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

3 Dr., (Balıkesir, Türkiye), 10ahmetkaratas@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6698-8371

Quasi Gerundium Between Pages 400a-509b of Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī[4]

Abstract

Muhammed Yûsuf Beyânî finished composing *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī*, one of the last period works of Chagatai Turkish, in 1914-1915. *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī* is an outstanding representation of not only Chagatai Turkish but also Central Asian Turkish historiography. Beyânî's *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī* is a compiled synopsis of *Firdevsü'l-ikbâl*, which Munîs started and was completed by his nephew Âgehî after his death. Beyânî completed his work through the incorporation of actual events from his own period of time. The work generally discusses internal and exterior political events, internal conflicts, and the socio-cultural exists of the Khiva Khanate's inhabitants. The fact that Beyânî observed the Russian invasion of Turkestan geography and represented it in his work demonstrates that the work is a first-hand source. Beyânî's sensitivity in eliminating misleading information from history books written during the Soviet Union time is crucial in his work, which seeks to be impartial. The events are written in a fluent and exceptionally fundamental style in the work's sixteen chapters. In this regard, it is possible to acquire information about a variety of topics, including the structure and lexicon of the period's language. The compound adverbial verbs in *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī* have been identified in this study. The research concentrates on the section of the text between pages 400a and 509b. To start with, the word *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī* is introduced. Following that, the concepts of adverb and quasi gerundium were discussed, and the quasi gerundium in *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī* were evaluated under the following two main headings: 'suffix + suffix' and 'suffix + preposition'. This assessment is based on the study *Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller* by Gürer Gülsevin.

Keywords: Chagatai, Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī, Gerundium, Quasi Gerundium

1. Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī

Çağatay Türkçesinin son dönem eserlerinden biri olan *Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī*, Hive hanlarından İltüzer Han'ın soyundan gelen Muhammed Yûsuf Beyânî (1840 – 1923) tarafından kaleme alınmış ve hicrî 1333 (miladi 1914/1915) tarihinde tamamlanmıştır.

Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī, Timurlular devleti topraklarında kurulan Türk hanlıklarının tarihini – bügünkü Özbekistan'ın kuruluşuna kadarki dönemi içine alacak şekilde – tarih sırasına göre anlatan kapsamlı, tarafsız birinci elden kaynak durumunda bir tarih kitabı ve hükümdar soyağacıdır (Dinç, 2021, 43). Eser aynı zamanda dönemin ekonomik, askerî, siyasi ve sosyo-kültürel yapısını, bölgenin coğrafi özelliklerini, kale, hisar, cami gibi mimari özelliklerini ayrıntılı bir biçimde anlatır (Kavallı, 2020, 2091). Oldukça sade bir üsluba sahip olan eser, XVI babdan meydana gelmektedir. Beyânî'nin bizzat tanıklık ettiği

---

[4] **Statement (Thesis / Paper):** This article is derived from PhD dissertation entitled " Muhammed Yûsuf Beyânî'nin Şecere-i Ḫ̌ārezm-şāhī'si [400a-509b] (Giriş, Transkripsiyonlu Metin, İnceleme, Dizin - Sözlük, Tıpkıbasım)", prepared under the supervision of Prof. Dr. Münevver Tekcan, Kocaeli University Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature.
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 - iThenticate, Rate: 13
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide. xxxxx
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

olaylar, XV. ve XVI. bablarda tüm ayrıntılarıyla anlatılmaktadır. Bu bablarda Beyânî, Rusların Harezm coğrafyasını istila etmelerini gözlemlemiş, kanlı çarpışmalara şahit olmuş ve bütün bunları eserine tarafsız bir şekilde yansıtmıştır. Bu durum, *Şecere-i Ḫˇārezm-şāhī*'nin birinci elden kaynak durumunda olduğunu göstermektedir.

2. Zarflar

Zarflar, bir cümle içerisinde yüklemin, sıfatın veya (kendisi gibi) zarfın anlamlarını 'durum, zaman, miktar, yer yön ve sebep' bildirerek etkileyen kelime türüdür. Tıpkı sıfatlar gibi zarflar da tek başlarına kullanıldıklarında isimden başka bir şey değildirler. Bu bakımdan zarflar, cümle içerisinde veya kelime gruplarındaki rollerine göre 'zarf' ismini kazanırlar.

Banguoğlu, zarfların fiillerin ve sıfatların önlerine gelerek anlattıkları kılış, oluş veya vasıfları açıklayan ya da değiştiren kelimeler olduklarını ifade eder (2015, 371).

Korkmaz, fiillerin, sıfatların, sıfat-fiillerin ve görev bakımından zarf niteliğindeki kelimelerin anlamlarını zaman, ölçü, niteleme, yer, yön, vasıta, miktar, şart gibi çeşitli bakımlardan etkileyerek daha belirgin bir duruma getiren veya sınırlayan kelime türüne zarf dendiğini belirtir (2010, 250).

Ergin, zarfların kelime gruplarında sıfatın, fiilin veya başka bir zarfın manasını değiştiren isimler olduğunu belirterek zarfların zaman, yer, hâl ve miktar isimleri olduğunu açıklar (2011, 258).

Gülsevin, Türkçede kimi zaman bazı yer, yön, zaman vs. adlarının yüklemi nitelediğinde 'zarf' görevi üstlendiğini, kimi zaman da bazı gramatikal işleyişlerin 'zarfları' oluşturduğunu belirterek gramatik işleyişlerin oluşturduğu zarfları iki ana grupta toplar. Buna göre;

1) Zarfları oluşturan gramatikal yollardan birisi tekrar grupları ile yapılmaktadır. (mışıl mışıl uyu-, yeşil yeşil bak- vs.)

2) Zarfları oluşturan bir diğer gramatikal yollardan birisi de zarf-fiil eklerini kullanmaktır. (koş-arak git-, soğut-up iç-, gel-ince ver-, bağır-a bağır-a konuş- vs.) (Gülsevin, 2001).

3. Birleşik Zarf-Fiiller

Zarf-fiil ekleri, fiil kök ve gövdelerine eklenerek cümlede eylemin yaptığı iş, oluş ve kılışı çeşitli yönlerden açıklayan gramer yapılarıdır. Zaman ve şahıs ekleri almayan bu yapılar, belli başlı bazı eklerden oluşmaktadır. Bu eklerin bir kısmı basit yapıda iken, bir kısmı da fiilimsilerin üzerine çeşitli iyelik veya hâl eklerinin getirilip kalıplaşmasıyla oluşur. Birleşik zarf-fiil eklerini oluşturan bu ekler bir araya geldiklerinde kendi fonksiyonlarını kaybeder ve eklendikleri fiili zarf hâline getirir. Bu bakımından söz konusu ekler 'zarf-fiil ekleri' içerisinde değerlendirilir.

Türkçenin yazılı metinlerinin takip edilmeye başlandığı Orhun Türkçesi metinlerinden günümüze 'zarf-fiil eki' olarak bilinen bazı eklerin 'basit' yapıda olduğu, buna karşın temelde zarf yapma özelliğine sahip olmayan birden fazla ekin ise bir araya gelerek 'birleşik' yapıda zarf-fiil eki oluşturduğu görülmektedir (Keskin, 2022, 152). Örneğin; Eski Uygur Türkçesinde kullanılan zarf-fiil ekleri şunlardır: *-A, -I, -U; -(I/U)p; -X(pAn); -(y)In; -dUkdA; -gAlI; -gInçA; -mAdIn; -mAyIn; -mIşdA*. Bunlar arasında *-A, -I, -U; -(I/U)p;-(y)In* ekleri basit yapılı zarf-fiil ekleriyken, *-dUkdA; -gAlI; -gInçA; -mAdIn; -mAyIn; -mIşdA* ekleri birleşik yapıdaki zarf-fiil eklerini oluşturur. Zira Eski Uygur Türkçesinde sık kullanılan zarf-fiil eklerinden olan *-gInçA* < *-g/-ġ* 'fiilden isim türeten ek' *+(X)n* '3. tekil şahıs iyelik eki' *+n* 'zamir n'si' *+çA* 'eşitlik durum eki'nden oluşmuştur (Gabain, 2007, 87).

Gabain, zarf-fiilleri, cümleyi kapatan fiil şekilleri olarak tanımlayarak Eski Türkçede kullanılan *-pAn; -ĠInçA, (nadiren) -ḲInçA* zarf-fiil eklerinin, birtakım eklerin birleşmesiyle oluştuğunu vurgular (2007, 84-87).

Eraslan, *Eski Uygur Türkçesi Grameri* adlı eserinde zarf-fiillerin, fiillerin hareket hâlini ifade eden şekiller olduğunu belirterek Eski Uygurcada kullanılan zarf-fiil eklerinin bazısının basit yapıda olduğunu, bazısının da birtakım eklerin birleşmesiyle oluştuğunu bir gruplandırma yaparak açıklar. Bu gruplandırmaya göre birleşik zarf-fiil ekleri şunlardır: *-mAy; -pAn; -ĠAlI; -ḲAlI; -mAdI; -mAtI; -mAyI; -ĠInçA; -ḲInçA; -ĠUnçA; -QUnçA; -mAdIn; -mAtIn; -mAyIn* (2012, 399-402).

Ercilasun, *Kutadgu Bilig Grameri – Fiil* adlı çalışmasında zarf-fiil eklerini iki ana başlıkta toplar. Buna göre 'Zarf-fiiller' başlığı içerisinde *-p; -U; -A; -mAdIn; -mAdI; -gInçA; -gAlI* ekleri, 'Sıfat-fiil ekleriyle isim hâl eklerinin birleşmesinden doğan zarf-fiiller' başlığı içerisinde de *-gUkA; -ArdA; -(U)rdA; -dUktA, -tUktA* zarf-fiil ekleri bulunur (2020, 230-242).

Karamanlıoğlu, asıl zarf-fiil ekleri olan *-A; -U; -I* ünlüleri ile *-p* zarf-fiil ekinin, fiilleri zarf durumuna soktuğunu ve birleşik fiillerde, asıl fiili yardımcı fiile bağlamak gibi iki vazifelerinin olduğunu belirtir. Diğer zarf-fiil eklerinin ise köken bakımından başka bir şekilden gelişerek fiile verdikleri anlam yönünden zarf-fiil olarak kullanıldığını bildirir. Buna örnek olarak *-ġAndA* ve *-ġAnçA* zarf-fiil eklerini verir ve bu eklerin, *-ġAn* sıfat-fiili ile bulunma ve eşitlik durumunun birleşmesinden oluştuğunu vurgular (2019, 144).

Ergin, gerundiumların (zarf-fiiller) hareket hâli ifade eden fiil şekilleri olduğunu belirterek Türkçede kullanılan zarf-fiilleri 'gerundiumlar' başlığı içerisinde inceler (2011, 338). İncelediği zarf-fiil ekleri içerisinde *-ArAḲ; -IncA, -UncA; -mAdAn; -IcAğIz; -UbAn, -UbAnI, -UbAnIn* eklerinin çeşitli eklerin birleşmesiyle doğduğunu belirtir ve bunlara ilave olarak Batı Türkçesinde kullanılan *-AndA; -dIḳçA, -dUḳçA, -tIḳçA, -tUḳçA* ve ağızlarda kullanılan *-dIğInAn* ekinin de partisip ekleri ve hâl eklerinden meydana geldiğini ifade eder (2011, 347).

Korkmaz, zarf-fiil eklerinin fiil yönüyle yalnızca hareket ve zaman kavramını karşıladığını, zarf yönleriyle de bir oluş ve kılışın durum ve tarzını bildirme niteliğine sahip olduklarını belirtir. Türkiye Türkçesinde kullanılan zarf-fiil eklerini 1. 'Gerçek zarf-fiiller', 2. 'Sıfat-fiillere bazı çekim ekleri getirilerek yapılan zarf-fiiller', 3. 'Yapıca bunların dışında kalan veya zarf-fiil olarak kullanılan şekiller' olarak üç grupta inceler (2009, 983-84).

Gülsevin, fiilleri geçici zarf yapan eklere zarf-fiil ekleri dendiğini belirterek aslen zarf-fiil eki olmayan birtakım eklerin de başka bazı ek ve edatlarla birleşerek fiilleri cümle içinde 'geçici zarf' durumuna getirdiğini belirtir ve şu tanımı yapar: "aslen zarf-fiil olarak doğmamış bazı ekler ile eklerin ve/veya edatların düzenli ve kurallı bir biçimde birleşip fillere ulanarak geçici zarf oluşturduğu yapılara quasi gerundium (birleşik zarf-fiil) denir." (2001, 127). Gülsevin bu tanımıyla Türk gramer terimlerine birleşik zarf-fiil terimini eklemiştir.

4. Şecere-i Ḫ̬ārezm-şāḥī'nin 400a-509b Varakları Arasında Birleşik Zarf-Fiiller

4.1. Ek + Ek Yapısında Olanlar

4.1.1. –(A/U)rdA (-(A/U)r + dA)

Ol menzildin ***köçerde*** *Ḳaraḳalpaḳ yolçıları leşkerge dédiler: Uşbu yerdin aldımızdaġı menzilġa barġunça su yoḳdur ve yolı fem ve uzaḳdur* (Karataş, 2022, 38). 'O yerden **göçerken** Karakalpak yolcuları askere dediler: Buradan önümüzdeki konağa varıncaya kadar su yoktur ve yolu uzaktır.'

-(A/U)rdA zarf-fiil eki, *-(A)r/-(U)r* sıfat-fiil ekiyle *+dA* bulunma ekinin birleşimiyle oluşmuştur. Çağatay Türkçesinde *-Ar/-Ur + (iyelik eki) + dA* biçimiyle de kullanılmaktadır. Ek, Türkiye Türkçesindeki '-(A/I/U)rken; -DIğIndA, -DUğUndA' ekleriyle aynı anlamdadır.

Erdal, Eski Uygur Türkçesinde ikincil türde zarf-fiil eklerin varlığından bahsederek bunlara örnek olarak *-mIştA; -UrdA; -GInçA* eklerini verir (2004, 318). Eraslan, Eski Uygur Türkçesinde bulunan *-r, -Ar, -Ur* isim-fiil ekinin bulunma-çıkma durumunda hareket ifadesi taşıdığından şeklen yer tamlayıcısı, anlam itibarıyla da cümlenin zarfı olduğunu belirterek *"bu buyan edgü ḳılınç küçinte közünürde igsiz bolup kinite sansar emgekintin ozmaḳları bolzun!"* (Bu iyi amelleri (Skr. *puṇya*) sayesinde görünürde (hâlde) hastalıksız olup sonra da sansar (Skr. *saṃsāra*) eziyetinden kurtulsunlar!) örneğini verir (2012, 394). Bayraktar, *-(A/U)rdA* zarf-fiil ekinin eklendiği fiillere '-Urken', '-DIğIndA' anlamlarını kattığını belirterek bu ekin aynı zamanda, gerçekleşen iki fiili birbirine bağladığını belirtir. *'-Ar/-(I)r'* sıfat-fiiliyle *'+dA'* bulunma durumunun birleşimiyle oluşan bu ek, ilk kez Karahanlı Türkçesine ait eserlerde *-ArdA; -UrdA* ve *-rdA* şeklinde kullanılmıştır (2004, 252). Ercilasun, *Kutadgu Bilig Grameri – Fiil* adlı çalışmasında *–(A/U)rdA* zarf-fiil ekinin sıfat-fiil eki ile isim hâl eklerinin birleşiminden doğduğunu ve zaman bildirdiğini belirtir (2020, 241). Toparlı ve Vural, Harezm Türkçesinde *-ArdA* biçimbirinin bulunduğunu belirterek *"çıḳ-arda"* örneğini verir (Toparlı & Vural, 2007, 65). Yine Vural ve Toparlı, *-(A/U)rdA, -rdA* biçimbiriminin Kıpçak Türkçesinde de bulunduğunu bildirerek *"bat-arda* (İM)*"*, *"iç-erde* (İM)*"*, *"kil-ürde* (İM)*"* örneklerini sunar (2004, 38). Bodrogligeti, Çağatay Türkçesinde *-r* isim fiil ekinin *+dA* bulunma eki alarak fiili zarf yaptığını belirtir (2001, 255). Argunşah, Çağatay Türkçesinde kullanılan *–(A/U)rdA; -rdA (< -Ar, -Ur, -r + dA)* zarf-fiil ekini *"mey iç-erde"* 'mey içerken', *"yüz tamuġça otnı yaḳ-arda"* 'yüz cehennem kadar ateşi yakarken' örnekleriyle tanıklar (2013, 153).

-ArdA, -UrdA, -rdA zarf-fiil ekinin çağdaş Türk lehçelerindeki görünümü şu şekildedir: Karluk grubu Türk lehçelerinden Özbek Türkçesinde *-ÄrdÄ* '-DIğIndA; -DIğI zaman; -ken' (Coşkun, 2017, 172), Uygur Türkçesinde zaman bildirir bir fonksiyonda *-ArdA* '-iken, -DIğI zaman' (Öztürk, 2020, 115), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesinde belirsiz gelecek zaman sıfat-fiil eki ve *+dA/+dO* bulunma durumunun birleşimiyle *-ArdA/-OrdO; -rdA* '-ken ve -DIğIndA' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 309), Nogay Türkçesinde işlek olmayan *–(A)rdA* '-Arken/-(I)rken' (Ergönenç Akbaba, 2012, 662), Karakalpak Türkçesinde *-ArdA* '-dIğIndA' (Uyğur, 2018, 225), Kuzeydoğu grubu Türk lehçelerinden Altay Türkçesinde geldiği fiilin hareketini gelecek zaman içinde sınırlandıran *–(A/I)rdA* '-dIğI zaman; -dIğIndA; -IncA' (Güner Dilek, 2012, 1066), Hakas Türkçesinde *-(A)rdA* '-dIğIndA, -dIğI zaman; -IncA' (Arıkoğlu, 2012a, 1124), Tuva Türkçesinde *-r* sıfat-fiil eki ve bulunma durum ekinin birleşimiyle oluşan *–(A/I/U)rdA* zarf-fiil eki '-dIğIndA; -dIğI zaman; -IncA' (Arıkoğlu, 2012b, 1210) ekleri şeklinde görülmektedir.

4.1.2. –(A/U)rGA (< -(A/U)r +GA)

*Sergerdeler ol yerge tüşüp bir sāʿat ézilgen libāsların **ḳuruturġa** meşġūl boldılar. Ol vaḳtda Ḳazaḳ Deryāsı saḳasıdın top āvāzı kéldi* (Karataş, 2022, 37). 'Haydutlar o yere giderek bir saat ıslanan elbiselerini **kurutmaya** çalıştılar. O sırada Kazak Deryası kıyısından top sesi geldi.'

-(A/U)rGA zarf-fiil eki, *-Ar/-Ur* sıfat-fiil ekiyle *+GA* yönelme ekinin birleşmesiyle oluşmuştur. Çağatay Türkçesinde kullanılan *–(A/U)rGA* zarf-fiil eki, Türkiye Türkçesindeki '-mAyA; -mAk için' ile aynı anlamdadır.

Bodrogligeti, *-r* isim-fiilinin *+GA* yönelme durum ekini alarak fiilin hareket isimlerini yaptığını ifade eder (2001, 254). Argunşah, Çağatay Türkçesinde işlek olarak kullanılan *–(A/U)rGA* zarf-fiil ekinin *-Ar/-Ur* sıfat-fiiliyle yönelme durumu ekinden oluştuğunu belirterek ekin Türkiye Türkçesinde '-mAk için; -mAğA' anlamlarında kullanıldığını bildirir (2013, 153). Çağatay Türkçesiyle yazılmış Bayram Han

Divanı'nda Tekcan, *-(A/U)rgA* zarf-fiil ekinin *+Ar/+Ur* sıfat-fiili ve *+GA* yönelme durum ekinin birleşimiyle oluştuğunu *"uçup çıḳ-ar+ġa", "kör-er+ge", "éşit-ür+ge"* örneklerini vererek açıklar (2007, 56).

Çağdaş Türk lehçelerinde *–(A/U)rGA* zarf-fiil eki, Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Tatar Türkçesinde *–(A/I)rgA* 'mAk' (Buran & Alkaya, 2019, 62), Karakalpak Türkçesinde *–(A)rĞA* '-mAk için; -mAğA' (Uyğur, 2018, 225), Kuzeydoğu grubu Türk lehçelerinden Altay Türkçesinde *–(A/I)r* sıfat-fiil eki ve *+GA* yaklaşma durum ekiyle oluşmuş *(-A/I)rgA* '-mAk için' (Güner Dilek, 2012, 1067), Hakas Türkçesinde *-r* sıfat-fiil ve yönelme durum ekiyle oluşmuş *–(A)rĞA* '-mAk için, -mAyA' (Arıkoğlu, 2012a, 1124), Tuva Türkçesinde *-r* sıfat-fiil eki ile yönelme durum eki ile oluşmuş *–(A/I/U)rgA* '-IncA' (Arıkoğlu, 2012b, 1210) şeklinde yer almaktadır.

4.1.3. -GAnçA (< -GAn + çA)

Bizge bir néçe kün mühlet bérsünler tā kim alarnın□g şānlarıge lāyıḳ żiyāfet esbābların müheyyā ḳılġay-miz ve kön□glimiz ***tilegeniçe*** *mihmān-nevāzlıḳ umūrın taḳdı□□mġa yetkürgey-miz* (Karataş, 2022, 92). 'Bize birkaç gün süre versinler, böylece onların şanlarına yaraşır ziyafet hazırlayacağız ve gönlümüzün **istediği gibi** misafirperverlik göstereceğiz.'

-GAnçA zarf-fiil eki, *-GAn* sıfat-fiil eki ve *+çA* eşitlik ekinin birleşimiyle oluşmuştur. Ancak *Şecere-i Ḫ̌ārezm*-şāhı□□'de *-GAn + (iyelik eki) +çA* biçimiyle kullanılmıştır. Ek, Türkiye Türkçesindeki '-DIğI gibi, -DIğI kadar' yapısıyla aynı anlamdadır.

Deny, *-KÄnçÄ* ekinin '-ArAk; -A kadar' anlamlarında kullanıldığını ifade eder (2012, 860). Brockelmann, *-GÄn* sıfat-fiil ekinin çeşitli hâl ekleri alarak zarf yaptığından bahseder (1954, 255). Hacıeminoğlu da, *Karahanlı Türkçesi Grameri* adlı eserinde *-GAn* sıfat-fiil ekinin Karahanlı Türkçesi eserlerinde üzerine hâl eklerini alarak kullanıldığını belirtir (2013, 167). Bayraktar, *-GAnçA* zarf-fiil ekinin eklendiği fiillere '-DIğI kadar' anlamını kattığını ve ekin, *-GAn* sıfat-fiil eki ile *+CA* eşitlik durum ekinin birleşimiyle oluştuğunu bildirir. Ekin, Kıpçak Türkçesinde *-GAnçA* biçimiyle kullanıldığını vurgular (2004, 221). Karamanlıoğlu, Kıpçak Türkçesinde kullanılan *-GAnçA* zarf-fiil ekinin *-ĠAn* sıfat-fiiliyle *+çA* eşitlik durumunun birleşiminden doğduğunu ve '-DIğI gibi' anlamını verdiğini bildirir (2019, 143). Bodrogligeti, Çağatay Türkçesinde sıklıkla kullanılan *-ĞAnčA* zarf-fiil ekinin bir fiilin ölçüsünü, orantısını ve kapsamını belirttiğini ifade eder (2001, 276). Argunşah, Çağatay Türkçesindeki *-GAnçA* (< -GAn + çA) zarf-fiil ekinin *-GAn* sıfat-fiil eki ve eşitlik durum ekinin birleşimiyle oluştuğunu, fiile '-DIğI kadar, - DIğI gibi' anlamlarını kattığını belirterek ek için "kūyide yol tapmasam dūzaḫ sarı *bar-ġança* bar" 'onun köyünde yol bulamasam cehenneme varıncaya kadar git.' (Nevayi), *"yet-kençe"* 'yettiği kadar' örneklerini verir (2013, 154).

-GAnçA, çağdaş Türk lehçelerinden Oğuz grubu Türkmen Türkçesinde *-ÝAn* sıfat-fiil eki ile *+çA* durum ekinin birleşmesiyle *-ÝAnçA* '-A kadar' (Yıldırım, 2020, 476), Karluk grubu Türk lehçelerinden Özbek Türkçesinde *-GÄn/QAn* sıfat-fiil eki ve eşitlik durumu *+çÄ* ekinin birleşmesiyle *-GÄnçÄ/QAnçÄ* '-dIğIndA; -dIğI zaman; -ArAk' (Coşkun, 2017, 173), Uygur Türkçesinde işlek bir ek olarak *-GAnçe/-QAnçe; -GAnİmçe* '-IncA; -dIğIncA; -dIğI zaman; -dIkçA' (Öztürk, 2020, 115), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak Türkçesinde ç>ş değişiminden dolayı *-ĞAnşA/-QAnşA* '-A kadar' (Doğan & Koç, 2013, 315), Kırgız Türkçesinde *-GAn/-GOn* geçmiş zaman sıfat-fiili ile *+çA/+çO* ekinin birleşimiyle *-GAnçA/-GOnçO* '-A kadar' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 311), Başkurt Türkçesinde fiildeki hareketin gerçekleşme şeklini ve yolunu belirten *-ĠAnsA/-QAnsA* '-dIğI gibi; -dIğIncA' (Yazıcı Ersoy, 2012, 794), Nogay Türkçesinde asıl hareketin veya durumun meydana gelme zamanını açıklayan *-GAnşA* '-IncAyA kadar/dek; -AnA kadar/dek; -AsIyA kadar/dek' (Ergönenç Akbaba, 2012, 662), Kırım Tatar Türkçesinde iş ve hareketi zaman bakımından sınırlayan *-ĞAndA/-QAndA* '-dIğIndA, -ken' (Buran & Alkaya, 2019,

398), Karakalpak Türkçesinde *-ĞAnşA/-QAnşA* '-e kadar' (Uyğur, 2018, 223), Kuzeydoğu grubu Türk lehçelerinden Altay Türkçesinde *-GAn* sıfat-fiil eki ve *+çA* eşitlik durum ekinin birleşimiyle *-GAnçA* '-IncA, -cAyA kadar, -dIkçA' (Güner Dilek, 2012, 1067), Hakas Türkçesinde hareketi sınırlandıran – *(Ğ/K/h)AndA* '-dIğIndA; -dIğI zaman" (Arıkoğlu, 2012a, 1125) şeklinde tespit edilmiştir.

4.1.4. -GAndA (< -GAn + dA)

Yomutlar şiddet bile hücūm étip alarġa at saldılar. Alar leşkerge ḳaytdılar. Aralarıdın bir néçelerige oḳ tégdi. Yomutlar Russiya ʿ askerini bir ṭınāb boyı yavuḳıġa ***kélgende*** *Russiya ʿ askeri top ve multuḳlarını şiddet bile ata bérdiler* (Karataş, 2022, 106). 'Yomutlar şiddetli bir şekilde hücum ederek at sürdüler. Onlar askere döndüler. Aralarından birkaçına kurşun isabet etti. Yomutlar, Rusya askerinin bir tınab (çadır ipi) yakınına **gelince** Rusya askeri top ve tüfeklerini şiddetli bir biçimde ateşleyiverdiler.'

-GAndA, -GAn sıfat-fiil eki ve *+dA* bulunma ekinin birleşimiyle oluşmuştur. Çağatay Türkçesi metinlerinde sık kullanılan *-GAndA,* Türkiye Türkçesindeki '-Irken; -IncA' ekinin karşılığıdır.

Brockelmann, *-GÄn* sıfat-fiil ekinin çeşitli hâl ekleri alarak zarf yaptığından bahseder (1954, 255). Hacıeminoğlu, bugün yazı dilimizde *-An* olarak yaşayan *-GAn* sıfat-fiil ekinin Karahanlı Türkçesi metinlerinde çeşitli isim çekim ekleriyle kullanımlarının da bulunduğunu belirtir (2003, 167). Toparlı ve Vural, Harezm Türkçesinde *-GAndA/KAndA* zarf-fiil ekinin varlığından bahsederek *"ḳıl-ġanda", "öt-kende"* örneklerini verir (2007, 65). Bayraktar, Harezm Türkçesine ait eserlerde *-ĠAndA/ḲAndA,* Kıpçak Türkçesine ait eserlerde *-ĠAndA/ḲAndA* ve ekin olumsuz biçimleriyle kullanıldığını ifade eder (2004, 222-3). Karamanlıoğlu, *-ĠAndA* ekinin *-ĠAn* sıfat-fiiline bulunma durum eki getirilerek kalıplaştığını ve '-IncA; -dIğIndA' anlamı veren bir zarf-fiil durumuna geçtiğini belirtir (2019, 144). Bodrogligeti, *-ĞAn/QAn* sıfat-fiil ekinin, *-ĞAndA* ve *-ĞAnçA* zarf-fiil eklerinin kaynağı olduğunu ifade eder (2001, 280). Argunşah, Çağatay Türkçesinde sıklıkla kullanılan *-GAndA/-KAndA* (< -GAn /-KAn + dA) zarf-fiil ekinin, *-GAn/-KAn* sıfat-fiil ekiyle bulunma durumu ekinden oluştuğunu, fiile '-IncA' anlamını kattığını bildirir ve *"barur ér-kende"* 'varırken', *"serv dég ḳıl-ġanda"* 'servi gibi kılınca' örneklerini verir (2013, 155).

Çağdaş Türk lehçelerinde *-GAndA,* Oğuz grubu Azerbaycan Türkçesinde *g#* sesinin erimesiyle *-AndA* '-dIğIndA; -IncA' (Buran & Alkaya & Yalçın, 2017, 127), Türkmen Türkçesinde *-GAn* sıfat-fiil ekinin *g#* sesinin düşmesiyle *-An* sıfat-fiil eki ve *+dA* bulunma durum ekinin birleşimiyle *-AndA* '-dIğIndA; -Irken' (Yıldırım, 2020, 468), Karluk grubu Türk lehçelerinden Özbek Türkçesinde *-GÄn* sıfat-fiil eki ve *+dÄ* bulunma ekinin birleşimiyle *-GÄndÄ/-QAndÄ* '-dIğI zaman; -dIğIndA' (Coşkun, 2017, 173), Uygur Türkçesinde yaygın olarak kullanılan *-ĠAndA/-ḲAndA; -ĠAnImdA* '-dIğI zaman, -IncA' (Öztürk, 2020, 116), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Tatar Türkçesinde *-gAndA/-kAndA* '-dIğIndA' (Buran & Alkaya, 2019, 60), Kazak Türkçesinde iş ve oluşun gerçekleştiğini zaman bakımından kesin olarak bildiren *-ĞAndA/QAndA* '-IncA' (Doğan & Koç, 2013, 315), Kırgız Türkçesinde *-GAn/-GOn* sıfat-fiil eki ile *+dA/+dO* ekinin birleşimiyle *-GAndA/-GOndO* '-dIğIndA' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 313), Başkurt Türkçesinde fiildeki hareketin yapılma zamanını gösteren *-ḲAndA/ĠAndA* '-dIğI zaman' (Yazıcı Ersoy, 2012, 794), Nogay Türkçesinde çok işlek olarak kullanılan *-GAndA* '-DığI zaman; -Arken/-(I)rken, -DığIndA' (Ergönenç Akbaba, 2012, 662), Kırım Tatar Türkçesinde *-ĞAndA/-QAndA* '-dIğIndA; -Irken' (Buran & Alkaya, 2019, 398), Karakalpak Türkçesinde *-ĞAndA/QAndA* '-dIğIndA; -IncA; -ken" (Uyğur, 2018, 223), Kumuk Türkçesinde çok işlek olmayan *-gAndA/-AgAndA/-ygAndA* '-dIğIndA; -IncA' (Pekacar, 2012, 998), Karaçay-Malkar Türkçesinde *-ĠAndA/-hAndA* '-dIğIndA' (Tavkul, 2012, 922) biçimbirimleri olarak yaşamaktadır.

4.1.5. -GAndIn (< -GAn + dIn)

Muḥammed Murād Dīvānbégi anıng bu cevābıdın ḫoş-ḥāl bolup fī l-ḥāl birev birle mīrzābaşıġa irsāl étdi. Mīrzābaşı ol ebyātnı müṭāle'asıdın bir ḳadd uçup ol ebyātnı ḫān ḥażretlerige ***bérgenidin*** *köp nādim ve peşīmān boldı* (Karataş, 2022, 117). 'Muhammed Murad Divanbeyi, onun bu cevabından memnuniyet duyarak hemen birisini mirzabaşına gönderdi. Mirzabaşı o beyitlerin tetkikinden (sonra) iki büklüm olarak beyitleri han hazretlerine **verdiğinden** (dolayı) çok pişman oldu.'

Çağatay Türkçesinde genellikle *soŋg* edatıyla kullanılan *-GAndIn, Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'de *-GAn* sıfat-fiil eki, iyelik eki ve ayrılma durum eki yapısında karşımıza çıkmaktadır. *-GAndIn* zarf-fiil eki, Türkiye Türkçesindeki '-DığIndAn' yapısı ile aynı anlama sahiptir.

Brockelmann, Karahanlı Türkçesinde *-GÄn* sıfat-fiil ekinin çeşitli hâl ekleri alarak zarf yaptığından bahsederek *-GÄn* sıfat-fiil eki + (iyelik eki) + *dIn* ayrılma durumuyla oluşmuş birleşiklerden örnekler sunar (1954, 255-8). Toparlı ve Vural, Harezm Türkçesinde *-ĠAndIn* biçiminin bulunduğunu belirterek *"al-ġandın", "yi-gendin"* örneklerini verir (2007, 65). Bayraktar, *-GAndIn* zarf-fiil ekinin Harezm Türkçesine ait eserlerde *-ĠAndIn* biçimi ve *soŋg, bérü* zaman zarflarıyla birlikte kullanıldığını, Kıpçak Türkçesinde ise ekin *ṣoŋg, ṣoŋgra, birü* zaman zarflarıyla ve *-ĠAndAn, -ḲAndAn* bir eserde *-ḫandan* ve bir diğer eserde de *–(Ġ)AndIn* biçimleriyle kullanıldığını ifade eder (2004, 226-7). Yine Vural ve Toparlı, Kıpçak Türkçesinde ekin *-ĠAndAn, -kenden* biçimlerinin bulunduğunu belirterek *"ur-ġandan* (İM)*", "yü-genden* (İM)*", "kit-kenden* (İM)*"* örneklerini verir (2004, 38). Argunşah, Çağatay Türkçesinde işlek olarak kullanılan *-GAndIn* zarf-fiil ekinin genellikle *soŋg* edatıyla birlikte kullanıldığını, ekin de *-GAn* sıfat-fiiliyle ayrılma durum ekinden meydana geldiğini ifade eder (2013, 155).

Çağdaş Türk lehçelerinde *-GAndIn* zarf-fiili, Oğuz grubu Türk lehçelerinden Türkmen Türkçesinde ek başındaki *g#* ünsüzünün erimesiyle *-AndAn* '-IncA; -dIğIndAn' (Yıldırım, 2020, 470), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesinde *-GAn/-GOn* partisip ekiyle *+dAn/+dOn* çıkma durum ekinin birleşimiyle *-GAndAn/-GOndOn* '-dIktAn, -dUktAn, -tIktAn, -tUktAn' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 314), Karakalpak Türkçesinde çekimlenmediği, çekime girmeyip bir kalıp olarak kullanıldığında zarf-fiil eki olan *-ĞAnlIQtAn, -QAnlIQtAn*[5] '-dIğIndAn' (Uyğur, 2018, 224) şeklinde görülmektedir.

4.1.6. -GUnçA (< -GUn +çA)

İzdiḥām bile kélgen bir araba dervāzedin ötüp ***kétgünçe*** *néçe arabalar yoldın kenāreġa çıḳıp muʿaṭṭal bolup turar érdiler. Ḫān ḥażretleri fuḳarā-perverlik yüzidin tilediler kim ḫalḳ şehrge duḫūl u ḫurūcda bir birlerige mezāḥim bolmaġaylar* (Karataş, 2022, 151). 'Kalabalık bir şekilde gelen arabalar kapıdan geçip **gidinceye kadar** birçok araba yoldan kenara çıkıp beklerdi. Han hazretleri, acizleri koruduğu için istedi ki halk, birbirlerine şehre girme ve çıkmada güçlük çıkarmasın.'

Çağatay Türkçesinde kullanılan *-GUnçA* zarf-fiil eki, Türkiye Türkçesindeki '-A kadar; -dIğI kadar, -IncA' gibi eklerle aynı anlamda kullanılmaktadır.

-GUnçA zarf-fiil ekinin yapısı hakkında birçok değerlendirme yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Gabain, *-ĠInçA/-ḲInçA* '-IncA; -dIğI müddetçe; -IncAyA kadar' zarf-fiil ekinin, *(X)g* fiilden isim yapım eki, III. teklik şahıs iyelik eki ve eşitlik durum ekiyle birleşerek doğduğunu ileri sürer (2007, 87). Erdal, *-GInçA* zarf-fiil ekinin *(X)g* fiilden isim yapım eki, III. teklik şahıs iyelik eki ve eşitlik durum ekiyle oluştuğunu belirtir (2004, 317). Deny, ekin *-Gın* ve *+çA* eklerinin birleşimiyle oluştuğunu ifade ederek bu ekin en eski şeklinin *-kAncAŋg* veya *-kAŋgçAŋg* olabileceğini düşünür (2012, 847). Eraslan, ek ile ilgili olarak verilen görüşleri sıralar ancak ekin yapısıyla ilgili bir önermede bulunmaz. Brockelmann, -

5 Bu ekler; çekimlenmediği, çekime girmeyip bir kalıp olarak kullanıldığı zaman zarf-fiil eki olurlar, çekimlendiği durumlarda zarf-fiil eki olmazlar (Uyğur, 2018, 224).

ĠInçA/-ĠUnçA ekinin *-ĠAnçA* ekinin ünlüsünün değişmiş bir çeşidi olduğunu bildirir (1954, 258). Ercilasun, *Kutadgu Bilig Grameri Fiil* adlı eserinde *-GInçA* zarf-fiil ekinin *-GIn* fiilden isim yapım ekiyle *+çA* eşitlik durumunun birleşmesiyle oluştuğunu belirtir (2020, 238). Bodrogligeti, *-QĬnčA/-ĞUnčA* zarf-fiil ekinin, *-ĞU* isim fiil eki, zamir n'si ve eşitlik durum ekiyle oluştuğunu bildirir (2001, 274). Argunşah, *-GInçA/-GUnçA/-KUnçA* zarf-fiil ekinin fiilden isim yapım ekiyle eşitlik durum ekinin birleşimi sonucu oluştuğunu ifade ederek *"tam͡g at-ḳunça"* 'tan atıncaya kadar', *"ır ırla-ġınça"* 'şarkı söyleyince' örneklerini verir (2013, 155). Uçar, *-gInçA* zarf-fiil ekini incelediği makalesinde *-gU* sıfat-fiil ekinin bünyesine iyelik eki ve eşitlik durum ekini alarak *-gInçA* şeklini oluşturduğunu ifade eder (Uçar, 2012, 50).

Tarihî Türk lehçelerinde *-GUnçA/-GInçA* zarf-fiil eki, Uygur Türkçesine ait eserlerde yalın hâlde kullanımına ek olarak *-GA* yönelme durum eki ve *tegi* edatıyla kullanımı vardır. *-ĠInçA/-ḲInçA* biçimleriyle kullanılır. Karahanlı Türkçesine ait eserlerde ekin, *-ġInçA* biçimleriyle olumlu ve olumsuz kullanımları vardır. Harezm Türkçesine ait metinlerde *-ĠInçA, -ĠUnçA* ve *-InçA* biçimlerinin kullanıldığı görülür ve eklendiği fiile '-IncAyA kadar; -A kadar' anlamı verir. Kıpçak Türkçesine ait eserlerde ise *-ĠInçA, -ḲInçA* biçimlerine ek olarak *-ĠUnçA, -IncA* biçimleri de kullanılır (Bayraktar, 2004, 181-4). Çağatay Türkçesine ait eserlerde ise *-GInçA/-GUnçA/KUnçA* biçimleriyle işlek olarak kullanılmaktadır (Argunşah, 2013, 155).

Çağdaş Türk lehçelerinde *-GUnçA* zarf-fiil ekinin görünümüne bakıldığında, Oğuz grubu Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesinde söz içinde g# ünsüzünün erimesiyle *-IncA/-UncA*, Azerbaycan Türkçesinde -IncA/-UncA (Buran & Alkaya & Yalçın, 2017, 128), Türkmen Türkçesinde *-YnçA/-InçA* '-IncA; -A kadar; -A dek" (Yıldırım, 2020, 474), Gagavuz Türkçesinde hâl ve zaman ifade eden *-IncA(n/A)* '-IncA' (Özkan, 2019, 285), Karluk grubu Türk lehçelerinden Özbek Türkçesinde *-GÜnçÄ/-QUnçÄ* '-IncAyA kadar/-UncAyA kadar; -IncA/-UncA' (Coşkun, 2017, 174), Uygur Türkçesinde düzlük yuvarlaklık uyumuna uymadan *-ĠUnçe/-QUnçe* '-IncA; -IncAyA kadar; -DIkçA, -AcAğInA' (Öztürk, 2020, 114), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesinde *-GI/-GU* gelecek zaman bildiren sıfat-fiil ile *+çA/+çO* eşitlik durumunun birleşimiyle *-GIçA/-GUçA* '-A kadar' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 316) şeklinde görülmektedir.

4.1.7. -mAyIn (< -mAy – (X)n)

kélgen kişi başdın ayaḳ boldı zer ü zīverge ġarḳ

bu toyda kim ***kéymeyin*** *ḳaldı libās-ı zer-nigār* (Karataş, 2022, 142).

'Bu toya gelenler, baştan ayağa süs ve altına boğuldu,

altınla süslenmiş elbise **giyilmeden** (öylece) kaldı.'

Gabain, Türkçe öncesi zamanda *–(X)n/-y(X)n* zarf-fiil ekinin varlığından bahseder ve bu ekin olumsuzunun *-mAyIn* eki olduğunu belirtir (2007, 86). Tekin, Orhun Türkçesinde görevi, ünlülü eylem zarfı ile aynı olan *"-(X)yIn"* eylem zarfının Çağataycada *"-mAy"* ve *"-mAyIn"* şeklinde olumsuz eylem zarfı olarak kullanıldığını ifade eder (2016, 160). Brockelmann, *-mAdÏn* eki ile *–mAyÏn* eki arasında ses değişikliği açısından bir ilgi kurarak yalnızca ekin sonundaki *-n* ekinin vasıta durum eki olduğunu belirtmekle yetinir (1954, 252-3). Deny, *-[Ä](y)* veya *[İ](y)* eklerinin kendisinden önce *-me-* veya *-le-* eki aldığı zaman bir *-In* uzantısıyla *–[Ä]yİn* veya *–[İ]yİn = -[A]yİn* biçimini aldığını ifade eder ancak *-In* ekinin fonksiyonu konusunda bir açıklamada bulunmaz (2012, 795). Korkmaz, "*-(X)n*: Türkçede zarf ve daha çok edat hâline gelmiş bulunan kelimelerin bir kısmı aslen *-n* eki ile yapılmış zarf-fiillere irca edebilmektedir. Gerçi Moğolcada hala işlek olan bu ek, Türkçede bugün zarf-fiil eki olarak genellikle kullanılmamaktadır. Ancak, gerek Eski Türkçede gerek daha sonraki tarihî metinlerde ve bugünün bazı

lehçelerinde *–(X)n* ekinin hâl gösteren zarf-fiiller yaptığına işaret eden seyrek örnekler vardır" açıklamasını yapar ve Gabain'in Codex Cumanicus'taki *-mAyIn* zarf-fiilinde de aynı eki gördüğünü belirtir (2018, 68). Dolayısıyla bu ekin olumsuz *-mA* fiilden fiil yapan ek ve *-(X)n/-y(X)n* zarf-fiil ekinden oluştuğu ileri sürülebilir.

-mAyIn zarf-fiil ekinin tarihî süreç içerisindeki görünümüne bakıldığında Eski Uygur Türkçesinden itibaren birleşik zarf-fiil eki olarak kullanıldığı görülmektedir. Eraslan, Uygur Türkçesinde *-mAdIn/-mAtIn* zarf-fiil eklerinin yanı sıra *-mAyIn* ekinin de kullanıldığını belirtir (2012, 414). Hacıeminoğlu, Karahanlı Türkçesinde *-mAdAn* anlamı veren eklerin değişik biçimlerde kullanıldığını ifade ederek bunları *-mAdIn; -mAdI; -mAyIn* olarak gösterir (2013, 174). Toparlı ve Vural, Harezm Türkçesinde kullanılan *-mAdIn; -mAyIn* zarf-fiil eklerine *"bol-madın", "bil-medin"* örneklerini verir (2007, 65). Karamanlıoğlu, Kıpçak Türkçesinde kullanılan *-mAyIn* ekinin '-mAdAn' anlamında olduğunu ve bu ekin eski şeklinin *-mAdIn* olduğunu belirtir (2019, 147). Bodrogligeti, Çağatay Türkçesinde kullanılan *-mAyÏn* ekinin yapısıyla ilgili bir yorumda bulunmaz ancak *-mAyÏn* ekinin *-bAn* zarf-fiilinin olumsuzu olduğunu ifade eder (2001, 273). Argunşah, Çağatay Türkçesinde işlek olarak kullanılan *-mAyIn* ekinin '-mAdAn' anlamında kullanıldığını belirtir (2013, 157).

Çağdaş Türk lehçelerinde de *-mAyIn* zarf-fiil eki sıklıkla kullanılmıştır. Buna göre Karluk grubu Özbek Türkçesinde olumsuz zarf-fiil eki olarak *-mÄy(İn)* '-mAdAn; -mAksIzIn' (Coşkun, 2017, 172), Uygur Türkçesinde daha çok şiir dilinde ve az ölçüde rastlanan *-mAyİn* '-mAdAn' (Öztürk, 2020, 112), Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesinde *-GAnçA/-GOnçO* ve *GIçA/-GUçA* ekinin olumsuz biçimi olarak *-mAyIn(çA)/-mOyUn(çA)* '-mAyIncA' (Kasapoğlu Çengel, 2005, 316), Karaçay-Balkar Türkçesinde *-A, -y* zarf-fiilinin olumsuzu olarak *-mAy/-mAyIn* '-mAdAn, -mAyArAk' (Tavkul, 2012, 920) olarak görülmektedir.

4.2. Ek(ler) + Edat Olarak Zarf Yapan Birleşik Yapılar

4.2.1. Ek(ler) + üçün

4.2.1.1. -GAnImIz + üçün

Bir kün ʿAbdu'llāh Reʾis ḫān ḥażretlerige duʿāʾ ḳılmaḳ üçün kélip érdi. Ḫān ḥażretleri sordılar kim ḥisābnı şerʿī āt-ġarrānıng muḳteżāsıça étip yörür-siz mü? Reʾis Işān dédiler: Arı ḥisābnı şerʿī āt muḳteżāsıça étip ***yörügenimiz üçün*** *baʿżı erẕāl ve evbāşlar bizni Ayman Gül laḳabı birle mülaḳḳab étipdürler. Ḫān ḥażretleri tebessüm étip dédiler: Andaġ bolsa bizde Ayman Gül'ning atı bardur. Anı sizge béreli* (Karataş, 2022, 114). 'Bir gün Abdullah Reis, han hazretlerine dua etmek için gelmişti. Han hazretleri (ona) sordular ki hesabı İslâm dini ve hükümleri gereğince mi uygularsın? Reis İşan dediler: Evet, hesabı şeriatın gereğince **uyguladığımız için** bazı rezil ve soysuzlar bizi Ayman Gül lakabı ile anarlar. Han hazretleri tebessüm ederek dediler: Öyleyse bizde Ayman Gül'ün atı vardır. Onu size verelim.'

-GAnImIz + üçün yapısı, *-GAn* sıfat-fiili, *+I/UmUz* çokluk şahıs eki ve *üçün* edatıyla oluşmuştur. Türkiye Türkçesindeki '-dIğImIz için/-dUğUmUz için -tIğImIz için/-tUğUmUz için' yapısıyla aynı anlamdadır.

4.2.1.2. -mAk + üçün

Emīr Töre éşitdi kim Ḳaraḳalpaḳıyye'ning Ḳongrat yavuḳıda olturġan ékki üç kevrānının ning élige müfsidler taʿarruż éligin uzatıp alarnı Ḳongrat Ḳalʿasıġa köçürmekning ṣadededidedürler. Emīr Töre alarnı köçürüp él arasıġa ***kéltürmek üçün*** *Ḥakīm Atalıḳ ve Muḥammed Murād Ḳalmaḳ başlıḳ bir cemāʿanı öz nökerleri bile buyurdılar* (Karataş, 2022, 29). 'Emir Töre, bozguncuların Karakalpakistan'ın Kongrat yakınlarında konaklayan iki üç kervana saldırarak onları Kongrat Kalesine götüreceklerini duydu. Emir Töre onları şehire (güvenle) **götürmek için** Hakim Atalık, Muhammed Murad Kalmak ve birliklerini çağırdı.'

-mAk + üçün yapısı, *-mAk* mastar eki ve *üçün* edatıyla oluşmuştur. *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhı*□□'de tespit edilen *-mAk + üçün* yapısı, Türkiye Türkçesindeki '-mAk için, -mA için' yapısı ile aynı anlamdadır.

4.2.2. Ek(ler) + dék

4.2.2.1. -GAnI dék

Atacān Töre ḳabūl ḳılıp bu sözni ḫān ḥażretleriġa Yaʿḳūb Ḫᵛāce'niñ ***ayıtġanı dék*** *taḳrīr étdi. Ḫān ḥażretleri bu sözdin muteʾessir bolup fī l-ḥāl Baba Mehter'ni maʿzūl étip buyurdılar* (Karataş, 2022, 73). 'Atacan Töre kabul edip bu sözü han hazretlerine Yakub Hace'nin **söylediği gibi** anlattı. Han hazretleri bu sözlerden (dolayı) üzülüp hemen Baba Mehter'i azledip buyurdular.'

-GAnI dék, *-GAn* sıfat fiili, *+I* iyelik eki ve *dék/tég* edatı ile birlikte oluşmuştur. Bu yapı Türkiye Türkçesindeki '-dIğI gibi, -dUğU gibi' yapısıyla aynı anlamı taşımaktadır.

4.2.2.2. -ĠU + dék

Andın soñ bizler ʿirfān-nişān ʿÖmer Işān bir muḥabbet-nāme birle sizleriñ ṭarafıñızġa yiberdük. Ėmdi sizler hem élge ve fuḳarāġa dünyā ve āḫiretde menfaʿat ***bolġu dék*** *bir işge sāʿir étiñ* (Karataş, 2022, 23-4). 'Ondan sonra bizler irfan gösteren Ömer İşan'ı bir dostluk mektubu ile sizin tarafınıza gönderdik. Şimdi siz, hem şehire hem fukaraya dünya ve ahirette fayda **sağlayacak kadar** bir işle uğraşın.'

-gU + dék yapısı, *-gU* gelecek zaman sıfat-fiili ve *tég/dék* edatı ile oluşmuştur. Türkiye Türkçesindeki '-AcAk kadar, -AcAk gibi' yapısı ile aynı anlamdadır. Argunşah, Çağatay Türkçesinde *-GU* sıfat-fiil ekinin genellikle *dég* edatı ile birlikte kullanıldığını vurgulayarak *-GU dég* yapısının Türkiye Türkçesinde '-AcAk gibi' yapısıyla aynı anlamda olduğunu belirtir (2013, 149).

4.2.3. Ek(ler) + soñ

4.2.3.1. -ĠAndIn/ḲAndIn + soñ

Kofmann ḳaytıp ***kétkendin soñ*** *ḫān ḥażretleriniñ vilāyetni müretteb étkenleri beyānıda. Vaḳtī kim Russiya ʿaskeri köçüp öz vilāyetlerige kéttiler* (Karataş, 2022, 108). 'Kofmann, dönüp **gittikten sonra** han hazretlerinin ülkeyi tertip etmeleri konusunda. Vaktiyle Rusya askerleri göçüp kendi ülkelerine gittiler.'

-GAndIn + soñ birleşik yapısı, *-GAn* sıfat-fiil eki, *+dIn* ayrılma durum eki ve *soñ* edatı ile birlikte kurulmuştur. Türkiye Türkçesindeki '-dIktAn sonra, -tIktAn sonra' ile aynı anlama sahiptir. Argunşah, *-GAndIn* zarf-fiil ekinin, *-GAn* sıfat-fiil eki ve *+dIn* ayrılma durum ekiyle oluştuğunu belirterek ekten sonra genellikle *soñ* edatının kullanıldığını ifade eder (2013, 155).

4.2.4. Ek(ler) + burun

4.2.4.1. -mAsdIn + burun

ve ḳayanġa barurların bilmey ser-ā-sīmelıḳ birle köprakı ḳumġa kirip Seraḫs ṭarafiġa ʿazm étdiler. Ve bir menzil yol ***yörümesdin burun*** *teşne bolup yıḳılıp ḳaldılar* (Karataş, 2022, 45). 'çoğu nereye varacaklarını bilmeden sersemlik ile çöle girip Serahs tarafına yola çıktılar. Ve bir günlük mesafeyi **yürümeden önce** susuz kalıp, yıkılıp kaldılar.'

Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'de tespiti yapılan *-mAsdIn burun* yapısı, *-mAs* geniş zaman sıfat fiilinin olumsuzu, *+dIn* ayrılma durum eki ve *burun* edatının birleşimiyle oluşmuştur. Türkiye Türkçesindeki '-mAdAn önce, -mAzdAn önce' yapısıyla aynı anlamdadır.

4.2.5. Ek(ler) + bile

4.2.5.1. -mAk bile

Bular bir mīl miḳdārı yol yörüp bir cemāʿa Yomutlar'nıng izleridin yetdiler kim baʿżıları ḳarılıḳ cihetidin ve baʿżıları bī-mārlıḳ sebebidin ve baʿżıları ʿıyāl u eṭfāllarıġa hem-rāhlıḳ étip oġlanların arḳalarıġa ***kötermek bile*** *barıp süst bolup üftān u ḫīzān barur érdiler* (Karataş, 2022, 104). 'Bunlar bir mil yol yürüyerek Yomut'ların izlerinden yürüdüler ki bazıları yaşlılık sebebinden, bazıları hastalıktan, bazıları da eş ve çocuklarına yardımcı olup, çocuklarını sırtlarına **almakla** güçsüz düşüp, düşe kalka giderlerdi.'

Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'nin 468. varağında tespit edilen *-mAk bile* yapısı, *-mAk* mastarı ile *bile* edatının birleşimiyle oluşmuştur. Türkiye Türkçesinde '-mAk ile, -mA ile' yapısıyla aynı anlamı vermektedir.

4.2.6. Ek(ler) + sebebidin

4.2.6.1. -ĠAnI/ḲAnI + sebebidin

Köklen ḫalḳınıng Teke'ge muvāfaḳat ***étkeni sebebidin*** *Ḳızılbaş leşkeri alarġa köp çapavul urar érdiler* (Karataş, 2022, 28). 'Köklen halkının Tekelere **uyması sebebinden** (ötürü) Kızılbaş askerleri onlara sıklıkla yağma seferi yaparlardı.'

Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'de kullanılan *-GAnI sebebidin* yapısı, *-GAn* sıfat-fiili, *+I* iyelik eki ve *sebeb* edatının birleşimiyle oluşmuştur. Bu yapı eklendiği kelimeye '-mAsI sebebiyle, -mAsI sebebinden ötürü' anlamlarını katmaktadır.

5. Sonuç

Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī'de ek + ek yapısında yedi adet birleşik zarf-fiil eki, ek + edat yapısında zarf oluşturan toplam sekiz adet birleşik yapı tespit edilmiştir.

Metinde tespit edilen ek + ek yapısındaki birleşik zarf-fiil eklerinin genellikle sıfat-fiil eki ve isim durum eklerinin birleşiminden doğduğu görülmektedir. Bunlar *-ArdA/-UrdA/-rdA; -ArgA/-Urga/-rgA; -GAnçA; -GAndA* ve *GAndIn* zarf-fiil ekleridir. Bu eklerde bulunan *-Ar/Ur; -GAn* sıfat fiil ekleri bulunma, yönelme, ayrılma durum eklerini alarak hareketin durumunu ve/veya zamanını sınırlayarak belirtir. *-GAnçA* zarf-fiil ekinde ise *-GAn* sıfat-fiil ekinin üzerine getirilen *+çA* eşitlik eki, benzerlik durumuyla cümlenin durum zarfını oluşturur. Buradan hareketle denilebilir ki *sıfat-fiil + durum* eki ile oluşmuş birleşik zarf-fiillerde anlamı belirleyen asli unsur durum ekleridir. Metinde bu yapılara ek olarak zarf-fiil eklerinin iyelik ekli biçimlerinin de yer alması, *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'de sık kullanılan zarf-fiil eklerinin birleşik yapılı zarf-fiil ekleri olduğunu göstermektedir. Metin içerisinde zarf oluşturan diğer birleşik yapılar da genellikle isim-fiil, sıfat-fiil ekleri ve edatların birleşimiyle oluşmuştur. Bu birleşik yapılar cümlede fiili geçici zarf hâline getirmişler, bu şekilde fiilleri sebep, benzetme, beraberlik, öncelik sonralık edatlarına bağlayarak edat grubu oluşturmuşlar dolayısıyla da cümle içinde zarf yapmışlardır.

Tarihî Türk lehçelerinde, *Şecere-i Ḫᵛārezm-şāhī*'de tespit edilen *-ArdA, -UrdA, rdA; -ArGA, -UrGA, -rGA; -GAnçA; -GAndA; -GAndIn; -GUnçA; -mAyIn* birleşik zarf-fiil ekleri işlek olarak kullanılmıştır. Çağdaş Türk lehçelerinde ise *-ArdA, -UrdA, rdA* 'Karluk, Kıpçak ve Kuzeydoğu Türk lehçelerinde', *-ArGA, -UrGA, -rGA* 'Kıpçak ve Kuzeydoğu grubu Türk lehçelerinde', *-GAnçA* 'Oğuz, Karluk, Kıpçak ve Kuzeydoğu grubu Türk lehçelerinde', *-GAndA* 'Oğuz, Karluk ve Kıpçak grubu Türk lehçelerinde', *-GAndIn* 'Oğuz ve Kıpçak grubu Türk lehçelerinde', *-GUnçA* 'Oğuz, Karluk ve Kıpçak grubu Türk lehçelerinde', *-mAyIn* 'Karluk ve Kıpçak grubu Türk lehçelerinde' işlek olarak kullanılmaktadır.

Kaynakça

Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi,* İstanbul: Kesit Yayınları.

Arıkoğlu, E. (2012a). Hakas Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 1085-1148.

Arıkoğlu, E. (2012b). Tuva Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 1149-1228.

Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bayraktar, N. (2004). *Türkçede Fiilimsiler,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bodrogligeti, A. J. E. (2001). *A Grammar of Chagatay,* Muenchen: Lincom Europa.

Brockelmann, C. (1954). *Osttürkische Grammatik Der İslamichen Litteratur-Sprachen Mittelasiens.* Leiden: E. J. Brill.

Buran, A. ve Alkaya, E. (2019). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri Kuzeybatı/Kıpçak Grubu.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Buran, A., Alkaya, E. ve Yalçın, S. K. (2017). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri Güneybatı/Oğuz Grubu.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Coşkun, M. V. (2017). *Özbek Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi,* İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Dinç, A. (2021). Son Dönem Çağatayca Tarih Eseri Şecere-yi Harezmşâhî'de Yer Alan Deyimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 10(1), 42-63.

Doğan, O. ve Koç, K. (2013). *Kazak Türkçesi Grameri.* İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2020). *Kutadgu Bilig Grameri Fiil,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic,* Boston: Brill.

Ergin, M. (2011). *Türk Dil Bilgisi,* İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Ergönenç Akbaba, D. (2012). Nogay Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 623-678.

Gabain, A.V. (2007). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* S.5. s. 125-144.

Güner Dilek, F. (2012). Altay Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 1009-1084.

Hacıeminoğlu, N. (2013). *Karahanlı Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karamanlıoğlu, A. F. (2019). *Kıpçak Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karataş, A. (2022). *Muhammed Yūsuf Beyānī'nin Şecere-i Ḫˇārezm-şāhī'si [400a-509b] (Giriş, Transkripsiyonlu Metin, İnceleme, Dizin - Sözlük, Tıpkıbasım).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasapoğlu Çengel, H. (2005). *Kırgız Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi),* Ankara: Akçağ Yayınları.

Kavallı, S. (2020). Şecere-i Harezmşâhî'de Ölüm Kavramı. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences,* 6(34): 2086-2096.

Keskin, B. (2022). Altun Yaruk'ta Birleşik Zarf-Fiil Ekleri Üzerine. *Altun Yaruklug Ceval Beg Bitigi,* İstanbul: Asos Yayınları, s. 151-165.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2018). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri Ve Ek Kalıplaşması Olayları,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özkan, N. (2019). *Gagavuz Türkçesi Grameri (Giriş-Ses Bilgisi-Şekil Bilgisi-Cümle Bilgisi-Söz Varlığı-Metin Örnekleri),* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öztürk, R. (2020). *Yeni Uygur Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Pekacar, Ç. (2012). Kumuk Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 939-1008.

Tavkul, U. (2012). Karaçay-Malkar Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 883-938.

Tekcan, M. (2007). *Bayram Han'ın Türkçe Divanı,* İstanbul: Beşir Kitabevi.

Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Toparlı, R. ve Vural, H. (2007). *Harezm Türkçesi,* Ankara: Öncü Basımevi.

Uçar, E. (2012). -gInçA Zarf-fiil Ekinin Kökeni Üzerine. *Gazi Türkiyat,* Güz 2012/11. 47-52.

Uyğur, C. V. (2018). *Karakalpak Türkçesi Grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vural, H. ve Toparlı, R. (2004). *Kıpçak Türkçesi,* Sivas: Dilek Matbaa & Ofset Tesisleri.

Yazıcı Ersoy, H. (2012). Başkurt Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri (Editör Ahmet B. Ercilasun),* Ankara: Akçağ Yayınları, s. 749-810.

Yıldırım, H. (2020). *Türkmen Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi),* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

17. *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat Nüshasında Geçen Akrabalık Terimleri Üzerine[1]

Serkan CİHAN[2]

APA: Cihan, S. (2023). *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat Nüshasında Geçen Akrabalık Terimleri Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 307-318. DOI: 10.29000/rumelide.1405740.

Öz

Türklerde tarih boyunca akrabalık ilişkileri büyük önem taşımıştır. Köktürk metinlerinden itibaren yazılı eserlere de yansıyan bu durum, Türklerde akrabalık ilişkilerinin ne denli önemli olduğunun bir göstergesidir. Akrabalık terimleri, diğer dillere kıyasla Türk dilinde oldukça detaylı bir şekilde söz varlığında yerini korumuştur. Harezm Türkçesinin en önemli dil yadigârlarından ve dönemin en kapsamlı sözlüğü olarak nitelendirebileceğimiz *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında kullanılan akrabalık adları, oldukça dikkat çekicidir. Eser, Türk dilinin diğer yazılı metinlerinde yer almayan akrabalık terimini de içerir. Zemahşerî'nin eldeki kanıtlarla 1128-1144 yılları arasında yazmış olduğu tahmin edilen eser, sözlükçülük alanında çalışma yapanlar için de önemli bir kaynak konumundadır. *Divanü Lûgat-it Türk*'le beraber Orta Türkçe dönemi için önemli sayılabilecek oranda kelime hazinesini içeren eser, sözlük mahiyetinde olması nedeniyle çok farklı alanlarda kelimeleri de bünyesinde barındırır. Eserin birçok nüshası mevcuttur. Çalışmaya konu olan Yozgat nüshası, *Mukaddimetü'l-Edeb*'in en eski nüshalarındandır. Bu çalışmada eserin Yozgat nüshasında tespit edilen yirmi iki akrabalık terimi, Türkçenin farklı dönemlerinde kaleme alınan diğer eserlerle de karşılaştırmalı olarak ele alınacak, günümüz Türkçesindeki ve çağdaş lehçelerdeki durumları gösterilecektir. Ele alınan akrabalık terimlerinin Yozgat nüshasında geçtikleri yerler belirtilecek, Arapça ve Farsça karşılıkları tespit edilecek ve metinde geçtikleri kelime ya da cümle örnekleri de aktarılacaktır. Nüshada yer alan Arapça akrabalık terimi de çalışmaya dahil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mukaddimetü'l-Edeb,* akrabalık, Yozgat nüshası

---

1. 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:** 21.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405740
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr. Research Assist. Çankırı Karatekin University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Çankırı, Türkiye), srknchn06@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-8808-088X, **ROR ID:** https://ror.org/ 011y7xt38, **ISNI:** 0000 0004 0384 3548, Crossreff Funder ID: 501100006746

On the Terms of Kinship in the Yozgat Copy of *Mukaddimetü'l-Edeb*[3]

Abstract

Kinship relations have been of great importance for Turks throughout history. This situation, which has been reflected in written works since Köktürk texts, is an indication of how important kinship relations are in Turks. Kinship terms have preserved their place in the vocabulary of the Tuskish language in a very detailed way compared to other languages. The kinship names used in the Yozgat copy of *Mukaddimetü'l-Edeb,* which we can describe as one of the most important linguistic relics of Khwarezm Turkish and the most comprehensive dictionary of the period, are quite remarkable. The work also includes kinship terms that are not included in other written texts of the Turkish language. The work, which it's guessed that Zemahşerî wrote between 1128-1144, is also an important resource for those working in the field of lexicography. Along with *Divanü Lûgat-it Türk*, the work, which contains a vocabulary that can be considered important for the Middle Turkish period, also contains words in many different fields, since it is a dictionary. There are many copies of the work. The Yozgat copy, which is the subject of the study, is one of the oldest copies of *Mukaddimetü'l-Edeb*. In this study, twenty two kinship terms identified in the Yozgat copy of the work will be discussed comparatively with other works written in different periods of Turkish, and their situations in today's Turkish and contemporary dialects will be shown. The places where the kinship terms are mentioned in the Yozgat copy will be indicated, their Arabic and Persian equivalents will be determined, and examples of words or sentences in the text will also be given. Arabic kinship term in the copy is also included in the study.

Keywords: *Mukaddimetü'l-Edeb,* kinship*,* Yozgat copy

1. Giriş

Mukaddimetü'l-Edeb, Harezm Türkçesi döneminde yazılan diğer eserlere kıyasla daha farklı bir noktada bulunmaktadır. Bu dönemde yazılan eserlerin büyük çoğunluğu dinî içeriklidir. O nedenle sözlük mahiyetindeki *ME*, dönemin söz varlığını ortaya koymada önemli veriler sunar. Eserin dünyanın farklı yerlerinde kırktan fazla nüshası bulunmaktadır. Çalışmaya konu olan Yozgat nüshası, eserin en eski ve kapsamlı nüshalarından biridir. Nüsha, Süleymaniye Kütüphanesi'nde Yozgat-000396 numara ile kayıtlıdır. Harezm'de 10 Cemâzü-l Evvel 655/25 Mayıs 1257 tarihinde kaleme alınan nüshanın müstensihi İbrahim bin Mahmud Sûfî'dir. Nüsha, üç bölümden oluşmaktadır. İsimler, fiiller ve harfler. İsimler bölümü, 60 varaktır. Fiiller bölümü, bölüm girişi de dahil edildiğinde 262 varaktır ve eserin büyük çoğunluğunu kapsar. Harfler bölümü tamamen Arapça olup 26 varaktan ibarettir. Nüsha, sahip olduğu geniş söz varlığı ile çok farklı alanlarda çalışmalara kaynaklık edebilecek niteliğe sahiptir. Bu çalışmada Yozgat nüshasında tespit edilen akrabalık terimleri incelenecektir.

Türk milleti için akrabalık bağları, en eski dönemlerden itibaren önemli olmuştur ve bu da doğal olarak

---

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: 21.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405740
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

dile yansımıştır. Türklerin İslamiyeti kabulüyle ve İslamın da akrabalık ilişkilerine verdiği değerle birlikte akrabalık terimleri, daha da güçlenmiş ve genişlemiştir. Türkçe terimlerin yanı sıra Arapça ve Farsça akrabalık terimleri de eserlerde yerini almaya başlamıştır. Böylelikle akrabalık terimleri, dilimizde diğer dillere kıyasla çok daha detaylı bir şekilde kullanılmaya ve farklı akrabalık bağlarını ifade gücü daha da ayrıntılandırılarak ifade edilmeye başlanmıştır. Günümüzde de bu durum, açık bir şekilde gözlemlenebilmektedir. İngilizcede *aunt* kelimesi için Türkçede *hala*, *teyze* ve *yenge* terimlerinin kullanılması, bu duruma sadece küçük bir örnektir.

Akyüz, *akraba* kelimesini "Arapça'da 'yakın' anlamına gelen karîb kelimesi, bu genel mânası yanında, özellikle 'biriyle aynı soydan olan kimse'yi de ifade etmekte olup bunun çoğulu olan akrîbâ' şeklinde ve daha geniş anlamda kullanılmaktadır" şeklinde ifade etmiştir (1989: 285-286). *Türkçe Sözlük*'te de terim, en genel tanımıyla "1. Kan bağıyla birbirine bağlı olan kimseler" şeklinde açıklanmıştır (2023: s.113). TS'deki açıklama, 'akraba' kelimesinin anlam çerçevesini sınırlandıran bir ifadedir. Akrabalık konusu, farklı araştırmacılar tarafından uzun zamandır inceleme konusu olarak araştırılmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde aralarında kan bağı bulunmayan birçok kişi için kullanılan terimlerin de akrabalık çalışmalarında kullanıldığı göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili en detaylı çalışmalardan biri, Yong-Sŏng Li tarafından yapılmıştır. Li, 1993'te Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Türk Dillerinde Akrabalık Adları" adlı yüksek lisans tezini tamamlamış ve daha sonra kitap hâline dönüştürmüştür. Li, akrabalık terimlerini *kan yoluyla akrabalık bildiren terimler* ve *evlilik yoluyla akrabalık bildiren terimler* olarak iki ana başlıkta incelemiştir (2019).

Konuyla ilgili diğer önemli bir çalışma da M. Ziya Binler'e aittir. Binler, *Türk Ailesi ve Akrabalık Terimleri Sözlüğü*'nü hazırlamıştır. Binler, 6850 kelime ve terimi çalışmasına almış, her terimin anlamının yanında hangi lehçede kullanıldığını da belirtmiştir. Çalışmanın son bölümünde Binler, "Türk Ailesi ve Akrabalıkla İlgili Atasözleri ve Deyimlerden Seçmeler" başlığıyla akrabalık terimleriyle ilgili Türk boylarında kullanılan atasözleri ve deyimlerden örnekleri çalışmasında derlemiştir (2007). Akrabalık konusuyla ilgili bunlar dışında birçok makale ve bildiri de kaleme alınmıştır. Konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacılar, çalışmalarında literatürü aktarmışlardır (Li, 2019: 21-24; Tülücü, 2002: 63-64; Yavuz, 2013: 72). Bu çalışmaları burada sıralamak, tekrardan ibaret olacaktır.

Bu çalışmada *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında kullanılan akrabalık adları üç farklı başlık altında incelenecektir. Nüshada tespit edilen *ʿavrat, bėg, dost, ėkiz, er, eren, ergen, erkek, hısım, ḳarabaŞ, ḳız, kişi, ḳoldaş, ḳul, merd, merdüm, neseb, oġlan, oġlanlıġ, oġ(u)l, oġulsuz, öġür, tişi, tul, uluġ, uraġut, yār, yetīm, yoldaş* gibi bazı kaynaklarda akrabalık terimleri içinde gösterilen ancak genel ve tam da akrabalık terimini karşılamayan kullanımlar, çalışmanın dışında tutulmuştur. Metinde birden fazla kullanılan akrabalıkla ilgili kelime ve kelime grupları için inceleme kısmında tek örnek alınmış, kelimelerin sözlükteki Arapça ve Farsça karşılıklarına da yer verilmiştir. Akrabalıkla ilgili ele alınan kelime ve kelime grupları, tarihî metinlerle kıyas yoluyla ele alınmış, *Derleme Sözlüğü* ve *Tarama Sözlüğü*'ndeki durumları gösterilmiş, gerekli durumlarda etimolojik açıklamalara yer verilmiş, günümüzdeki durumları *Türkçe Sözlük* vasıtasıyla aktarılmış, çağdaş lehçelerdeki durumları da belirtilmiştir.

2. Mukaddimetü'l-Edeb'de Akrabalık Terimleri

Çalışmada akrabalık terimleri, 'Birinci Dereceden Akrabalık Terimleri', 'İkinci Dereceden Akrabalık Terimleri' ve 'Diğer Akrabalık Terimleri' olmak üzere üç farklı başlık altında incelenmiştir.

2.1. Birinci Dereceden Akrabalık Terimleri

2.1.1. ana 'anne' (12b/1, 22a/6, 22b/7, 85a/3, 87b/4) - (Ar. *umm* - Far. *māder*)

anasındın aḍırdı "annesinden ayırdı" (85a/3)

Metinde en çok kullanılan akrabalık terimlerinden olan *ana* kelimesi, beş farklı yerde tespit edilmiştir. Kelime, Eski Türk Yazıtlarından ve Eski Uygur Türkçesinden bu yana dilimizde varlığını sürdürmektedir (Şirin, 2016, s. 347; Caferoğlu, 2011, s. 14). DLT'de kelime, farklı biçimlerle *ana, aba, apa* 'ana', *Kutadgu Bilig*'de *ana* 'ana, anne' şeklinde geçmektedir (Atalay, 2013, s. 1, 23; Arat, 1979, s. 19). Clauson, kelimenin ilk kez Uygur Türkçesinde tanıklandığını, o dönem için kullanımının nadir olduğunu, *ana* yerine *ög* kelimesinin daha yaygın kullanıldığını belirtmiştir (1972, s. 169). *Tarama Sözlüğü*'nde kelime, madde başı olarak bulunmasa da farklı yapılarla birlikte bulunmaktadır: *ana atası* 'annenin babası olan dede', *anadan toğmuş* 'anadan doğma', *analık* 'üvey ana', *anası anası* 'anneannesi' (2019, s. 122-125). Aynı durum, *Derleme Sözlüğü* için de geçerlidir: *ana ağzı* 'balık ağının ortası', *anababa kokusu* '1. kır menekşesi', *ana bacı* 'bir topluluğa çıkarılacak yemeği düzenliyen, idare eden kadın', *ana bala* 'anne ile çocuğu, ana evlât' (2009, s. 244). Kelimenin kullanımı, *Türkçe Sözlük*'te *anne* madde başının yanı sıra *ana* 'anne' şeklinde günümüzde de devam etmektedir (2023, s. 180).

KTTü. *ana* '1. ana, 2. en değerli' (Öner, 2015, s. 31); YUTü. *ana* 'ana' (Necip, 2008, s. 12); KMTü. *ana* 'anne' (Tavkul, 2020, s. 74); ATü. *ana* '1. çocuğu olan kadın, anne, valide, mader' (Altaylı, 2018, s. 166); KKTü. *ana* 'anne, ana, doğuran kadın' (Uyğur, 2019, s. 25); Kırg. *ana* '1. anne' (Arıkoğlu vd., 2018, s. 101); BTü. *ana* '2. anne, ana' (Özşahin, 2017, s. 32); Ur. *ana* '1. ana, anne' (Garkavets, 2019, s. 41).

2.1.2. ata 'ata, baba' (22a/6, 22b/7, 58a/7, 10a/5, 108b/5, 115b/6, 197a/1) - (Ar. *eb* - Far. *peder*)

atasın͡ga nisbet ḳıldı "babasıyla kıyasladı" (115b/6)

ata kelimesi de tıpkı *ana* gibi Eski Türk Yazıtlarında ve Eski Uygur Türkçesinde kullanılmış olan, en eski akrabalık terimlerindendir (Şirin, 2016, s. 348; Caferoğlu, 2011, s. 24). *Orhon Yazıtları*'nda kelime, tespit edilememiştir. Onun yerine *apa* 'ata, ecdat; büyük (unvanlarda)' kelimesinin kullanıldığı görülür (Tekin, 2014, s. 122). Karahanlı döneminde *apa/ata* kelimeleri, farklı akrabalık ilişkilerini ifade etmek için kullanılır. DLT'de *apa/aba* 'ana (Karluk Türkmenlerince)', *ata* 'baba, ata' (Atalay, 2013, s. 30-47); KB'de ise *apa* 'Âdem; insan', *ata* 'baba' (Arat, 1979, s. 21, 35) şeklinde anlamlandırılmıştır. Harezm dönemi metinlerinden *Ḳıṣaṣü'l-Enbiyâ*'da *ata* 'baba, ata, ced' kelimesiyle birlikte *ābā* '<A. ata, soy sop' şeklinde aynı anlamı ifade edebilecek başka bir sözcük de mevcuttur (Ata, 1997, s. 1, 43). Harezm dönemi diğer metinlerinde *apa/ābā* kelimesinin kullanımı tespit edilememiş, onun yerini tamamıyla *ata* 'baba, ata, ced' kelimesi almıştır (Eckmann, 2014, s. 26; Ata, 1997, s. 43; Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 201; Battal, 1997, s. 12; Yüce, 1993, s. 94). Clauson da kelimeyi çalışmasına *aba/apa/ebe/epe* biçimleriyle almış, Türk dili tarihinde çok farklı akrabalık anlamlarıyla kullanıldığını belirtmiştir (1972, s. 5). Steingass, *ābā* kelimesini *ab* kelimesinin çoğulu şeklinde göstermiş 'babalar, atalar', *ata/itā* kelimesini ise 'baba' şeklinde açıklamıştır (1998, s. 8-12). TS'de kelime, *ata* '1.baba' şeklinde metindeki yapı ve anlamla bulunmaktadır (2019, s. 268).

KTTü. *ata* 'baba' (Öner, 2015, s. 37); YUTü. *ata* 'ata, baba' (Necip, 2008, s. 20); KMTü. *ata* 'baba' (Tavkul, 2020, s. 83); KS. *ata* 'baba' (Yudahin, 2011, s. 57); ATü. *ata* 'baba; ata' (Altaylı, 2018, s. 247); KKTü. *ata* 'dede, babanın babası, ecdat' (Uyğur, 2019, s. 34); BTü. *ata* '1. baba' (Özşahin, 2017, s. 44); Ur. *ata* '1. ata, cet' (Garkavets, 2019, s. 57).

2.1.3. atanın͡g er ḳarındaşı 'babanın erkek kardeşi, amca' (22a/7) - (Ar. *ʿemm* - Far. *birāder-i peder*)

atanın͡g er ḳarındaşı "babanın erkek kardeşi" (22a/7)

Metinde bir kez belgelenen terim, başka bir yazılı kaynakta tespit edilememiştir. Harezm dönemi diğer metinlerinde bu yapıyla 'amca' anlamını karşılayacak bir kullanım tespit edilememiştir. *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi*'nde *ata ḳadaşı* 'amca' yapısı mevcuttur (Şimşek, 2019, s. 47). Kıpçak Türkçesinde yine bu kullanıma en yakın *aṭa ḳarındaşı/atası ḳarındaşı* 'amca' (Toparlı vd., 2007, s. 15)

bulunmaktadır.

2.1.4. atanıñ̂g̃ ḳız ḳarındaşı 'babanın kız kardeşi, hala' (22b/1) - (Ar. *ʿemme* - Far. *ḫ̌āher-i peder*)

atanıñ̂g̃ ḳız ḳarındaŞı "babanın kız kardeşi" (22b/1)

Nüshada yine bir kez tanıklanan akrabalık terimlerindendir. Bu yazım şekliyle kelime grubu, başka bir yazılı kaynakta tespit edilememiştir. Kıpçak Türkçesinde yapı, metindeki kullanıma benzer şekilde *aṭa ḳız ḳarındaş* 'hala' şeklinde kullanılmıştır (Toparlı vd., 2007, s. 15). Harezm Türkçesi metinlerinde *ḫ̌āla* kelimesi 'annenin kız kardeşi, teyze' anlamıyla kullanılmıştır (Ata, 1997, s. 234; Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 220; Ekcmann, 2014, s. 158).

2.1.5. eh(i)l 'eş, karı kocadan biri' (77a/4) - (Ar. *ehl* - Far. -)

kendü ehline ārzū ḳıldı "kendi eşine istek duydu" (77a/4)

Metinde bir kez geçen kelime, Arapçadır. Terim, Harezm Türkçesi metinlerinde de oldukça sık ve farklı anlamlarda kullanılmıştır: *ehl* 'ehil, sahip, malik, bir yere ait olan, karı kocadan biri' (Eckmann, 2014, s. 115; Ata, 1997, s. 179; Hacıeminoğlu, 2000 s. 272; Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 215; Şimşek, 2019, s. 152). Kelime, metinde geçen ender yabancı terimlerdendir. Tietze, çalışmasına kelimeyi bu anlamıyla da almıştır: *ehl II/ehli* 'eş, zevç, zevce' (2016, s. 565).

2.1.6. er ḳarındaş 'erkek kardeş' (22b/5) (Ar. *aḫ* - Far. *birāder*)

er ḳarındaş "erkek kardeş" (22b/5)

Metinde tek örnekte karşılaştığımız yapı, Harezm Türkçesi metinlerinden NF ve HKT'de geçmektedir (Eckmann, 2014, s. 124; Sağol, 1995, s. 46). HTKT'de yapı, *erkek ḳarındaş* 'erkek kardeş' şeklinde mevcuttur (Şimşek, 2019, s. 173). TS'de kelime, *er kardaş* 'birader, erkek kardeş' şeklinde bulunmaktadır (2019, s. 1501). Günümüzde de yapı, benzer kullanımla devam etmekte olup *Türkçe Sözlük*'te *erkek kardeş* 'bir kimsenin erkek cinsten kardeşi' şeklinde geçmektedir (2023, s. 1202).

2.1.7. ḳadaşlıḳ/ḳarındaşlıḳ 'kardeşlik' (256b/7, 264a/5) (Ar. *ṣāḥabe* - Far. *ṣoḥbet kerden*)

ḳadaŞlıḳ ḳıldı anıñ̂g̃ birle "onunla birlikte kardeşlik yaptı" (256b/7)

İki farklı biçimde, iki farklı yerde geçen terim, metinde isim hâlinde bulunmaktadır. Kelime, DLT'de *kadaş/kadhaş* 'kardaş; hısım, akraba' biçimleriyle bulunmaktadır. Yine kelimenin metnimizde olduğu gibi isim hâli de (*kadaşlık*) eserde mevcuttur (Atalay, 2013, s. 245). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinden NF'de *ḳadaş/ḳayaş* 'akraba, hısım', *Husrev ü Şirin*'de *ḳadaş*, KE'de *ḳardaş/ḳarındaş/ ḳardaşlıḳ*, HTKT'de *ḳarındaş/ḳadaş/ḳadaşlıḳ/ḳayaşlıḳ* şeklinde bulunmaktadır (Eckmann, 2014, s. 194; Hacıeminoğlu, 2000, s. 333; Ata, 1997, s. 298; Şimşek, 2019, s. 250-262). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinden HKT'de isim hâliyle *ḳadaşlıḳ/ḳayaş/ḳayaşlıḳ* 'akraba' biçimleriyle yer almaktadır (Sağol, 1995, s. 70). Gülensoy, kelimenin kökenini Eski Türkçe *kā* 'akrabalık bildiren söz' şeklinde açıklamış, *kā+daş* [*kadaş, ḳaġadaş, karındaş*] şeklinde türetildiğini belirtmiştir (2007, s. 450). Eren ise kelimeyi < *karın* + *daş* şeklinde göstermiştir. +*daş* ekiyle kurulan diğer örnekleri de (*ayaktaş, arkadaş, boydaş, yoldaş, yurttaş, dildaş, gönüldaş*) gösteren Eren, +*daş* ekinin sadece bu örnekte +*deş*'e çevrildiğini vurgulamıştır (1999, s. 212). Kelimenin <*karın* + *daş* şeklinde türetildiği açıktır. TS'de madde başı olarak bulunmayan kelime, farklı yapılarla birlikte (*kardaşlaşmak, kardaş okumak, kardaş okuşmuş*) geçmektedir (2019, s. 2290). DS'de kelime, farklı yapılarla tespit edilmiştir: *kada* '1. kardeş'; *kadaş* 'ağabey' (2009, s. 2588). Kelime, günümüz Türkçesinde anlam genişlemesine uğrayarak birçok anlamı içerir hâle gelmiştir. *Türkçe Sözlük*'te kelime, *kardeşlik* '1. kardeş olma durumu; karındaşlık, uhuvvet. 2. kardeş kadar yakın sayılan kimse, yakın dost. 3. birlik ve beraberlik. 4. adı bilinmeyen kimselere

söylenen bir seslenme sözü' anlamlarıyla yer almaktadır (2023, s. 1892).

KS. *karındaş* '1. erkek kardeş tarafından yeğen kız (amcadan küçük olmak şartiyle; 2. (büyük erkek kardeşe nisbeten, hemşireye nisbeten değil) küçük kız kardeş; 3. akraba' (Yudahin, 2011, s. 409); Ur. *kardaş* 'kardeş, kız kardeş' (Garkavets, 2019, s. 329).

Kırg. *kaynene* 'kaynana, valide' (Arıkoğlu vd., 2018, s. 1160-61).

2.1.8. ḳız ḳarındaş 'kız kardeş' (22b/6) (Ar. *uḫt* - Far. *ḫᵛāher*)

ḳız ḳarındaŞ "kız kardeş" (22b/6)

Tek örnekte karşılaştığımız birleşik yapının kullanımı, Eski Türkçe döneminde tespit edilememiştir. *ḳız* kelimesi, Eski Türkçeden beri söz varlığımızda kullanılmaktadır (Tekin, 2014, s. 150; Caferoğlu, 2011, s. 178). DLT'de kelime, 'kız' anlamının yanında 'kız çocuk, cariye, pahalı nesne' gibi farklı anlamları da içerir şekilde kullanılmıştır (Atalay, 2013, s. 325). KB'de de çok sık kullanılan terim, 'kız, kız çocuk' anlamlarıyla bulunmaktadır (Arat, 1979, s. 254). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinde de sıkça kullanılmıştır (Eckmann, 2014, s. 240; Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 233; Ata, 1997, s. 351; Yüce, 1993, s. 145; Hacıeminoğlu, 2000, s. 357; Şimşek, 2019, s. 298). Clauson, *kız* kelimesinin temelde 'kız, evlenmemiş kadın', daha kısıtlı anlamıyla da 'kız çocuk, köle kız' anlamlarıyla kullanıldığını belirtmiştir (1972, s. 679). Yapının birleşik kullanımı, Harezm-Kıpçak Türkçesi metinlerinde mevcuttur (Eckmann, 2014, s. 240; Battal, 1997, s. 43; Toparlı vd., 2007, s. 147). Yapı, dilimizde *kız kardeş* 'bir kimsenin dişi cinsten kardeşi; bacı, hemşire, şvester' anlamlarıyla varlığını sürdürmektedir (TDK, 2023, s. 2043).

Ur. *kızkardaş* 'kız kardeş' (Garkavets, 2019, s. 334).

2.1.9. oġul oġlı 'torun' (22b/2) (Ar. *sibṭ* - Far. *peser-i peser*)

oġul oġlı "torun" (22b/2)

Metinde tek örnekte gördüğümüz kullanım, iki ayrı yazımla (*oġıl/oġul*) Eski Türkçeden beri kullanılmaktadır. Ancak iki kelimenin bir araya gelerek farklı bir anlamla kullanıldığı örnekler, Harezm Türkçesi metinleriyle karşımıza çıkmaktadır. Yapı, dönem eserlerinden KE'de *oġul oġlan*, *İbni-Mühennâ Lûgati*'nde *oġuloğlu* 'erkek çocuğun erkek çocuğu' ve HKT'de *oġul oġulları* 'torunlar, nesil, soy' şeklinde tespit edilmiştir (Ata, 1997, s. 474; Battal, 1997, s. 52; Sağol, 1995, s. 115). DS'de bulunmayan yapı, TS'de *oğul oğlu* 'çocuğunun çocuğu, torunu' şeklinde geçmektedir (TS, 2019, s. 2936). *Türkçe Sözlük*'te *oğul* kelimesiyle kurulan yapılar olsa da bu anlamla bir kullanım bulunmamaktadır (TDK, 2023, s. 2520).

2.1.10. ögey ana oġlanları 'aynı baba farklı anneden olan çocuklar' (23a/1) (Ar. *evlādu ʿallāt* - Far. *ferzendān-ı māder*)

ögey ana oġlanları "aynı baba farklı anneden olan çocuklar" (23a/1)

Metinde bir kez geçen bu söz öbeği, akrabalık terimi olarak *Mukaddimetü'l-Edeb* dışında herhangi bir yazılı kaynakta tespit edilememiştir. Söz öbeğini oluşturan üç kelime de metinde ayrı ayrı kullanılmıştır. Dilimizde bu anlamı ifade edecek bir terim, hâlihazırda mevcut değildir.

2.1.11. ṭaġay eze 'teyze, annenin kız kardeşi' (22b/1) (Ar. *ḫāle* - Far. *ḫᵛāher-i māder*)

ṭaġay eze "teyze, annenin kız kardeşi" (22b/1)

Bu akrabalık terimi, metinde tek örnekte tespit edilmiştir. İki farklı akrabalık teriminden oluşan yapı, ayrı ayrı DLT'de geçmektedir ancak Eski Türkçe metinlerinde bu hâliyle tespit edilememiştir (Atalay, 2013, s. 209-561). *Eze* kelimesinin anlam karşılığı, *Orhon Yazıtları*'nda *eke* 'abla', *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*'nde *äkä* 'abla' ve yine DLT'de *eçe/eke/eze* 'büyük kız kardaş, koca veya karının kendinden büyük

kız kardaşı' şeklindedir (Caferoğlu, 2011, s. 70; Tekin, 2014, s. 137; Atalay, 2013, s. 173). *Eze* kelimesi, Harezm Türkçesi temel metinlerinden KE'de 'büyük kız kardeş' anlamıyla geçmektedir (Ata, 1997, s. 219). Yapı, Harezm-Kıpçak Türkçesi diğer metinlerinde de bulunmamaktadır. *tagay/taga* kelimesi 'dayı' anlamıyla CC ve İML'de geçmektedir (Argunşah ve Güner, 2015, s. 563; Battal, 1997, s. 67). KTS'de 'teyze' anlamını karşılayacak *tağza, dayıza, diyaza, eze, ṭay eze* şeklinde birçok terim kullanılmıştır. Metnimizdeki kullanıma en yakın örnek *ṭay eze*'dir (Toparlı vd., 2007, s. 258). Gülensoy, kelimeyi <* *tāy* 'akraba' + *eze* (*~eye~ece*) şeklinde çözümlemiştir (2007, s. 888). Dilimizde yapı, *teyze* '1. annenin kız kardeşi; ana yarısı, anne yarısı' şeklinde kullanılmaktadır (TDK, 2023, s. 3278).

2.1.12. ṭayı 'dayı' (22b/1) (Ar. *ḫāl* - Far. *birāder-i māder*)

ṭayı "dayı" (22b/1)

Metinde tek örnekte belgelenen kelime, Eski Türkçe metinlerinde bu biçimle bulunmamaktadır. DLT'de *tagay* biçimiyle mevcuttur (Atalay, 2013, s. 561). Harezm Türkçesi metinlerinden de sadece *Mukaddimetü'l-Edeb*'de tespit edilmiştir. KTS'de kelime, *ṭay/tayı* 'dayı' şeklinde geçmektedir (Toparlı vd., 2007, s. 266). Kelime, TS'de *tayu* 'dayı' anlamıyla mevcutken DS'de *dayı/dayca/dayıca* 'güzel, iyi; cesur, babayiğit' şeklinde farklı anlamlarla bulunmaktadır (2019, s. 3782; 2013, s. 1388). Günümüzde ise kelime, temel anlamının yanı sıra mecaz anlamlar kazanarak anlam genişlemesine uğramıştır (TDK, 2023, s. 931).

KS. *tağa* 'dayı' (Yudahin, 2011, s. 697).

2.2. İkinci Dereceden Akrabalık Terimleri

2.2.1. çıḳan 'yeğen, hala veya teyze oğlu' (23a/5) - (Ar. *silf* - Far. *Şūy-i ḫ ̔āher-i zen*)

çıḳan "yeğen, hala veya teyze oğlu" (23a/5)

En eski akrabalık terimlerinden biri olan kelime, nüshada tek örnekte belgelenmiştir. Terim, *Orhon Yazıtları*'nda yine bir kez tanıklanmıştır (Tekin, 2014, s. 136). DLT'de kelime *çıkan* 'yiğen, hala ve teyze oğlu' şeklinde geçmektedir (Atalay, 2013, s. 147). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinden ME'den başka sadece *Nehcü'l-Ferādīs*'te tespit edilmiştir (Eckmann, 2014, s. 103). Clauson, kelimeyi *çıkan* 'birinin anne tarafından çocuğu' şeklinde açıklamış, hangi dönem ve metinlerde kullanıldığını örneklendirmiştir (1972, s. 409). Räsänen de yine sadece 'kuzen, teyze çocuğu' şeklinde kelimenin anlamını vermiş, kelimenin etimolojisi hakkında bir yorumda bulunmamıştır (1969, s. 108). Kelimeyle benzer bir kullanım DS'de *çıkana* 'kız kardeşinin çocuğu, yeğen' şeklinde mevcuttur (2009, s. 1165).

2.2.2. ḳadın ana 'kaynana' (23a/4, 23a/5) (Ar. *ḥamāt* - Far. *māder-i zen*)

ḳadın ana "kaynana" (23a/4)

Bu kelime grubu, metinde iki kez tanıklanmıştır. *Orhon Yazıtları*'nda kelimenin en eski hâli *katun* 'katun, kağan eşi' kelimesi mevcuttur (Tekin, 2014, s. 148). DLT'de kelime *kadhın/kayın* 'kayın, dünür, hısım' biçim ve anlamlarıyla tespit edilmiştir (Atalay, 2013, s. 248). Kelime grubu, *Mukaddimetü'l-Edeb* dışında Harezm Türkçesi diğer metinlerinde tespit edilememiştir. Paris nüshasında yapı, Yozgat nüshasına en yakın şekliyle *ḳızınıñ̃ ḳayın anası* 'kayınvalide' şeklinde geçmektedir (Ö. Ayaz, 2020, s. 595). KTS'de kelime, *ḳatun/ḫatın/hatun* 'kadın, hanı, hatun' biçim ve anlamlarıyla ve metnimizdeki biçimine benzer şekilde *ḳayın ana* 'kaynana, kayın valide' şeklinde geçmektedir. Kelime, dilimizdeki hâliyle yine Kıpçak Türkçesinde kullanılmıştır: *ḳaynana* 'kaynana, kayın valide' (Toparlı vd., 2007, s. 132-134). Clauson, *kadın* kelimesini evlilikle ilişkilendirmiş, öncelikle *kayınbaba*'yı ifade etmek için kullanıldığını, sonra daha genel bir anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Kelimenin bazı fonetik değişikliklerle *kayın* şeklinde de kullanıldığını ve farklı akrabalık ilişkilerini ifade edecek biçimde anlam

genişlemesine uğradığını vurgulamıştır (1972, s. 602). TS'de *katun* 'kadın, hanım' kelimesi mevcuttur, DS'de ise *kadınana/kadıana/kadi* 'kaynana' biçimleriyle doğrudan *kaynana*'yı ifade eden madde başı mevcuttur (2019, s. 2354; 2009, s. 2591). Günümüzde kelime, *kaynana* 'karı kocaya göre birbirlerinin annesi; kayınvalide, hanımanne' şeklinde varlığını sürdürmektedir (TDK, 2023, s. 1955).

2.2.3. kelin 'gelin' (21b/2, 23a/5, 107b/6, 107b/6, 157b/4, 272b/5, 276b/2) (Ar. *ʿarūs* - Far. *ārāste*)

kelinni küdegüsiŋ͡ge eyletü bėrdiler "gelini damada gönderiverdiler" (272b/5)

Metinde yedi farklı yerde tespit edilen kelime, en eski akrabalık terimlerinden birisidir ve *Orhon Yazıtları*'nda çoğul hâl ekiyle *kelinüñ* 'gelinler' geçmektedir (Tekin, 2014, s. 149). Kelime, EUTS'de *kälin* 'gelin', DLT ve KB'de *kelin* 'gelin' şeklinde tespit edilmiştir (Caferoğlu, 2011, s. 104; Atalay, 2013, s. 298; Arat, 1979, s. 238). Terim, Harezm Türkçesi metinlerinde de yaygın olarak kullanılmıştır (Eckmann, 2014, s. 218; Battal, 1997, s. 40; Yüce, 1993, s. 138; Hacıeminoğlu, 2000, s. 264; Şimşek, 2019, s. 278). Tekin, kelimeyi *käliñün* 'gelin' <*kälin-gün* < *kälin* 'gelin' + *kün* (halk) şeklinde açıklamıştır (2003, s. 189). Kelime için diğer bir görüş de *gel-* (< *kel-*) + *-(i)n* şeklinde türetilmiş olduğudur (Eren, 1999, s. 152). DS ve TS'de kelime farklı anlam ve yapılarla mevcuttur (2009, s. 1978-1982; 2019, s. 1627). Dilimizde kelime, *gelin* anlamının yanı sıra farklı yapılarla birlikte birçok anlamı ifade etmek için kullanılmaktadır (TDK, 2023, s. 1345-1346).

KMTü. *kelin* 'gelin' (Tavkul, 2020, s. 207); KS. *kelin* '1. gelin' (Yudahin, 2011, s. 434); ATü. *gelin* 'gelin' (Altaylı, 2018, s. 1263); KKTü. *kelin* '1. gelin, çocuğunun veya kardeşinin hanımı' (Uyğur, 2019, s. 263); Kırg. *kelinçek* '1. genç gelin' (Arıkoğlu vd., 2018, s. 1187); Ur. *kelin* 'gelin' (Garkavets, 2019, s. 331).

2.2.4. küdegü 'yeni evli erkek, damat' (21b/2, 23a/4, 74a/2, 107b/6, 139b/4, 157b/4, 189a/3, 242b/1, 272b/5) (Ar. *ḫatan* - Far. *dāmād*)

uraġut küdegüsiŋ͡ge küsti "kadın eşine küstü" (74a/2)

Kelime, metinde dokuz farklı yerde tespit edilmiştir. En eski akrabalık terimlerinden biri olan kelime, Eski Türk Yazıtlarında ve EUTS'de *küdägü* 'damat, güveyi' şeklinde geçmektedir (Şirin, 2016, s. 357; Caferoğlu, 2011, s. 120). DLT'de kelime *küdhegü*, KB'de ise *küḏegü* şeklinde bulunmaktadır (Atalay, 2013, s. 394; Arat, 1979, s. 298). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinde de farklı biçimlerle (*küḏegü, küyegü, küyev*) kullanılmıştır (Ata, 1997, s. 406; Eckmann, 2014, s. 270; Yüce, 1993, s. 153; Toparlı vd., 2007, s. 170; Hacıeminoğlu, 2000, s. 450; Sağol, 1995, s. 102). Clauson, kelimeyi **kude-* krş. *küden*; tam anlamı 'damat', 'kızın kocası' ve daha kesin anlamıyla 'damat' anlamında kullanıldığını belirtmiş, Moğolca *gürege* kelimesi gibi çok eski olduğunu ve fonetik değişikliklerle birlikte farklı dillerdeki kullanımlarını vermiştir (1972, s. 703). Räsänen, kelimenin anlamını verip hangi tarihi dönem ve lehçelerde kullanıldığını belirtmiş, etimolojisi hakkında bir açıklamada bulunmamıştır (1969, s. 306). Hacıeminoğlu, fiil kökünü *küd-* 'korumak', *küde-* <*küd-e* 'korumak, muhafa etmek' şeklinde belirtmiştir (2016, s. 56). Kelimenin *küd-* 'gözlemek, gütmek' fiil köküne *-e-* fiilden fiil yapım eki ve *+GU* fiilden isim yapı eki eklenerek türetilmiş olması kuvvetle muhtemeldir: <**küd-e-gü*.

2.3. Diğer Akrabalık Terimleri

2.3.1. atasız 'babasız, kimsesiz, yetim' (95a/3) - (Ar. *kelle* - Far. *bī-peder*)

atasız "babasız, kimsesiz, yetim" (95a/3)

Metinde tek örnekte belgelenen kelime, dönemin diğer metinlerinde de aynı anlam ve yapıyla tespit edilmiştir (Eckmann, 2014, s. 26; Ata, 1997, s. 45; Hacıeminoğlu, 2000, s. 385; Şimşek, 2019, s. 48). Kelimenin kullanımı, yazılı metinlerde oldukça sınırlıdır. Eski Türk Yazıtlarında ve Eski Uygur Türkçesinde *ata* 'baba' kelimesi olmasına rağmen *atasız* kelimesi tespit edilememiştir (Caferoğlu, 2011,

s. 24; Şirin, 2016, s. 348). Karahanlı dönemi metinleri DLT, KB ve *Atebetü'l-Hakayık*'ta da durum aynıdır (Atalay, 2013, s. 47; Arat, 1979, s. 35; Arat, 2006, s. 171).

KS. *atasız* 'babasız; hısım akrabası olmıyan' (Yudahin, 2011, s. 58); ATü. *atasız* 'babasız' (Altaylı, 2018, s. 248).

2.3.2. atasız oġulsuz 'babasız ve oğulsuz, kimsesiz' (95a/4) - (Ar. *kelāleten* - Far. *merd-i bī-peder ve bī-peser*)

atasız oġulsuz "babasız ve oğulsuz, kimsesiz" (95a/4)

İkileme şeklinde metinde tek örnekte tanıklanan yapı, ET metinlerinde tespit edilememiştir. Kelime grubu, Harezm Türkçesi metinlerinden sadece HKT'de *atasız oġulsuz* 'yetim ve çocuksuz (kimse)' şeklinde metnimizdeki aynı yapı ve anlamla tespit edilmiştir (Sağol, 1995, s. 17).

2.3.3. küni 'kuma' (23a/3) (Ar. *żarra* - Far. *zen-i riŞk-ḫ ̌ārende*)

küni tişi "kuma kadın" (23a/3)

Kelime, metinde tek örnekte tanıklanmıştır. *Orhon Yazıtları*'nda *küñ* 'kadın köle, cariye', *küñed-* 'cariye olmak', *küñlüg* 'cariyeli, hizmetçili' kelimeleri mevcuttur (Tekin, 2014, s. 157). EUTS'de kelime, *küni* 'kıskançlık, haset günü' şeklinde farklı bir anlamla geçmektedir (Caferoğlu, 2011, s. 122). DLT'de *küñg*, KB'de ise *küñg̑* şeklinde 'cariye' anlamıyla bulunmaktadır (Atalay, 2013, s. 399; Arat, 1979, s. 302). Harezm Türkçesi metinlerinde *küñ/kenizek* 'cariye, kadın köle' kelimesiyle birlikte metnimizdeki yapı ve anlamıyla NF'de *küni* 'kuma' kelimesi de geçmektedir (Ata, 1997, s. 411; Eckmann, 2014, s. 273; Yüce, 1993, s. 154; Battal, 1997, s. 49). *Codex Cumanicus*'ta *küñ* 'cariye' ve metnimizdeki biçim ve anlamıyla *küni* 'cariye, metres, sevgili, oynaş' bulunmaktadır (Argunşah ve Güner, 2015, s. 520). Räsänen, kelimeyi çalışmasına iki farklı madde başı olarak *küni* 'cariye' ve *küni* 'kıskanç' anlamlarıyla almış, ancak kelimenin etimolojisine dair bir açıklamada bulunmamıştır. Taranan diğer etimolojik sözlüklerde de kelimenin türetimine dair bir açıklamaya tesadüf edilmemiştir. Gabain'in *Eski Türkçenin Grameri* adlı çalışmasında isimden isim yapan *+I* eki bulunmamaktadır. Eski Türkçede kullanılan *kü-* 'korumak, beklemek' fiili, iki kelimenin de (*küñ/küni*) kökü olabilecek durumda görünse de *küni* ve *kü-* arasında semantik bir bağ bulunmamaktadır. *-n* fiilden isim yapım eki, seyrek de olsa kullanılmaktadır ancak fiilden isim yapan *-nI* ya da isimden isim yapan *+I* ekleri, Gabain'in çalışmasında yer almamaktadır (2007).

2.3.4. ögey 'üvey' (22b/6, 22b/7) (Ar. *rābb* - Far. *Şūy*)

ögey ata "üvey baba" (22b/7)

Clauson, *ög* kelimesini 'annesiz' şeklinde anlamlandırmış, 'babasız' anlamının nadir bulunduğunu ve kelimenin genellikle 'çaresiz' anlamında kullanıldığını ifade etmiştir. *ögey* kelimesini de 'üvey' anlamıyla çalışmasına almış, kelimenin türetimi hakkında açıklamada bulunmamıştır (1972, s. 116-119). Eren, *öksüz* kelimesini Eski Türkçedeki *ög* 'ana' ile ilişkilendirmiş ve kelimenin *ög+süz* şeklinde türetildiğini belirtmiştir (1999, s. 314). *Ög* kelimesine eklenen *+ey* ekinin işlevi hakkında etimolojik sözlüklerde herhangi bir açıklama tespit edilememiştir.

YUTü. *ögey* 'üvey' (Necip, 2008, s. 304); KMTü. *öge* 'üvey' (Tavkul, 2020, s. 74); KS. *ögey* 'övey' (Yudahin, 2011, s. 607); ATü. *ögey/öye* 'üvey. Yalnız yasaca akraba sayılan, aralarında kan bağı bulunmayan, öz olmayan' (Altaylı, 2018, s. 2653); KKTü. *ögey* '1. üvey, öz olmayan' (Uyğur, 2019, s. 437); Ur. *ögiy* 'üvey' (Garkavets, 2019, s. 41).

2.3.5. ündetilmiş oğlan 'evlatlık çocuk' (22b/4) (Ar. *deʿī* - Far. *peser-i ḫ ̌ānde*)

ündetilmiŞ oġlan "evlatlık çocuk" (22b/4)

Metinde tek örnekte geçen bu söz öbeği, başka bir yazılı kaynakta tespit edilememiştir. Bu nedenle yapının şu an için hapax durumunda olduğunu söylemek yanlış olmaz. Kelimenin *ün* 'ses' + *de-* (*ünde-* 'çağırmak') (Atalay, 2013, s. 712-713) kök ve gövdesinden türetildiği açıktır: <*ün* (isim kökü) + *de-* (isimden fiil yapım eki) + *t-* (ettirgenlik eki) + *il-* (edilgenlik eki) + *miş* (sıfat-fiil eki).

2.3.6. yaşurulmış oġlan 'piç, babası belli olmayan çocuk' (22b/5) (Ar. *mulṣaḳ* - Far. *peder-i nā-maʿlūm*)

yaŞurulmıŞ oġlan "piç, babası belli olmayan çocuk" (22b/5)

Metinde *ündetilmiŞ oġlan* benzeri bir kullanım da bu yapıdır. Metinde tek örnekte geçen yapı, başka bir yazılı eserde tespit edilememiştir. Bu yapı da metindeki hapax durumundaki akrabalık terimlerinden diyebiliriz. Kelimenin *yaş-* 'örtmek, gizlemek', *yaşru* 'gizli', *yaşur-* 'gizlemek' (Yüce, 1993, s. 205) kelime kök ve gövdesinden türetilmiş olması, kuvvetle muhtemeldir: <*yaş-* + *-ur-* + *-ul-* + *-mış*.

3. Sonuç

Harezm Türkçesi döneminin en önemli ve kapsamlı sözlüğü niteliğindeki *Mukaddimetü'l-Edeb*, içerdiği söz varlığı nedeniyle Türk dili tarihi için çok önemli bir kaynak durumundadır. Sözlük niteliğinde olması sebebiyle çok geniş bir alanda söz varlığına sahiptir. Bu çalışmada eserin Yozgat nüshasında bulunan akrabalık terimleri ele alınmıştır. Akrabalıkla ilgili birçok farklı kelime ve kelime grubu belgelenmiştir. Nüshada tespit edilen 22 akrabalık terimi, diğer tarihî dönem metinleriyle de karşılaştırılarak incelenmiştir.

Metinde geçen akrabalık terimlerinden *atanıŋ͡ġ er ḳarındaşı, atanıŋ͡ġ ḳız ḳarındaşı, ḳadın ana, ögey ana oġlanları, taġay eze*, Harezm Türkçesi diğer metinlerinde tespit edilememiştir. Metinde hapax konumunda olan üç akrabalık terimi belgelenmiştir (*ögey ana oġlanları*, *ündetilmiş oġlan, yaşurulmuş oġlan*). Bu akrabalık terimlerinden bazıları (*çıḳan, ḳadın ana, küdegü, küni, oġul oġlı, ögey, taġay eze, ündetilmiş oġlan, yaşurulmuş oġlan*) günümüze ulaşamadan kullanımdan düşmüştür. Çağdaş lehçelerde de incelenen sözlükler kapsamında *çıḳan, eze, küni, küdegü, oġul oġlı, taġay eze* gibi akrabalık terimlerine rastlanmamıştır. İncelemeye konu olan akrabalık terimlerinden sadece biri Arapçadır (*eh(i)l*).

Metinde akrabalık adı türetmede farklı yapım eklerinin kullanıldığı (+*daş* (*ḳadaş/ḳarındaş*),+*lık* (*kadaşlık/ḳarındaşlık*), +*suz* (*atasız oġulsuz*), +*an* (*yaşurulmış oġlan*), +*mış* (*ündetilmiş oġlan, yaşurulmış oġlan*) görülmüştür. İncelemeye konu olan akrabalık terimlerinden 11'i tek kelime, 8'i iki kelime ve 3'ü üç kelimeden oluşmaktadır. Kelime gruplarıyla oluşturulan akrabalık terimlerinin çoğunluğu, sıfat tamlaması durumundadır.

Üç farklı başlık altında ele alınan çalışmada 'Birinci Dereceden Akrabalık Terimleri' başlığı altında 12 akrabalık terimi tespit edilip incelenmiş, bu terimlerden sadece birinin Arapçadan dilimize geçtiği görülmüştür. 'İkinci Dereceden Akrabalık Terimleri' başlığı altında dört ve 'Diğer Akrabalık Terimleri' başlığı altında altı farklı akrabalık terimi belgelenmiş, bunların tamamının Türkçe olduğu tespit edilmiştir.

Mukaddimetü'l-Edeb'in Yozgat nüshası, Harezm Türkçesi söz varlığının tespitinde faydalanılacak temel eserlerin başında gelmektedir. Kırktan fazla nüshaya sahip olan eser, dönemin en kapsamlı sözlüğü durumundadır. Bu durum, eserin söz varlığı ve etimoloji çalışmaları için önemli bir kaynak olduğunun göstergesidir. Eser, sadece Türk dili değil, diğer bilimler için de kaynak sunabilecek niteliktedir. Eser üzerinde yapılacak her türlü inceleme, ilgili alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça ve Kısaltmalar

Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (ATü)

Argunşah, M. ve Toparlı, R. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: TDK.

Argunşah, Mustafa ve Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*, İstanbul: Kesit Yay. (CC)

Arıkoğlu, E. vd. (2018). *Kırgızca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Bengü Yay. (Kırg.)

Ata, A. (1997). *Ḳıṣaṣü'l Enbiyā* (Peygamber Kıssaları) II Dizin. Ankara: TDK.

Atalay, B. (2013). *Divanü Lûgat-it Türk* (Dizin), Ankara: TDK. (DLT)

Battal, A. (1997). *İbn-i Mühennâ Lûgati*. 3.Baskı, Ankara: TDK. (İML)

Binler, M.Z., (2007). *Türk Dünyası Aile ve Akrabalık Terimleri Sözlüğü*, Selenge Yayınları, İstanbul.

Caferoğlu, A. (2021). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK. (EUTS)

Cihan, S. (2021). *Mukaddimetü'l-Edeb* (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

Clauson, S.G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-Century Turkish*. Oxford: At theClarendon Press.

Eckmann, Janos (2011). *Nehcü'l-Ferādīs UŞtmaḫlarnıŋ̂ Açuq Yolı Maḥmūd Bin ʿAlī*. (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / Dizin-Sözlük Aysu Ata), Ankara: TDK. (NF)

Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*, Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin Grameri*, (çev. Mehmet Akalın), Ankara: TDK.

Garkavets, A.N. (2019). *Urumca Sözlük*. (çev. İ. Logvynenko ve Y. Romanenko). Ankara: TDK. (Ur)

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve Dil Hususiyetleri*. Ankara: TDK.

Necip, E.N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü*. (çev. İklil Kurban), Ankara: TDK.

Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (KTTü)

Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (BTü)

RÊsÊnen, M. (1969). *Versuch Eines Etymologischen Wörterbuchs Der Türksprachen. Helsinki*: Lexica Societatis Fenno-Ugricae 17.

Sağol, G. (1996-1999). *Harezm Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi III* (Ed. Şinasi Tekin, G. Alpay Tekin), Cambridge: Harvard Üniversitesi.

Steingass, F. (1998). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*, Beyrut: Librairie du Liban.

Şimşek, Y. (2019). *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi*, Ankara: Akçağ. (HTKT)

Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: TDK.

Tavkul, U. (2020). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (KMTü)

TDK (2019). *Tarama Sözlüğü*: XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle YazılmıŞ Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla. (Haz.: Ömer Asım Aksoy, Dehri Dilçin), Ankara: TDK. (TS)

TDK (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara.

Tekin, T. (2003). *Makaleler I Altayistik*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Tekin, Talât (2014), *Orhon Yazıtları*, Ankara: TDK.

Tietze, A. (2016). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati. 2. Cilt C-E*, (Ed. Semih Tezcan). Ankara: TÜBA.

Toparlı, R. ve ArgunŞah, M. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: TDK.

Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (2009). 3. Baskı, Ankara: TDK. (DS)
Uyğur, C.V. (2019). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (KKTü)
Yudahin, K.K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*. (çev. Abdullah Taymas), Ankara: TDK. (KS)
Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb Ḫvārizm Türkçesi İle Tercümeli Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK. (YUTü.)

18. Karahanlı Türkçesinde Somut Adlardan Soyut Eylemler Türeten Ekler[1]

Ayşe Nur AKGÜN[2]

Mustafa Levent YENER[3]

APA: Akgün, A. & Yener, M. L. (2023). Karahanlı Türkçesinde Somut Adlardan Soyut Eylemler Türeten Ekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 319-337. DOI: 10.29000/rumelide.1406968.

Öz

Karahanlı Türkçesiyle ilgili yapılan gramer çalışmalarında, dil bilimi açısından önemli bir nokta da yapım eklerinin sınıflandırılmasıdır. Bu sınıflandırma, Karahanlı Türkçesinde türetilen eylemlerin özelliklerini belirlemek ve dilin yapısını daha iyi anlamak için büyük bir öneme sahiptir. Karahanlı Türkçesi ile ilgili dil bilgisi çalışmalarında addan eylem yapım eklerinin sınıflandırılması için çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Literatürdeki gramer çalışmalarında başvurulan ölçüt, türetilen eylemlerin geçişli-geçişsiz olmaları, ekin eklendiği ad kökünün hece sayısına göre tercihi, olma ya da yapma eylemleri türettiği, eklendiği eylemlerin çatıları üzerine odaklanmaktadır. Yapmış olduğumuz çalışma ile addan eylem yapım eklerine farklı bir açıdan yaklaşarak ekin sözcüğün işaret ettiği kavramda, meydana getirdiği somut ve soyut değişiklikleri incelemeyi amaçlamaktayız. Bu şekilde, ekler üzerinde tekdüze sınıflandırmaya yeni bir bakış açısı sunulmakta ve şekil bilgisi ile anlam bilgisi arasında bir köprü kurulmaya çalışılmaktadır. Çalışmamızda Karahanlı Türkçesinde kullanılan addan eylem yapım eklerini saptamak için "Dîvânu Lugâti't- Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakâyık ve Kur'an Tercümesi" temel kaynaklar olarak alınmıştır ve eserler üzerinde yapılan detaylı bir inceleme ile addan eylem yapım ekleri kullanılarak türetilmiş sözcükler tespit edilmiştir. Suat Ünlü'nün *"Karahanlı Türkçesi Sözlüğü"nden,* ad ve eylemlerin anlamlarının açıklanabilmesi adına faydalanılmıştır. Tespit edilen sözcükler, ad kökleri ve eylem gövdeleri üzerinden değerlendirilmiş ve ad kökü ile türetilen yeni eylem gövdelerinin somut-soyut ilişkisi incelenmiştir. İncelenen ekler tablolar halinde sunulmuş ve sayısal veriler ile ifade edilmiştir. Elde edilen sayısal veriler ışığında addan eylem yapım eklerinin somut ve soyut tercihleri istatistiksel olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karahanlı Türkçesi, Addan eylem yapım ekleri, Somut ad, Soyut eylem, Türk dili

---

1. 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: %12
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.07.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406968
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı / Graduate Student, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish Language and Literature (Çanakkale, Türkiye), asev.97@gmail.com, **ORCİD ID:** 0009-0005-0428-6266, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossreff Funder ID:** 100009055

3 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Çanakkale, Türkiye), mlyener@comu.edu.tr, **ORCİD ID:** 0000-0001-9313-3862, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossreff Funder ID:** 100009055

Suffixes Deriving Abstract Verbs from Concrete Nouns in Karakhanid Turkish[4]

Abstract

In the grammatical studies on Karahanlı Turkish, a linguistically important point is the classification of construction affixes. This classification is of great importance in order to determine the features of the verbs derived in Karahanlı Turkish and to better understand the structure of the language. In grammatical studies on Karahanlı Turkish, various criteria are used for the classification of verb affixes. The criteria used in the grammatical studies in the literature focus on the transitive-intransitive nature of the derived verbs, the preference of the suffix according to the number of syllables of the noun root to which it is added, the derivation of being or doing verbs, and the roofs of the verbs to which it is added. With the study we have conducted, we aim to examine the concrete and abstract changes brought about by the suffix in the concept indicated by the word by approaching the suffixes from a different perspective. In this way, a new perspective on the uniform classification of affixes is presented and a bridge is tried to be built between morphology and semantics. In our study, "Dîvânu Lugâti't- Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakâyık and Qur'an Translation" were taken as the man sources in order to determine the verb affixes used in Karahanlı Turkish, and the words derived using verb affixes were identified through a detailed examination of the Works. Suat Ünlü's " Karahanlı Turkish Dictionary" was utilized to explain the meanings of nouns and verbs. The identified words were evaluted trough noun roots and verb stems, and the concrete-abstract relationship of the new verb stems derived from noun root was analyzed. The analyzed affixes were presented in tables and expressed with numerical data. In the light of the numerical data obtained, it was tried to statistically analyze the concrete and abstract prefences of the suffixes.

Keywords: Karahanlı Turkish, denominal verb derivation, concrete noun, abstract noun, Turkish language

Giriş

İnsan, yaşamı boyunca algıladığı görsel, işitsel ve duyusal verileri anlamlandırmaya çabalar. Sürekli dış dünya ile iletişim ve etkileşim halindedir. Bu iletişim ve etkileşim nedeniyle oldukça fazla veriye ulaşır. Tarih öncesi dönemden günümüze kadar geçen zamanda, sürekli olarak yeni varlık, olay ve olgularla karşılaşılmış ve bunları adlandırmak için bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de yeniden yapma, türetme, birleştirme, ödünçleme gibi yöntemlere başvurulmuştur. Türkçe, sondan eklemeli bir dildir ve sözcük yapımında en sık tercih edilen yöntemlerden biri türetmedir. Yapım ekleri kullanılarak türetilen yeni sözcüklerle varlıklar, olay ve olgular adlandırılır.

İster yeni yapılmış (icat edilmiş) ister türetilmiş olsun her bir sözcük; bir varlık, olay ya da olgunun adıdır. Bu bakımdan sözcük yapımı bir adlandırma işlemidir. *İnsanoğlunun bir nesneyi, belirtmek üzere bir gösterge oluşturmasına adlandırma adını veriyoruz* (Aksan, 2017, s. 76). Sözcükler, temelde

---

[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: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.07.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406065
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

varlıkları ve hareketleri işaretleyen etiketlerdir. Adlandırma işlemi sonucunda evrenimizdeki varlıklar, nesneler, olay ve olgular zihnimizde yer bulur. Her yeni bilgi adlandırılmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için başvurulan yollardan biri söz varlığını oluşturan, sözlük birimlerinden yararlanmaktır. Dilde var olan sözlük birimlerinden yeni sözlük birimler yani yeni varlık/ hareket adları türetmek için öncellikle eklerden yararlanılır. Bir sözcük birimiyle bir ek birleştirilerek yeni bilgi adlandırılır. Yani yeni bir anlamlı sözcük oluşturulur.

Sözcük modern dil çalışmalarında *bir kavram ve bir işitim imgesinden oluşan bir dil ögesi* olarak tanımlanır. *Kavram*, sözcüğün iç yapısını; *işitim imgesi* ise dış yapısını oluşturan öğedir. Kavram ve işitim imgesi birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturur (Saussure, 1998, s. 110-111). *İnsanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden yönü* (Aksan, 1999, s. 41) olan kavram, kabaca varlık, olay ve olguların insan zihnindeki tasarım/resimleridir. Sözcükler, kavram adını verdiğimiz bu tasarımlarla, işitim imgelerinin birleşmesinden oluşur ve dil dışı dünyamızı oluşturan öğeleri etiketler. Her sözcük bu anlamda bir kavram birimidir.

Her sözcüğün bir tasarımı bulunur mu? Evrenimizi oluşturan varlık, olay ve olguların bazıları doğada var olan "taş, su, bulut, kedi, papatya" gibi canlı ya da cansız varlıklardan veya insanın yaratıcılığının ürünü olan "araba, uçak, masa, bilgisayar" gibi nesnelerden oluşur. Bu doğal ya da insan yaratıcılığının ürünü olan yapay nesneler, insanın beş duyusundan biri veya birkaçı tarafından duyulup algılanır. Bu, bu durum insan zihninde, algılanan nesnenin zihninde bir izinin yani tasarımının oluşmasına neden olur. İnsan yaratıcılığının başka bir yönü daha bulunur. İnsan zihni "melek, şeytan, sevgi, nefret" gibi kavramlar da üretir. Bu kavramlar, gerçek dünyada bulunmayan ancak insan zihninde oluşturulan kavramlardır. Bu kavramlar, beş duyu organından biri tarafından duyulmaz, algılanmaz. Sezgisel bir şekilde var oldukları düşünülür ve inanılır. Bu tip kavramların zihinde tasarımları bulunmaz.

Kavramlar, niteliklerine göre sınıflandırıldığında somut ve soyut kavramlar olarak iki başlıkta incelenir. Somut sözcüğü, *varlığı duyularla algılanabilen, müşahhas, konkre, soyut karşıtı* şeklinde; soyut sözcüğü ise *varlığı duyularla algılanamayan, mücerret, somut karşıtı, abstre* olarak tanımlanmaktadır (2023). Bu tanımlar, kavram terimine uygulandığında somut kavram, varlığı duyularla algılanabilen kavram; soyut kavram ise varlığı duyularla kavranamayan kavram olarak tanımlanır. Her bir sözcük, bir kavram birimi olarak kabul edildiğinde somut sözcük ve soyut sözcük terimleri doğar:

Doğan Aksan, somut adı "Somut adlar, duyularımızla saptadığımız maddelere verilen adlardır: kedi, masa, bardak, ağaç, iğne... gibi." şeklinde; soyut adı "Us yoluyla saptanan, zihnimizde yer alan kavramları gösterirler. Duygu ve düşünceler de bu bölüme girer." şeklinde açıklamıştır (Aksan, 1983, s. 27).

Günay Karaağaç, somut ad başlığında "Gösterdikleri ve belirttikleri varlıklar beş duyu organlarıyla algılanabilen sözler, somut sözler olarak bilinir." şeklinde; soyut söz başlığında ise "Gösterdikleri ve belirttikleri varlıklar beş duyu organlarıyla algılanamayan sözler, soyut sözler olarak bilinir." tanımlarını yapmıştır (Karaağaç, 2013, s. 452-454).

Zeynep Korkmaz, soyut isim başlığı altında "Varlığı düşünce yoluyla kabul edilen ve söylendiğinde, zihinde belli bir görüntü veya tasavvur uyandırmayan kavramın adı." şeklinde; somut isim başlığı altında "Gösterdikleri, belirttikleri nesneler duyular yoluyla algılanan ve maddi varlıklara ad olan isim türü." şeklinde tanımlamıştır (Korkmaz, 2010, s. 135-139).

Berke Vardar, somut ad başlığında "Soyut ada karşıt olarak, duyuların algılama alanına giren nesne ya da varlıklara verilen ad." şeklinde; soyut ad başlığında ise "Somut ada karşıt olarak salt düşünsel düzleme ilişkin kavramları belirten ad." şeklinde açıklamıştır (Vardar, 2007, s. 178-179).

Soyut ad ve somut ad tanımlarıyla denk olarak, soyut eylem ve somut eylem de benzer özellikleri taşımaktadır. Duyu organlarıyla algılanabilen eylemler (*kır-, oku-, yaz-, yat-, ye-*) somut eylemler olarak adlandırılırken, duyu organlarıyla algılanamayan ancak varlığı bilinen eylemlere (*düşün-, sev-, hoşlan-, özle-*) soyut eylemler denir.

Somut eylemler, fiziksel olarak gözlemlenebilen, duyu organlarıyla algılanabilen eylemlerdir. Bu tür eylemler genellikle gerçek fiziksel olayları veya hareketleri ifade eder. Örneğin, "bardakları kırmak" veya "makarna yemek" gibi somut eylemler, duyu organları aracılığıyla algılanabilir ve gözlemlenebilir.

Soyut eylemler ise, fiziksel olarak gözlemlenemeyen, duyu organlarıyla algılanamayan ancak zihinsel veya duygusal bir nitelik taşıyan eylemlerdir. Bu tür eylemler, düşünceleri, duyguları, istekleri ifade eder. Örneğin, "sevmek" veya "özlemek" gibi soyut eylemler duyu organlarıyla algılanamazlar ancak insanların zihinlerinde ve duygusal dünyalarında varlık kazanır.

Bununla birlikte temel anlamları somut olan eylemler, bazı cümlelerde soyut anlam taşıyabilirler. Örneğin *Annem sözleriyle beni kırdı.* cümlesinde bulunan *kırmak* eylemi somut bir fiziksel hareket gibi görünse de aslında soyut anlam taşımaktadır ve duygusal bir etkiyi ifade eder. Öte yandan, *Garson, bardakları kırdı.* cümlesindeki *kırmak* eylemi ise somut anlam taşır ve fiziksel bir olayı ifade eder.

Bu örnekler eylemlerin de soyut ve somut anlamda kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Dil, düşüncelerin ve duyguların ifadesinde çeşitli anlam katmanlarına sahiptir ve eylemler de bu katmanlardan birini oluşturur çünkü insan düşüncesi somuttan soyuta doğru hareket etme sığasına sahiptir.

Eylemler için anlam ve kavram alanına dayanılarak yapılmış sınıflandırmalar oldukça sınırlıdır. Geleneksel yaklaşım, eylemleri daha çok biçim bilgisine dayalı olarak sınıflandırmıştır. Ancak son zamanlarda, bu geleneksel sınıflandırma anlayışı yerini kavram alanına dayalı incelemelere bırakmıştır. (Doğan, 2022). Bu çalışmalarda, tematik açıdan ele alınan eylemlere *mental fiiller* adı verilmiştir.

Mental fiiller, insan zihniyle ilgili işlemleri ifade eden eylemlerdir. Zihinsel süreçleri, düşünceleri, duyguları ve algıları temsil eder. Yıldız, mental fiillerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

> Mental (zihinsel) durum ve aktiviteleri karşılamaktadırlar.
>
> Semantiğinde fiziki bir hareket bulunmaz.
>
> Bazı fiiller isteğe bağlı, bazıları istem dışı oluşabilir.
>
> Geniş bir anlam yelpazesine sahiptir:
>
> Mental durumlar ve süreçler (düşünmek, bilmek vb.)
>
> Duygular, davranışlar veya arzular (sevmek, istemek vb.)
>
> Algılar (görmek, tatmak vb.)
>
> İletişimi algılama (okumak, duymak vb.)
>
> Pek çok mental fiil, anlam bakımından kısmen aktif mental hareketleri karşılamaktadır: (TV izlemeye) karar vermek, (ders) çalışmak vb.
>
> Bazı mental fiiller anlam bakımından diğerlerine nazaran daha fazla durum belirtirler: bir hareketten ziyade bir durumu tanımlarlar ve hoşlanmak, korkmak, nefret etmek ve tercih etmek gibi duygu ve davranışı gösteren pek çok fiilin yanısıra inanmak, hatırlamak, anlamak gibi mental durumları da karşılar (Yıldız, 2016, s. 63-64).

Mental fiiller, dilin insan zihnini ve düşünce dünyasını nasıl yansıttığını gösteren önemli bir dilbilgisel kategoridir. Bu tür eylemler, insanların iç dünyasını ve kişisel deneyimlerini iletişim yoluyla paylaşmalarına olanak tanır ve dilin zenginliğine katkı sağlar. Bu nedenle, dil bilimi alanında kavram alanına dayalı çalışmalar, mental fiillerin anlaşılması ve dilin anlam yapısının daha iyi kavranması için önemli bir adım oluşturmuştur.

İnsan soyut ve somut kavramlar dünyasında yaşar. Her gelişme ve değişme insanın yeni varlıklar, olaylar ve olgularla karşılaşmasına neden olur. Bu anlamda karşılaşılan her yenilik, adlandırılmaya ve dolayısıyla kavramlaştırılmaya muhtaçtır. Her bir adlandırma ve kavramlaştırma, yeni bir sözcük demektir. *Hâlihazırda var olan dil kaynakları temelinde, yeni karmaşık sözcüklerin kurallara göre oluşturulması* işlemine (Bussmann, 1996, s. 1288) sözcük yapımı adı verilir. Yukarıda kısaca değinildiği gibi, konuşur yeni bir adlandırma yapabilmek için temelde yeni yapım, türetim ve birleştirme yollarına başvurur. *Yeni yapım, konuşucuların yeni ses dizileri bulup bunları yeni bir anlamla eşleştirme yoluyla yeni sözcükler yaratmalarını ifade eder* (Balcı, 2018, s. 161). Yeni yapım oldukça zahmetli bir yoldur. Bu nedenle türetme ve birleştirme daha sık başvurulan bir yoldur. Türkçe Sözlük'ün 2011 basımında 29.200 sözcüğün ekleme yoluyla türetildiği ve bu sözcüklerin türetilmesinde 117 ekin kullanıldığı tespit edilmiştir (Güneş, Türkiye Türkçesinde Söz Yapımı ve İşlevsel Ek Tasnifi, 2016, s. 316).

> Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için, yeni bir kavramı karşılamak üzere biçimbilgisi ile doğrudan ilgili olan türetim, en yaygın sözcük oluşturma yöntemidir. Türetim ad ya da eylem tabanlarına biçimbirimler getirmek suretiyle söz konusu ad veya eylem tabanından yeni bir anlama sahip sözlükbirimler oluşturmaktadır (Karaoğlu, 2018, s. 185).

Türetme, var olan sözlük birimlerine, dilin biçim bilgisi kurallarına göre ekler getirerek yeni anlamlı sözcükler yapmaktır. Türetim veya yapım ekleri olarak adlandırılan bu biçim birimleri adlara ve eylemlere getirilerek yeni sözcükler türetilir.

Kelime yapımında kullanılan ve sürekli ilişki kuran ekler (Korkmaz, 2009, s. 21) olarak tanımlanan yapım ekleri adlar ve eylemler temel alınarak dört kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; "1. Addan Ad yapım ekleri, 2. Addan Eylem Yapım Ekleri, 3. Eylemden Ad Yapım Ekleri, 4. Eylemden Eylem Yapım Ekleri" şeklindedir. Çalışmamızın amacı gereği yalnızca addan eylem yapım eklerine değineceğiz.

> Eski Türkçede, eylemden ad türeten eklerle addan eylem türeten ekler arasında kesin bir ayrım bulunur. Adlara eklenen eklerin eylemelere veya eylemlere eklenen eklerin adlara eklenebildiğini gösteren birkaç örnek genellikle kurgusaldır (Erdal, 1991, s. 415).

Erdal, *Old Turkic Word Formation* adlı çalışmasında eylemden ad yapımında kullanılan 32 ek, eylemden eylem türeten 18 ek tespit ederken addan eylem yapan 12 ek belirler. Eylemden eylem türetirken sözcük türü değişimi olmazken, tür değişimi yapan addan eylem türetme eklerinden fazla oluşunu sorgular. Eylemden eylem türeten eklerin köklerde anlam, ses ve yönetim özelliklerini farklılaştırdığını ancak addan eylem türeten eklerin bu gibi bir ayrıma tabi tutulamadığı sonucuna varır. DLT'de tespit ettiği *otla-* ve *ota-* eylemlerini örnek gösterir. *Otla-* eylemi "otlamak", *ota-* eylemi ise "kurumasını önlemek için otları biçmek" ve "ilaçla tedavi etmek" anlamlarında türetilmiştir. Her iki sözcüğün kökü "ot, tıbbî bitki" sözcüğüne gitmesine rağmen aldıkları farklı eklerin anlam ve ses olarak benzer sözcüklere gelişinin addan eylem yapan eklerin sayısının az olması sonucu doğurduğunu düşünür (Erdal, 1991, s. 415-416).

Öner, *Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar* adlı çalışmasında, morfolojik, semantik ve sentaktik açıdan addan eylem yapım yollarını Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine kadar incelemiş ve sayısal veriler ile açıklamıştır. Eski Türkçe için Altun Yaruk ve Kutadgu Bilig'den yararlanan Öner, Altun Yaruk'ta morfolojik yol ile 2763 eylem türetildiğini tespit etmiştir ki bu tümüne oranla %73,7'dir.

Kutadgu Bilig'de yine morfolojik yol ile 2029 eylemin türetildiğini ve oran olarak %44,8 olduğunu belirtir. Türkçenin diğer dönemlerinde de bu incelemesini sürdürmüş ve sonuç olarak morfolojik yolla eylem türetiminde *dil tarihi içerisinde giderek azaldığını* tespit etmiştir (Öner, 2006, s. 60-76).

Korkmaz'ın ifadesine göre, Göktürkçede 12, Uygurcada 17, günümüze kadar gelen süreçte ise 19 adet addan eylem türeten yapım ekinin varlığından bahsedilmektedir. (Korkmaz, 1994, s. 142). Bu verilere göre dilin gelişimiyle birlikte yapım ekleriyle türetme yöntemi azalmış olsa da yapım eklerinin sayısı artmıştır. Bu durum, dilin zaman içinde yeni yapım ekleri oluşturarak sözcük dağarcığını genişletme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

İnceleme konumuz olan Karahanlı Türkçesi'nin en önemli eseri olan Dîvânu Lugâti't- Türk'te addan eylem yapım eklerinden yalnızca +A- ve +lA- ekleri bahsedilmektedir. Ancak döneme ait diğer metinlerde aynı görevde kullanılan daha fazla ek tespit edilmiştir. (Hacıeminoğlu, 2019, s. 148) Bu tespit edilen ekler, çeşitli kaynaklarda küçük farklarla sıralanmıştır. Karahanlı Türkçesi addan eylem yapım ekleri, kaynaklara göre şu şekildedir:

Erdal'ın "*Old Turkic Word Formation"* adlı çalışmasında belirlediği addan eylem yapma ekleri şunlardır: +A-, +lA-, +tA-, +(X)(r)kA, +kIr-, +kI-, +U-, +I, +trI-, +(A)d-, +(X)k-, +(A)r-, +s(I)rA-, +l(A)n- (1991, s. 413-509).

Mustafa Argunşah ve Gülden Sağol Yüksekkaya'nın hazırlamış olduğu "*Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri*" adlı kaynakta addan eylem yapım ekleri "+A-, +Ad-, +al-, +Ar-, +DA-, +gar-, +I-, +K-, +ka-, +kır-/+kür-, +l-, +lA-, +msin-, +r-, +rA-, +rkA-, +sA-, +sI-, +sıra-, +U-" şeklinde ele alınmıştır. (Argunşah & Sağol Yüksekkaya, 2017, s. 61)

Necmettin Hacıeminoğlu, "*Karahanlı Türkçesi Grameri*" adlı eserinde addan eylem yapım eklerini "-a-/-e-, -ad-/-ed-, -ar-/-er-, -da-/-de-, -ġar-/-ger; -ḳar-/-ker-, -ġır-/-gir-, -ı-/-i-, -ır-/-ir-, -ḳ-/-k-, -la-/-le-, -ra-/-re-; -rı/-ri-, -sa-/-se-, -sı-/-si-, -sın-/-sin, -sıra-/-sire, -u-/-ü-" şeklinde sıralamıştır. (Hacıeminoğlu, 2019, s. 148-162)

Ahmet Bican Ercilasun, Kutadgu Bilig'de "-la-/-le-, -a-/-e-, -ı-/-i-/-u-/-ü-, -aḍ-/-eḍ-, -ḳ-/-k-, -ar-/-er-, -de-/-ta-/-te-, -r-, -rke-/-rḳa-, -ḳa-, -l-, -al-, -sa-/-se-, -sıra-, -msin-, -kir-" eklerini tespit etmiştir. (Ercilasun, 2020, s. 32-40)

Bu ekler, Karahanlı Türkçesi'nin dil yapısının çeşitliliğini göstermektedir. Dil bilimcilerin ve araştırmacıların bu ekleri belirlemek ve anlamak için çaba göstermeleri, dilin evrimini ve tarihini anlamamız açısından önemlidir.

Sözcük türetiminin dilin, anlam bilgisi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bir dilde türetim işlemi arttıkça, yeni anlamlar ifade edebilen sözcüklerin sayısı da artmaktadır. Bazen tek bir kök sözcükten türetilen yeni bir sözcük bile zamanla birden fazla anlamı kapsayabilen bir yapı oluşturabilir. Bu durum, dilin doğası gereği sürekli geliştiği ve zenginleştiğini göstermektedir. Dil, iletişim ihtiyaçlarına ve kültürel değişimlere yanıt olarak sürekli olarak yeni anlamlar ve kullanımlar yaratma eğilimindedir. Bu da dilin dinamik bir olgu olduğunu ortaya koyar.

Türkçe de tarihin eski çağlarından beri değişerek ve gelişerek varlığını sürdürmeye devam eden bir dildir. Oldukça köklü bir geçmişe sahip olan dilimiz anlam bilimi açısından zengin bir dildir. Hayvancılık ile ilgilenen bir toplum olduğumuz için bir hayvan türü için çeşitli adlar mevcut dilimizde. Örneğin İngilizcede *cow* ve *bull* ile karşılanan sözcükler Türkçede '*inek, boğa, düve, buzağı, öküz, tosun, sığır*' gibi farklı kavramlar ifade eden ama müşterekte tek bir hayvan türünün çeşitlerini ifade eden sözcükler ile karşılanmaktadır.

Sözcüklerin bu somut ve soyut ayrımı, dilbilgisi ve dil yapılarının anlaşılması açısından önemlidir. Dilin zenginliğini ve ifade gücünü artıran bu farklılık, insanların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini birbirlerine aktarmalarını sağlar. Somut ve soyut sözcükler, dilin temel yapı taşlarından olup, iletişimde etkili ve çeşitli bir dil kullanımı için vazgeçilmez unsurlardır.

Çalışmamızda, eylemleri sınıflandırmak için mental fiillerin tanımından faydalandık. Ekler açısından yaptığımız literatür taramasında ise çoğunlukla geleneksel yöntemlerin kullanıldığını belirledik. Bu geleneksel sınıflandırma yöntemleri, yapım eklerinin ürettikleri adın "sıfat, renk adı, araç adı" gibi türlere dönüşmesine, eklendikleri eylemin geçişli-geçişsiz olmasına, kök veya taban olan adın hece sayısına göre ekin tercihine ve eklendikleri adın yansıma sözcük olmasına odaklanır.

Bunların dışında farklı sınıflandırma önerileri sunan çalışmalar da yok değildir. Delice *Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi* (2000) adlı çalışmasında ekleri işlevsel bir sınıflandırmaya tabi tutar. Ekleri genişletme ekleri, durum ekleri, kurucu ekler, dönüştürücü ekler ve yapım ekleri olmak üzere yedi başlık altında inceler. Bu sınıflandırmada eklerin işlevlerini dikkate almıştır. Genişletme ekleri sözcüklerin kavram alanlarını değiştirmeyen, sözcükleri sayı, küçültme, çatı kavramları açısından değiştiren eklerdir. Durum ekleri, sözcükler arasındaki dizim bağlantısını sağlar, adları eylemlere bağlayarak görevlerini belirleyen durum ekleri, adları yüklemleştiren bildirme eki ve ek eylem bu başlıkta değerlendirilmiştir. Kurucu ekler sınıfını iki sözcüğü anlam ilgisiyle bağlayan ilgi durumu eki, iyelik ekleri ve eylemsi eklerinden oluşturur. Eklendiği sözcüğün sınıfını değiştiren, ek olduğu halde bir sözcüğü temsil eden +CA (+A göre) gibi ekleri dönüştürücü ekler olarak sınıflandıran Delice, ilgeçlerin adlarla öbekleşmesini sağlayan eklerle kurallı birleşik eylemler kuran ekleri bütünleşik ekler olarak sınıflandırır. Sözcüğün anlam alanı içinde sözcüğün anlamını değiştiren ve yeni kavramları karşılamasını sağlayan ekleri yapım ekleri başlığı altında ele alır (2000).

İnceleme konumuz olan addan eylem yapım eklerini anlam bilimi açısından değerlendirmek amacıyla yeni bir sınıflandırma denemesine girişiyoruz. Bu çalışmada Karahanlı Türkçesinde kullanılan addan eylem yapım eklerinin somut addan soyut eyleme doğru yaptığı yön değişikliği sayısal verilerle açıklayacağız.

Bu yeni yaklaşım, dilin yapısal özelliklerini daha kapsamlı bir şekilde incelemeyi ve dilbilimsel sınıflandırmaları anlam düzeyinde derinleştirmeyi hedeflemektedir. Mental fiillerin tanımı ve eylemlerin somut-soyut bir kavramı karşılama eğilimlerini ele alarak, addan eylem yapım eklerinin dilin anlam yapısına olan katkılarını daha detaylı bir şekilde anlamayı amaçlıyoruz. Bu sayede dilin evrimini ve zenginliğini daha iyi anlayabilecek ve dil bilimi alanına yeni bir bakış açısı kazandırabileceğiz.

Veriler

Yaptığımız çalışmada, Karahanlı Türkçesi eserlerinde addan eylem yapım eklerini inceleyerek somut addan soyut eylem yapan 17 adet ek tespit ettik. Bu ekler sırasıyla *"+A-, +AD-, +Al-, +DA-, +dAr-, +gun-, +(X)k-, +in-, +lA-, +lAn-, +lAş-, +(X)r-, +sA-, +U-"* şeklindedir. Tespit ettiğimiz addan eylem yapım ekleriyle somut addan türetilen soyut eylem 72 adettir. Bu 72 sözcüğün 25 tanesi *+lA-*, 17 tanesi *+lA-* ekinin *-n-* çatı ekiyle kalıplaşmış biçimi olan +lAn- eki ile 15 tanesi ise *+sA-*, 4 tanesi *+Ik-*, 2 tanesi *+A-* addan eylem yapım eki ile türetilmiştir. Diğer eklerden ise birer örnek bulunmaktadır.

Literatürde rastlayamadığımız "*+dar-, +gun- ve +in-"* eklerini yine de incelememize dahil ederek açıklamaya çalıştık.

Bu çalışmada tespit edilen ekler, Karahanlı Türkçesi'nde somut addan soyut eylem türetme sürecini göstermektedir. Dilin bu döneminde kullanılan eklerin çeşitliliği, dilin zenginliği ve yapısal gelişimini

ortaya koyar. Aynı zamanda belirtilen eklerin somut ve soyut anlamlar arasında bağlantı kurarak dilin ifade gücüne katkı sağladığı görülmektedir.

+A-

Tablo 1. +A- ekinin incelemesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
agna-	agın	T	Dilsiz, konuşamayan	Dili tutulmak	DLT,CI,289-3
kıza-	kız	T	Kız, kız çocuk	Kızlık bozmak	DLT,CIII,265-4

+A- eki, en sık kullanılan addan eylem yapma ekidir. Türkçenin başlangıcından eri yaşayan bu ek yapma ve olma bildiren eylemler yapar (Erdal, 1991, s. 181). Karahanlı Türkçesi metinlerinde de hatırı sayılır miktarda örneği bulunur. Sadece Türkçe sözcüklerle kullanılır Ünsüzle biten tek heceli ve iki heceli sözcüklere eklenir. İki heceli sözcüklerde orta hece düşmesi gözlenir. Bu ek genellikle basit ad köklerine eklenmiştir (Erdal, 1991, s. 416, 428-429).

Hem geçişli hem geçişsiz eylemler türeten *+A-* eki yalnızca ünsüzle biten ad kök ve gövdeleriyle birleşir. Türkiye Türkçesine kıyasla *Kutadgu Bilig*'de çok işlektir (Ercilasun, 2020, s. 34).

Sözünü ettiğimiz ek, listemizde somut addan 2 soyut eylem yapmıştır.

+Ad-

Tablo 2. +Ad- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
yokad-	yok	T	Yok	Yok olmak	DLT,CIII,384-18

Geçişsiz eylemler türeten ek, tek veya iki heceli sözcüklere eklenir. İşlevi -U+ ekiyle aynı olsa da bu ekin eklendiği sözcüklerin öznesi insandır. Doğal özellikleri gösteren eylemler türetir. Kimi zaman somut eylemler de türeten ekin ulaç ve geniş zaman biçiminde /U/ ünlüsü kullanılır (Erdal, 1991, s. 485-492).

Bu ek, "olma başkalaşma" ve "esas kelimenin gösterdiği anlama dönüşme" görevinde eylemler türetmiştir (Korkmaz, 1994, s. 143).

Eski Türkçeden bu yana işlek bir biçimde kullanılan *+AD-* addan eylem yapım eki ad kök veya gövdelerinden oluş bildiren geçişli-dönüşlü eylemler türetmiştir (Hacıeminoğlu, 2019, s. 149).

Listemizde bahsettiğimiz ekin somut addan soyut eylem türettiği 1 örnek bulunmaktadır.

+Al-

Tablo 3. +Al- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
yokal-	yok	T	Yok	Yok olmak, boşa gitmek	KB 692

+Al- addan eylem yapım eki *+A-* eki ile *-l-* edilgenlik ekinin birleşmesiyle olmuşmuş bir birleşik ektir. Ünsüzle biten sıfat cinsinden adlardan olma bildiren eylemler türetir (Korkmaz, 2009, s. 112).

Bu ekle türetilen eylemler ad kökünün bahsettiği durumun bir süreç içerisinde gerçekleşmekte olduğunu ifade etmektedir (Güneş, 2016, s. 252).

Çok işlek olmayan bu ekin listemizde somut addan soyut eylem türettiği 1 örnek bulunmaktadır.

+DA-

Tablo 4. +DA- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
tılda-	tıl	T	Söz	Mani olmak	KB 4030

+DA- eki, sadece Türkçe sözcüklere eklenir. Eklendiği sözcüklerin tabanları, ünsüzle biten tek heceli sözcüklerdir. Eski Türkçede sadece /t/'li biçimleri bulunur, Karahanlı Türkçesinde ek iki biçimlidir. Bu ekle türetilmiş sözcükler geçişli olmasına rağmen *tında-* sözcüğü nesne almaz. Ekin anlam bilgisel karakterini belirlemek mümkün değildir (Erdal, 1991, s. 455-458).

+DA- addan eylem yapım eki adlardan etken-geçişli eylemler türetir. Yansıma sözlere eklendiğinde oluş bildiren geçişsiz eylemler türetir (Hacıeminoğlu, 2019, s. 151).

Diğer adlarla eylem türetmekte çok işlek olmamasına karşın yansıma sözlere eklenerek eylem yapmakta işlek bir ektir (Ergin, 2013, s. 182).

Listemizde 1 örneği bulunan bu ek, bizim örneğimizde yansıma söze eklenerek eylem türetmemiştir.

+dAr-

Tablo 5. +dar- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
yokdar-	yok	T	Yok	Yok etmek	TİEM 73 14r/4

Literatürde göremediğimiz fakat bizim addan eylem türettiğini tespit ettiğimiz bir ektir. Tahminimizce *+dA-* addan eylem yapım ile *-r-* eylemden eylem yapım ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuş olabilir. *+lAn-* ve *+lAş-* eklerinde sıkça gördüğümüz bir durum olmasına karşın bu ekle ilgili tek örnek mevcuttur. Yapım eki alabilen bir ek olan *+dA-* ekinin genişletilmiş bir biçimi olduğu kanaatindeyiz (Deny, 2009, s. 471). İncelemiş olduğumuz Suat Ünlü'nün *"Karahanlı Türkçesi Sözlüğü"*nde eylemin "*yokda-*" biçimi bulunmamaktadır.

Listemizde 1 örneği bulunmaktadır.

+gun-

Tablo 6. +gun- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
boşgun-	boş	T	Boş, serbest	Boş kalmak, boş olmak	DLT,CII,238-2

Literatürde yaptığımız taramada Clauson, *+gun-* ekinin şekil bilgisi açısından mümkün olmadığını ifade etmektedir. *"boşgun-"* eyleminin kökeninin *"boşun-"* olduğunu belirtmiştir. *"boşgun-"* eylemi *Dîvânu Lugâti't- Türk*' te verilmiştir ve Clauson, Kaşgarlı'nın yanlış bir benzetme ile -ğ- ekinin eklenmiş olabileceğini varsaymıştır (Clauson, 1972, s. 379). *Dîvânu Lugâti't- Türk*' te yer alan şeklini esas aldığımızdan eki *+gun-* olarak inceledik.

+(X)k-

Tablo 7. +(X)k- ekinin incelenmesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
bagrık	bagır	T	Karaciğer	Bağrı (ciğeri) göğüs kemiklerine yapışmak	DLT,CII,227-8
tagık-	tag	T	Dağ	Dağa çıkmak, yozlaşmak	DLT,CII,117-10

tatık-	tat	T	Bütün Türklere göre Farsça konuşan kimse	Tatlaşmak, Farslaşmak	DLT,CII,116-24
tılık-	tıl	T	Dil	Dile düşmek	DLT,CII,117-3

Bu ekin, somut addan soyut eylem türettiğini tespit ettiğimiz 1 örnek bulunmaktadır.

+(X)k- eki hem ünlü hem de ünsüzlerden sonra kullanılır. Fonotaktik dağılımı açısından geniş zaman eki *+(X)k-* ile benzerlikleri bulunur. Ulaç ve geniş zaman biçiminde ünlüsü /A/ olur. DLT'de sayısız örneği bulunan bu ekle türetilmiş eylemler geçişsizdir ve genişlemiş biçimleri genellikle ettirgendir. "Ad kökünün gösterdiği kavram haline gelmek" anlamını türeten *+U-, +(A)d-, +(A)r- ve +I-* eklerinden farklı anlamda eylemler türetir. Bu ekle türetilen eylemlerin özneleri tabanlarıyla eş göndergelidir (Erdal, 1991, s. 492-499).

+(X)k- addan eylem yapım eki, adlardan oluş bildiren eylemler türetir. Geçişsiz eylemler türeten bu genellikle kök adlara eklenmektedir (Hacıeminoğlu, 2019, s. 154).

Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine doğru işlekliğini kaybeden *+(X)k-* ekinin listemizde somut addan soyut eylem türettiği 5 örnek bulunmaktadır.

+in-

Tablo 8. +in- ekinin incelenmesi

Sözcük	**Kök**	**Köken**	**Ad Anlam**	**Eylem Anlam**	**Geçtiği Eser**
tersin-	ters	T	Ters	Terslemek	DLT,CII,240-26

Clauson, *"tersin-"* eylemi için "*ters-"* eylemi ile *"ters"* adı arasında sesteşlik bulunduğunu belirtiyor (Clauson, 1972, s. 553) fakat çalışmamız için faydalandığımız *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*'nde *"ters-"* şeklinde bir eylem bulunmamaktadır. *"ters"* maddesi altında *"ters bol-"* şeklinde bir eylem açıklanmıştır. Bu birleşik eylemin anlamı ise "*fena olmak, fenalaşmak*" şeklinde verilmiştir (Ünlü, 2012, s. 790-791) ancak biz *"tersin-"* eyleminin "*fenalaşmak*" anlamı ile ilgisi olmadığından eylemin kökünü "*ters*" adından alarak eki *+in-* şeklinde kabul ettik.

Listemizde bu ek ile somut addan soyut eylem türettiğini tespit ettiğimiz 1 örnek bulunmaktadır.

+lA-

Tablo 9. +lA- ekinin incelemesi

Sözcük	**Kök**	**Köken**	**Ad Anlam**	**Eylem Anlam**	**Geçtiği Eser**
adıgla-	adıg	T	Ayı	Ayılaşmak, ayı gibi olmak	KB 2311
adukla-	aduk	T	Tanınmayan, bilinmeyen	Tanınmamak, garip görmek, yadırgamak	DLT,CI,304-22
arslanla-	arslan	T	Aslan	Arslanlaşmak, arslan gibi olmak	DLT,CII,13-13
aşakla-	aşak	T	Aşağı	Aşağılamak, küçük görmek	DLT,CI,305-7
azla-	az	T	Az, sayıca ve miktarca az	Azımsamak, az görmek	AH 360, KB 3234
bedükle-	bedük	T	Büyük	Büyük saymak	DLT,CIII,340-7

ıtla-	ıt	T	İt, köpek	Köpekletmek; söğmek	DLT,CI,285-24
kötle-	köt	T	Göt, arka	Fenalık yapmak	DLT,CIII,299-21
rüstemle-	rüstem	F	Şehname'de adı geçen ünlü İran savaşçısı	Rüstem'e benzemek	KB 6549
sartla-	sart	T	Tacir, satıcı	Tacir saymak	DLT,CIII,444-7
satıgla-	satıg	T	Satma, satış, ticaret	Satışmak	DLT,CIII,336-3
sıgırla-	sıgır	T	Sığır	Sığırdan saymak	DLT,CIII,331-25
taşla-	taş	T	Dış, dışarı	Dışlamak, uzaklaştırmak	RKT 36/79b3
tatla-	tat	T	Bütün Türklere göre Farsça konuşan kimse	Fars ve Farslı saymak	DLT,CIII,293-9
tawgaçla-	tawgaç	T	Maçin'in adıdır	Maçinli saymak	DLT,CIII,350-3
tejikle-	tejik	F	Tacık, Farslı	Farslı saymak	DLT,CIII,340-16
tübütle-	tübüt	T	Tibet ülkesi	Tibetli saymak	DLT,CIII,330-10
türkle-	türk	T	Türk	Türklerden saymak	DLT,CIII,446-1
udla-	ud	T	Sığır, öküz	Sığırlaşmak, öküz gibi olmak	KB 4770
ulugla-	ulug	T	Ulu, büyük	Takdir etmek, ululamak	DLT,CI,304-11
yarımla-	yarım	T	Yarım	Yarılamak	DLT,CIII,343-6
yinçgele-	yinçge	T	İnce, genç	İnce saymak	DLT,CIII,411-8
yinçüle-	yinçü	T	İnci	İnci gibi dizmek	KB B11
yulugla-	yulug	T	Fidye, feda, kurban	Feda etmek	KB 1733
yumşakla-	yumşak	T	Yumuşak, tatlı	Yumuşamak, yaltaklanmak	TİEM 73 418v/6

En sık kullanılan ve Türkçe olmayan adlara da özgürce eklenebilen bir ektir. +lAn-, +lAş şeklinde birleşik biçimleri de bulunur. Eylemden türetilmiş adlara da eklendiği görülür. Bunlardan +Xş+lA- biçimindekiler şaşırtıcı biçimde bulunmazken -Xn+lA biçimi çoktur ve -Xn+lA- biçimindekiler de nadirdir. Taban olarak belirlenen eylemden türetilmiş biçimlerin sıklığı addan türetilmiş eylemlerin sıklığıyla eşittir. *Abla-* gibi örneklerin tabanları kılış adıdır. buzagula-, kulunla- gibi örneklerde tabanın gösterdiği kavramın doğrulduğu gösterilir. kılıçla-, bukagula- gibi örneklerde taban araç/alet adıdır. adutla-, tışla- gibi örneklerde taban kılıcının beden parçasıdır. boguzla- örneğinde taban olan beden parçası, hareketin nesnesine aittir. yayla-, kışla- gibi örneklerde türev kökte belirtilen süreyi bir yerde geçirmek anlamını taşır. Taban, kılıcı ya da bir eylemin nesnesi olabilir. Kimi zaman hareketin kendisini gösteren bir addır. tanukla-, tamgala- gibi eylemlerde anlam kılıcıları açısından farklılaşır. Farklar birbiriyle ilgisizdir. Bu ekle türetilmiş bir eylem, tabanının anlamına göre herhangi bir anlamda olabilir. Söz konusu ekle, birçok türev, ihtiyaç durumunda analoji yoluyla türetilebilir (Erdal, 1991, s. 429-455).

Türkçe kökenli adlara eklenmesinin yanında Türkçe olmayan adlara da eklenerek eylemler türetir (Güneş, 2016, s. 228). Türkçenin her döneminde oldukça işlek bir ek olmuştur. Yapma veya olma ifade eden eylemler türeten ek hemen her türlü isme gelmektedir. (Ergin, 2013, s. 180)

Çoğunlukla geçişli eylemler türeten *+lA-* addan eylem yapım eki listemizde somut addan 24 soyut eylem türetmiştir.

+lAn-

Tablo 10. +lAn- ekinin incelemesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlamı	Eylem Anlamı	Geçtiği Eser
erseklen-	ersek	T	Ortaya düşmüş azgın kadın, orospu	Kadın azgınlığından erkek istemek	DLT,CI,314-16
kılınçlan-	kılınç	T	İş, davranış, huy	Nazlanmak	DLT,CIII,374-22
kirpilen-	kirpi	T	Kirpi	Sertleşerek kirpi gibi büzülmek, yüzü asılmak	DLT,CIII,200-9
meŋizlen-	meŋiz	T	Beniz, yüz	Benizlenmek, güzelleşmek	DLT,CIII,407-21
mezelen-	meze	F	Tat	Hoşlanmak	RKT 36/67b1
otlan-	ot	T	Ateş, duman	Ateşlenmek, ateş kesilmek	DLT,CI,297-13
saklan-	sak	T	Uyanık	Uyanık olmak, dikkatli olmak	DLT,CII,247-22
siŋillen-	siŋil	T	Kocanın kendinden küçük kız kardeşi	Kız kardeş edinmek	DLT,CIII,408-21
soguklan-	soguk	T	Soğuk	Soğuk bulmak	DLT,CII,266-25
sökmenlen-	sökmen	T	Yiğitlere verilen bir unvan	Kahramanlaşmak	DLT,CII,278-24
tilkülen-	tilkü	T	Tilki	Tilkilik etmek, yaltaklanmak	DLT,CIII,202-20
tulkuklan-	tulkuk	T	Tulum, ürülmüş ve şişirilmiş tuluk	Tulum gibi şişmek	DLT,CII,351-7
tumluglan-	tumlug	T	Soğuk, soğuk nesne	Soğuk davranmak, surat asmak	DLT,CII,273-11
turılan-	turı	T	Haşin, tatsız	Sert, acımasız davranmak	RKT 38/95b3
yıldızlan-	yıldız	T	Kök, esas	Köklenmek, bir yere yerleşmek	DLT,CIII,116-5
yüreklen-	yürek	T	Yürek	Cesaret göstermek, yiğitlenmek	DLT,CIII,115-12
yüzlen-	yüz	T	Yüz, surat, çehre	Yüz çevirmek	DLT,CIII,110-14

Addan eylem türeten bu yapım eki *+lA-* eki ile eylemden eylem türeten çatı eki olan -n- ekinin kalıplaşmasıyla oluşan bir birleşik ektir. Çoğu zaman *+lAn-* addan eylem yapım ekiyle türetilmiş eylemlerin *+lA-* ekli biçimi ya bulunmaz ya da kullanımdan düşmüştür (Banguoğlu, 1974, s. 218).

Söz konusu ek kuşkusuz *+lA-*ve *-(X)n-* eklerinin birleşimidir ancak kendine özgü bir davranışa sahiptir. Birleşik bir geçişsiz eylem biçimlendiricisidir. *+lA-* ekiyle türetilmiş eylemlerin tabanlarından bile bu

ekle eylem türetilmiştir. Eski Türkçede tespit edilebilen ad tabanları, iki ya da üç hecelidir. Ödünçlenmiş sözcükler de dahil, yarısından fazlası basittir. Tespit edilen bu sözcüklerin çoğu tek seferlik kullanımlardır. Çok türetken bir ek olduğu söylenebilir. *+lAn-* ekiyle türetilen eylemler, kılıcının tabandaki adın gösterdiği kavrama ait olduğunu gösterir, kılıcı tabandaki adı ortaya çıkarır, onuna oluşur veya o hale gelir ve onu kapsar (Erdal, 1991, s. 509-520).

"*İsmin belirttiği özelliğe "sahip olma, kendisinde bulundurma, donanma" anlamında fiiller türetmiştir*" (Akçataş & Taşdemir, 2019, s. 144).

Oldukça işlek olan bu ekin listemizdeki örnek sayısı 17'dir.

+lAş-

Tablo 11. +lAş- ekinin incelemesi

Sözcük	**Kök**	**Köken**	**Ad Anlam**	**Eylem Anlam**	**Geçtiği Eser**
elleş-	el	T	El	Barışmak, selamlaşmak	TİEM 73 137r/2

Addan eylem türeten bu yapım eki *+lA-* eki ile eylemden eylem türeten çatı eki olan -ş- işteşlik ekinin kalıplaşmasıyla oluşan bir birleşik ektir. Yaygın kullanılan *+lAş-* eki geçişsiz eylemler türetir. Kendi kendine oluşma bildiren eylemler türetir (Korkmaz, 2009, s. 119). *+lAş-* addan eylem yapım ekiyle türetilmiş eylemlerin çoğunlukla +lA- ekli biçimi kullanılmamaktadır. Eklendiği ad tabanının gösterdiği kavramın karşılıklı yapılması veya öznenin ad tabanında gösterilen kavrama dönüşmesi veya o özelliği kazanması anlamında sözcükler türetilir: "selamlaşmak, irileşmek".

Listemizde 1 örnek bulunmaktadır.

+(X)r-

Tablo 12. +(X)r- ekinin incelemesi

Sözcük	**Kök**	**Köken**	**Ad Anlam**	**Eylem Anlam**	**Geçtiği Eser**
bugragur-	bugragu	T	Erkek deve	Erkek deve gibi olmak	KB 6369

Genellikle tek başına bir anlamı olmayan adlara gelen *+(X)r-* addan eylem eki, geçişsiz eylemler türetmektedir (Hacıeminoğlu, 2019, s. 154). Sıklıkla yansıma adlara gelen bu ek yansıma olmayan adlara da gelmektedir. "*Ad soylu sözcüklerin belirttiği anlama "gerçekleştirme" manası verir: del**ir**mek, öğ**ür**mek gibi*" (Akçataş & Taşdemir, 2019, s. 145).

Listemizde 1 örnek vardır ve örneğimizde yansıma ada eklenmemiştir.

+sA-

Tablo 13. +sA- ekinin incelemesi

Sözcük	**Kök**	**Köken**	**Ad Anlam**	**Eylem Anlam**	**Geçtiği Eser**
aşsa-	aş	T	Aş, yemek	Yemek yemek istemek	DLT,CI,277-3
bagırsa-	bagır	T	Karaciğer	Canı ciğer istemek	DLT,CIII,332-21
balıksa-	balık	T	Balık	Balık yemek istemek	DLT,CIII,334-9
çiniştürükse-	çiniştürük	T	Fındığa benzer bir ağaç meyvesi	Canı çiniştürük istemek	DLT,CI,280-4

egirse-	egir	T	Karın ağrısını sağaltmak için kullanılan bir kök	İlaç kullanmak istemek	DLT,CI,314-24
erükse-	erük	T	Şeftali, kayısı, erik gibi meyvelerin genel adı	Canı erik istemek	DLT,CI,303-5
ewse-	ew	T	Ev, mesken	Evini özlemek	DLT,CI,277-11
kagunsa-	kagun	T	Kavun	Canı kavun istemek	DLT,CI,280-4
kurutsa-	kurut	T	Keş, yağı alınmış yoğurttan yapılmış peynir	Canı kurut istemek	DLT,CIII,332-18
ölügse-	ölüg	T	Ölü	Ölmek istemek	DLT,CI,303-9
satıgsa-	satıg	T	Satma, satış, ticaret	Satmak istemek	DLT,CIII,333-3
suwsa-	suw	T	Su	Susamak, susuzluk çekmek	DLT,CIII,284-26
tatıgsa-	tatıg	T	Tat, lezzet	Canı tatlı istemek	DLT,CIII,332-28
ulugsa-	ulug	T	Ulu, büyük	Bir şeyin büyüğünü istemek	DLT,CI,302-28
yagsa-	yag	T	Yağ, iç yağı	Yağ istemek	DLT,CIII,305-25

Arzu etmek, istemek anlamlarında eylem türeten *+sA-* eki eskiden beri kullanılır fakat işleklik alanı çok geniş değildir (Ergin, 2013, s. 184). Korkmaz, bu ekin Göktürkçe metinlerde rastlanmadığını ifade etmiştir (Korkmaz, 1994, s. 145).

Geçişsiz eylemler türeten bu ek için listemizde 15 adet örnek bulunmaktadır.

+U-

Tablo 14. +U- ekinin incelemesi

Sözcük	Kök	Köken	Ad Anlam	Eylem Anlam	Geçtiği Eser
taru-	tar	T	Dar	Darda kalmak, daralmak	DLT,CIII,261-25

Adlardan olma veya yapma ifade eden eylemler türeten *+U-* eki çok işlek değildir. Geçişsiz eylemler türetir ve ünsüzle biten eylemlere gelir (Ercilasun, 2020, s. 35).

Listemizde 1 örnek bulunmaktadır.

Sonuç

Çalışmamızda, Türkçenin eklerini farklı bir bakış açısıyla incelemeyi ve anlam bilgisi ile biçim bilgisini birbirine yaklaştırmayı hedefledik. Türkçenin ekleri genellikle geleneksel kalıplar içerisinde sınıflandırılmış ve açıklanmıştır. Ancak anlam bilimi ve biçim bilgisi alanlarını birleştiren çalışmaların sayısı oldukça azdır.

Bu çalışma, eklerin somut addan soyut elem türetme süreçlerini araştırmayı amaçlamıştır. Tespit ettiğimiz eklerle somut addan türetilen soyut eylem sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 15. Ekler ve kullanım sıklıkları

Ek	Adet
+A-	2
+AD-	1

+Al-	1
+DA-	1
+dAr-	1
+gun-	1
+(X)k-	4
+in-	1
+lA-	25
+lAn-	17
+lAş-	1
+(X)r-	1
+sA-	15
+U-	1
Toplam	72

Tabloya göre 72 adet örnek bulunmaktadır. Sıklık sırasıyla somut addan soyut eylem türeten ekler "*+lA-, +lAn-, +sA-*" addan eylem yapım ekleridir. Sözcüklerin tamamına oranla %35'i *+lA-* ekiyle, %24'ü *+lAn-* ekiyle, %21'i *+sA-* ekiyle türetilmiştir.

Yapmış olduğumuz incelemelerde addan eylem yapım eklerinden *+lA-* ekinin somut addan soyut eylemler türetmede diğer addan eylem yapım eklerine nispetle önde olduğunu göstermiştir. İncelemeye dahil edilen örnek sözcük sayısı 72'dir ve bu sözcüklerin 25 tanesi *+lA-* eki ile türetilmiştir. Bu durum, *+lA-* ekinin Türkçede en yaygın ve işlek olan addan eylem yapım eki olması nedeniyle öne çıktığını göstermektedir.

+lA- ekinin soyut eylemler türettiği köklerin kavram alanları dikkate alındığında hayvanlar kavram alanında 5, kavim ve boy adları kavram alanında 5, miktar, hacim, ölçü bildiren niteleme adları kavram alanında 4 sözcüğün bulunduğu görülür. Yer-yön kavram alanında 2 sözcüğün kavram alanını değiştiren ek; beden, organlar, dokular, duyularla anlaşılan özellikleri karşılayan niteleme adları, fiziksel ve bedensel özellikleri içeren niteleme adları, madenler ve mineraller; mal, mülk, servet, takas ve para; meslekler, özel adlar, ticaret ve endüstri kavram alanlarındaki köklerle birlikte kullanılarak soyut eylemler türetmiştir. Ekin hem Türkçe hem yabancı sözcüklerle birlikte kullanılıyor olması da önemlidir. Bu ekle 22 Türkçe kökenli sözcükten, 2 de Farsça sözcükten soyut eylemler türetilmiştir. Farsça kökenli sözcükler, özel adlar ve kavim adları kavram alanındadır. Ek sözcüğün birçok kavram alanından ve farklı kökenlerden sözcükleri soyutlaştırma gücüyle öne çıkmaktadır.

Örneklerde ikinci sırada yer alan *+lAn-* eki ile yapılan sözcük sayısı 17 'dir. *+lAn-* ekinin *+lA-* eki ile *-n-* çatı ekinin birleşmesinden kalıplaşarak oluştuğu belirtilmişti. Bu farklı eklerin ayrı ayrı incelenmesine rağmen somut addan soyut eylem yapmakta *+lA-* ekinin yadsınamaz bir etkisi olduğu ortadadır.

+lAn eki beden, organlar, dokular kavram alanında 3, duyularla anlaşılan özellikleri karşılayan niteleme adları kavram alanında 3, hayvanlar kavram alanında 2 sözcük tabanına eklenmiştir. Yine ekin eklendiği tabanların kavram alanları şunlardır: akrabalık, ateş-su, beslenme, bitkiler, değer yargılarını içeren niteleme adları, fiziksel ve bedensel özellikleri içeren niteleme adı, iletişim ve etkileşim; miktar, hacim ve ölçü bildiren niteleme adları, unvanlar ve rütbeler. *+lAn-* ekinin de tıpkı kendisinden türetildiği *+lA-* eki gibi çok çeşitli kavram alanlarında bulunan sözcük tabanlarıyla birlikte kullanılarak soyut eylemler türetmiştir.

Üçüncü olarak, *+sA-* ekinin somut addan soyut eylem türettiği sözcük sayısı 15'dir. *+sA-* ekinin arzu ve istek eylemleri türetmesi, inceleme konumuz açısından örnek sayısının fazla olmasını açıklamaktadır. Yani, *+sA-* ekinin kullanım sıklığı, dildeki arzu ve istek ifadelerinin yaygın olması nedeniyle daha fazla sayıda somut addan soyut eylem türetmesine neden olmuştur. *+sA-* ekiyle beslenme kavram alanında 4, bitkiler kavram alanında 4, değer yargılarını içeren niteleme adları kavram alanındaki 2 sözcük tabanından soyut eylemler türetilmiştir. Bunun dışınsa bu ekle ateş- su; beden, organlar ve dokular; hayvanlar; kent, konut ve istihkam; ticaret ve endüstri kavram alanlarındaki sözcük tabanlarına eklenerek soyut eylemler yapılmıştır.

Bütüncemizde, *+(X)k* ekiyle türetilmiş 4 soyut eylem bulunur. Beden, organlar ve dokular kavram alanındaki 2, coğrafya kavram alanındaki 1, kavim ve boy adları kavram alanındaki 1 sözcük tabanından soyut sözcük türetiminde yararlanılmıştır.

+gun- ekiyle değer yargılarını içeren niteleme adları kavram alanındaki, *+in-* yer-yön adları kavram alanındaki, *+(X)r-* ekiyle hayvanlar kavram alanındaki ve *+U-* yüz ölçümü, zaman nitelik ve ilgilerini içeren niteleme adları kavram alanındaki ad tabanlarından soyut eylemler türetmede yararlanılmıştır.

Çalışmamızda belirlediğimiz ekler, aşağıdaki tabloda gösterilen kavram alanlarındaki ad tabanlarına eklenerek soyut eylemler türetmiştir.

Tablo 16. Tabanların kavram alanları ve ekler

Akrabalık	+lAn-
Ateş-Su	+lAn-, +sA-
Beden, Organlar ve Dokular	+dA-, +Ik-, +lA-, +lAn-, +lAş-, +sA-
Beslenme	+lAn-, +sA-
Bitkiler	+lAn-, +sA-
Coğrafya	+Ik-
Değer Yargılarını İçeren Niteleme Adları	+gun, +lAn-, +sA-
Duyularla Anlaşılan Özellikleri Karşılayan Niteleme Adları	+lA-, +lAn-
Fiziksel-Bedensel Özellikleri İçeren Niteleme Adı	+A-, +lA-, +lAn-
Hayvanlar	+lA-, +lAn-, +(X)r-, +sA-
İletişim,Etkileşim	+lAn-
İnsan,Kadın,Erkek	+A-
Kavim ve Boy Adları	+(X)k-, +lA-
Kent,Konut,İstihkam	+sA-
Madenler,mineraller	+lA-
Mal, mülk,servet,takas,para	+lA-
Meslekler	+lA-
Miktar,Hacim,Ölçü Bildiren Niteleme Adları	+lA-, +lAn-
Özel Ad	+lA-
Ticaret, Endüstri	+lA-, +sA-
Unvanlar, Rütbeler	+lAn-
Varlıkların Olma ve Bulunmaları	+Ad-, +Al-, +dAr-
Yer-Yön Adları	+in-, +lA-

Yüz Ölçümü,Zaman Nitelik ve İlgilerini İçeren Niteleme Adları	+U-

Kavrama ve kavramlaştırma, iç veya dış kaynaklardan algılanan ve biriktirilen verilerin işlenmesi ve düzenlenmesi işlemidir. Bu işlem bu bilginin gösterge/sözcük ile ilişkilendirilmesiyle sonuçlanır. Kavram, bu nedenle dilsel bir kalıpla saklanan temel bir bilgi birimi ve birikimi olarak tanımlanabilir (Nesterova, 2023, s. 341).

Kavramlar kendi içinde somut ve soyut kavramlar olarak ayrılabilir. Somut kavramlar varlığı duyu organlarıyla algılanabilen varlık, olay ve olgulardır. Bunlar insan zihninde tasarlanabilen kavramlardır. Soyut kavramlar ise insanın zihninde tasarımlar halinde bulunmayan ve duyu organlarıyla algılanması mümkün olmayan varlık, olay ve olgular olarak tanımlanabilir. Bilim, sanat, hukuk, ahlâk gibi birçok alanda insan düşüncesi soyut bilgiler üretir, bunları dil göstergelerine bağlar. İnsan düşüncesinin varlık, olay ve olguları çözümleme, yorumlama ve sonuçlara varma yeteneğinin bir ürünü olan kavramlaştırma işlemi sonucunda kimi zaman 'melek, şeytan, enflasyon, utanç, sevgi' gibi göstergeler oluşturulur. Oluşturulan bu göstergeler dışında kimi zaman eldeki somut sözcüklerden yola çıkılarak soyut kavramlar adlandırılmaya çalışılır. Bu şekilde somut bir kavramı gösteren sözcüğe yeni ve soyut anlamlar katılabilir. Bir başka yöntem de eldeki sözcüklere ekler getirerek soyut kavramlara sözcük atfetmektir.

Somut kavramlardan soyut kavramlar adlandırma işlevine soyutlama adı verilebilir. İnsan, dış dünyadaki varlık, olay veya olguları kendince algılayıp yorumlar ve bunları göstergelere dönüştürür. Bu somut kavramların çağrıştırdığı özellik ve işlevlerden faydalanarak soyut kavramlar tasarlar. Somut adlara getirilen *+lI / +lU, +sIz / +sUz, +lIk / +lUk* ekleriyle ve eylemlere getirilen *-mAk, -mIş / -mUş, -IcI / -UcU, -I / -U, -Ir / -Ur* ekleriyle soyut adlar yapılabilir. (Korkmaz, 2009, s. 57-58; Korkmaz, 2010, s. 139; Gülsevin, 2020, s. 127).

Dili, *evreni söze dönüştürme olayı* (Aksan, 1990, s. 71-72) olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanıma göre evren sadece varlıklardan oluşmaz. Varlıkların hareketleri veya varlıklar üzerinde gerçekleştirilen hareketler de evrenin bir parçasıdır ve dilde bunlar da söze dönüştürülür. Hareketleri karşılayan sözcükler eylemlerdir. Eylemler de adlar gibi somut ya da soyut kavramları işaretleyebilir. Bu durumda adlar için var olduğunu söylediğimiz soyutlama işlemi onlar için de gerçekleşir. Sözlüksel ya da biçim bilgisel olmak üzere somut eylemlerden soyut eylemler yapmak mümkündür. Bu çalışmada *+A-, +Ad-, +Al- +DA-, +dAr-, +gun-, +(X)k-, +in- +(X)r-, +lA-, +lAn-, +lAş-, +sA-, +U-* eklerinin çeşitli kavram alanlarındaki somut adlardan soyut eylemler türettiği belirlenmiştir.

Yapılan tespitler, Türkçedeki addan eylem yapım eklerinin somut addan soyut eylemler türetmedeki farklı etkilerini açığa çıkarmaktadır. Eklerin somut addan soyut eylem türetme süreci, dilin ifade gücünü artıran önemli bir unsurdur ve dil biliminde anlam ve biçim arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yönelik yapılan bu çalışma, Türkçe dilinin yapısal özelliklerine daha kapsamlı bir bakış sunmayı hedeflemiştir.

Kısaltmalar

DLT: Dîvânu Lugâti't- Türk

KB: Kutadgu Bilig

AH: Atabetü'l-Hakâyık

TİEM 73: Karahanlı Türkçesi Satır-Altı Kur'an Tercümesi Türk ve İslam Eserleri Müzesi No73

RKT: Karahanlı Türkçesi Satır-Altı Kur'an Tercümesi Rylands Nüshası

Kaynakça

Akçataş, A., ve Taşdemir, S. (2019). Türkiye Türkçesinde Kök ya da Gövdeye Gelen Ekeler Üzerine Bir Anlambilim İncelemesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(1), s. 129-149.

Aksan, D. (1983). *Sözcük Türkleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil -Ana Çizgileriyle Dilbilim-* (Cilt I). Ankara: TDK.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim -Anlam bilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi-*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2017). *Dil, Şu Büyülü Düzen…* (2. b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Arat, R. R. (1992). *Atabetü'l-Hakayık*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Arat, R. R. (2018). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Argunşah, M., & Sağol Yüksekkaya, G. (2017). *Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları .

Ata, A. (2004). *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası)- Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1986). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi IV*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Balcı, A. (2018). Biçimbilim-IV: Sözlüksel Biçimbilim. A. S. Özsoy, A. Balcı, Ü. D. Turan, A. S. Özsoy, & Ü. D. Turan (Dü) içinde, *Genel Dilbilim-I* (s. 159-174). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayımları.

Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.

Bussmann, H. (1996). *Dictionary of Language and Linguistics*. (G. Trauth, & K. Kazzazi, Çev.) London-New York: Routledge.

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* . Oxford: Clarendon Press.

Delice, H. İ. (2000). Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), s. 221-235.

Deny, J. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. (A. U. Elöve, Dü.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Doğan, N. (2022). Türkçede İletişim Fiilleri: Fiillerin Sınıflandırılmasında Hibrit Yaklaşım. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, s. 2441-2466.

Ercilasun, A. B. (2020). *Kutadgu Bilig Grameri-Fiil*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation: A Functional Approach to the Lexicon* (Cilt II). Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.

Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler* (5. b.). Ankara: TDK Yay.

Güncel Türkçe Sözlük. (2023). Güncel Türkçe Sözlük: https://sozluk.gov.tr adresinden alındı

Güneş, E. (2016). *Türkiye Türkçesinde Söz Yapımı ve İşlevsel Ek Tasnifi*. Çanakkale: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Güneş, E. (2016). *Türkiye Türkçesinde Söz Yapımı ve İşlevsel Ek Tasnifi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Çanakkale.

Hacıeminoğlu, N. (2019). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karaağaç, G. (2013). *Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Karaoğlu, S. (2018). Türetimlikler. E. Boz (Dü.) içinde, *Türkiye Türkçesi II-Biçimbilgisi*. Ankara: Gazi.

Korkmaz, Z. (1994). Göktürkçede İsimden Fiil Türeten Ekler ve Köken Yapıları Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 141-149.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Nesterova, S. (2023). Soyut Kavramların Ontolojik ve Epistemolojik Boyutu. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(1), s. 340-368.

Öner, M. (2006). Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 60-76.

Saussure, F. d. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Multilingual.

Ünlü, S. (2012). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2018). *Karahanlı Türkçesi İlk Türkçe Satır - Arası Transkribeli Kur'an Tercümesi (TİEM 73) Türkiye Türkçesi Mealli Karşılaştırmalı Kur'an-ı Kerim* (Cilt 4). Konya: Konya Selçuklu Belediyesi.

Ünlü, S. (2018). *Karahanlı Türkçesi İlk Türkçe Satır-Arası Transkribeli Kur'an Tercümesi (TİEM 73)- Türkiye Türkçesi Mealli Karşılaştırmalı Kur'an-ı Kerim* (Cilt 1). Konya: Konya Selçuklu Belediyesi.

Ünlü, S. (2018). *Kerim, Karahanlı Türkçesi İlk Türkçe Satır-Arası Transkribeli Kur'an Tercümesi (TİEM 73)- Türkiye Türkçesi Mealli Karşılaştırmalı Kur'an-ı Kerim* (Cilt 2). Konya: Konya Selçuklu Belediyesi.

Ünlü, S. (2018). *Kerim, Karahanlı Türkçesi İlk Türkçe Satır-Arası Transkribeli Kur'an Türcümesi (TİEM 73)- Türkiye Türkçesi Mealli Karşılaştırmalı Kur'an-ı Kerim* (Cilt 3). Konya: Konya Selçuklu Belediyesi.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Yıldız, H. (2016). *Eski Uygurcada Mental Fiiller*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

19. Popüler Türk romanlarında aşk ve evlilik (1939-1945)[1]

Sibel KARADOĞAN[2]

Öznur ÖZDARICI[3]

APA: Karadoğan, S. & Özdarıcı, Ö. (2023). Popüler Türk romanlarında aşk ve evlilik (1939-1945). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 338-353. DOI: 10.29000/rumelide.1396748.

Öz

Türk romanının başlangıcından itibaren kadın, aşk ve evlilik konuları ele alınır. Özellikle toplumsal hayatta kadının değişen yeri, aşk ve evliliğin seyrini değiştirir. Aşk ve evlilikte kadın edilgen konumundan sıyrılarak seçici ve belirleyici olur. Cumhuriyet Dönemi'nde yazılan popüler aşk romanlarının ana teması kadın erkek ilişkileri üzerine kurulur. Bu romanlarda geleneksel evlilik modeli olan görücü usulü evliliklerin aksayan yönleri gösterilirken olması gerekenin aşk evliliği olduğu düşüncesi ele alınır. Romanlarda kahramanlar kuvvetle özlemini duydukları romantik bir aşk isteği içerisindedir. Bu isteklerine ulaştıklarında ise hayatın anlamı ve mutluluklarına ulaşmış olurlar. Dolayısıyla evlilikte idealize edilmiş fakat anlamı sorgulanmamış bir aşk tasarımı sunarlar. Kadın erkek ilişkilerindeki modernleşme isteğinin olumsuzluklarına da değinen yazarlar, özellikle evlilik dışı ilişkilerin bireysel ve toplumsal çıkmazlarına yer verirler. Kadın erkek ilişkilerinde flört normalleştirilerek muhafazakâr toplum yapısı kırılmaya çalışılmıştır. Bunun temel sebebi, modern yaşam tarzını oluşturma isteğidir. Ama yazarlar, evlilik olmadan yaşanan ilişkilerin özellikle kadının bağlılık duygusunu kaybetmesine, aile kurumunun çökmesine ve toplumsal yozlaşmaya sebep olduğunu göstermek ister. Bu sebeple aşkın evliliğe vesile olabilecek yegâne güç olduğu ve cinselliğin aşkın tamamlayıcı unsuru olarak evlilikte yaşanması gerektiği mesajını verirler. Bu çalışmada aşk ve evlilik konusu; Muazzez Tahsin Berkand, Mükerrem Kâmil Su, Peride Celal, Kerime Nadir, Esat Mahmut Karakurt, Oğuz Özdeş, Mahmut Yesari romanlarından hareketle örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi, Popüler roman, toplumsal değişim, aşk, evlilik

---

1. **Beyan (Tez):** Bu makale 2021 yılında Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında tamamlanmış olan "Türk Romanında Aşk (1938-1946)" başlıklı 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 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:** 08.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1396748
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., Kırıkkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kırıkkale, Türkiye), karadogansibel@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9124-0613, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

3 Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / Assoc. Prof., Kırıkkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kırıkkale, Türkiye), oznur_ozdarici@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5772-2624, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

Love and marriage in popular Turkish novels (1939-1945) [4]

Abstract

The Turkish novel has addressed themes of women, love and marriage since its beginning. Particularly, the changing role of women in societal life has altered the course of love and marriage.In love and marriage, women have moved away from being a passive figure towards being a figure who can select and decide. The main theme of popular romance novels written during the Republic Era is grounded on relationships between men and women.These novels depict the shortcomings of traditional arranged marriages, highlighting the idea that what should be pursued is a marriage based on love.In these novels, the characters are driven by a strong desire for a romantic love.When they fulfil their desire, they find the meaning of life and achieve happiness.As a result, they present an idealized but unquestioned concept of love in marriage.Authors also address the drawbacks of the desire for modernization in male-female relationships, particularly delving into the individual and societal dilemmas of extramarital affairs.In male-female relationships, dating has been normalized in an attempt to break down the conservative societal structure.The main reason for this is the desire to contribute to the creation of a modern lifestyle.However, authors aim to demonstrate that relationships experienced without marriage lead to the loss of a woman's sense of commitment, the breakdown of the family institution and societal degradation.For this reason, they convey the message that love is the sole force that can lead to marriage and that sexuality should be experienced as a complementary element of love within marriage.In the current study, the subject of love and marriage is exemplified through the novels of Muazzez Tahsin Berkand, MükerremKâmil Su, Peride Celal, Kerime Nadir, Esat Mahmut Karakurt, Oğuz Özdeş and Mahmut Yesari.

Keywords: RepublicanPeriod, Populernovel, socialchange, love, marriage

Giriş

Evlilik, iki cinsin birlikteliğinin toplumsal kabul görmüş hâli olmasının yanı sıra âşıkların birleşmesinin içgüdüsel bir formudur. Çünkü evlilik, modern toplumlarda âşıkların ilişkilerinde bireysel olarak tek olmayı ve var olan ilişkinin sürekliliğini teminat altına alır. Evliliğin "*kültürün özel bir yaratıcı faaliyeti*" olduğunu söyleyen Malinowsky, evliliği "*iki insan arasında yeni bir ilişki kuran resmi bir damga ya da onaylama*" (2005, s. 21, 22), Dell de beraberliğin "*toplum gözünde vardığı kesinlik*" olarak tanımlar (2005, s. 51). Mitchell, aşkta evliliğin hedeflenen bir son olarak görülmesinin insan psikolojisinin bir gereksinimi olduğunu belirtir. Ona göre evlilik, sevgiyi daha güvenli kılma çabasıdır. Tek eşlilik ya da evlilik isteği, bireyin içsel bir korunma mekanizması olan güvenli bağlanma ihtiyacına karşılık gelir (2013, s. 26-28). Bu yorumların birleşimi evliliğin bireysel manada aşkın sürekliliğini ve kalıcılığını

---

[4] **Statement (Thesis):** This article is derived from his doctoral thesis titled "Türk Romanında Aşk (1938-1946)" completed in 2021 at Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature.
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:** 08.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1396748
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

garanti altına alması, toplumsal manada ise kadın erkek ilişkilerini yasal bir zemine oturtarak çiftlerin birlikteliğinin toplumsal bakımdan ayrıcalık kazanmasıdır.

Duyguların kalıtsal olduğunu düşünen araştırmacılar, duygu deneyiminin bütün insanlarda kendiliğinden, genetik kodlarla belirlenmiş bir miras olarak var olduğunu düşünür. Duyguların sosyal ve kültürel bir süreçte oluştuğunu söyleyenler ise bu deneyimi bir şekilde öğrenilmiş davranış ve hissediş olarak tanımlamaktadır. Bu görüşü savunanlara göre duygular, kültürlenme yoluyla öğrenilmiştir ve üretildikleri tarihsel, toplumsal, politik ve kültürel bağlamdan bağımsız değildir (Lupton, 2002, s. 25-33). Aşkın kişiyi bir başkasıyla birleştiren bir duygu olduğu düşünüldüğünde sadece fiziksel ve biyolojik bir varlık olmanın ötesinde başkası ya da başkalarıyla deneyimlenen bir olgu olarak kültürel ve toplumsal süreçlerden bağımsız düşünülemeyeceği söylenebilir. Bu durumda duygusal ilişkileri belirleyen bireyin içsel dünyası olduğu kadar toplumdur. Evlilik de sadece aşkla şekillenen bir birliktelik şekli değildir. Evliliğe yüklenen anlamlar toplumsal algının ona yüklediği anlamlarla şekillenir. Evlilik, kimi zaman geleneksel düşüncenin şekillendirdiği bir alışveriş (zoraki evlilikler), kimi zaman bireysel olarak duygunun geri planda kaldığı planlı bir tasarımdır (görücü usulü evlilikler). Modern döneme kadar evlilikler hem Doğu hem de Batı'da bireylerin duygusal yaşantılarıyla şekillenmemiştir. Aşk evliliği düşüncesi Batı'da 19. yüzyılın sonlarında, Doğu'da ise ancak 20. yüzyılın sonlarında şekillenen bir durumdur.

Simonnet'in Batı'da aşkın geçirdiği evrimleri incelediği araştırmasından, evlilik algısına yüklenen anlamların zaman içinde toplumların düşünsel yapısına paralel olarak dönüşüme uğradığını görmek mümkündür. Batıda 19. asrın ikinci yarısı ve 20. asrın başlarına kadar evlilik, anlaşmalı bir form olmaktan çıkarak eşler arasında duygunun ön plana geçtiği bir birlikteliğe dönüşür. Mantık ya da anlaşma ile şekillenen evlilikler, değişen değerlerle birlikte onaylanmayan ve hatta hicap duyulan bir model olmuştur. Evliliğin ana damarı olarak sunulan değer ise aşkın kendisi olmuştur. Özellikle 1900'lü yılların başlarında Batı'da doğum kontrol yöntemlerinin artması, kadınlar için bekâretin bir tabu olmaktan çıkması bağımsız bir kadın modeli oluşturur. Değişen kadın imajıyla birlikte aşkı evliliğin merkezine koyan kadın için cinsellik, tabu olmaktan çıkmıştır. Böylece evlilik ilişkisini tamamlayan başka bir unsur olan cinsellik ya da haz da evlilikte olması gereken bir öncelik olarak ikinci sırada yerini alır (2015, s. 103-108). Bu durum modern toplumlarda aşkla beraber tasarlanan evlilik modelinin doğmasına vesile olmuştur. Dolayısıyla evliliğin ön koşulu olarak sunulan bir aşk ideali, toplumların duygusal ve toplumsal değerlerini etkilemiştir.

Türk toplumunda evlilik ve aşk ilişkisi de bir dönüşüme uğramıştır. Osmanlı Türk toplumunda aşk ve evlilik ilişkilerinde dönüşümün yaşanması, sosyal hayattaki değişimin yanı sıra edebiyat metinlerinde sunulan aşk algısının sunduğu modelle şekillenir. Bu metinlerin gerçek dünyadaki karşılığının ne oranda olduğu özellikle erken dönem modernleşmesinde bilinmese de edebî metinlerle yeni bir algı oluşturulduğu araştırmacıların dikkat çektiği bir husustur. Timur'un belirttiği gibi 1850'lerden sonra sosyal hayatta yaşanan dönüşüm, kadın erkek ilişkilerinde yeni bir dönemin başlangıcı olur. Klasik edebiyatın sunduğu edebî metinlerde, aşka yüklenen mistik anlamların yavaş yavaş çekilmeye başlamasıyla kadın ve erkek arasında seküler ve romantik bir duygu olarak aşk ortaya çıkmaya başlar. Bu dönüşümün referansı Batı'dan, özellikle Fransızcadan yapılan tercümelerdir. Edebiyat özel olarak da roman vasıtasıyla sunulan yeni aşk algısı, bir zihniyet değişiminin habercisidir. Fransız romantiklerinden yapılan çevirilerde aşka yüklenen anlamlar, referans metinlerin içeriğiyle paralel olarak ve aynı zamanda toplumun yaşam modeline de uygun olan temiz, saf bir aşk modelidir. Ancak Batı kaynaklı bu aşkın Osmanlı Türk toplumunda uygulanabilirliği ve bunların romanlara yansıması zordur. Kadın ve erkeğin sosyal yaşamda bir araya gelebilmesi ve birbirini tanıyabilmesi dönem şartları içinde pek mümkün değildir. Çünkü Osmanlı Türk toplumunda evlilik ya görücü usulü denilen

geleneksel yöntemle ya da erkeklerin satın aldıkları cariyeleriyle evlenme yoluyla gerçekleşir (2002, s. 25-28). Dolayısıyla Türk romanında kadın erkek ilişkilerinin anlatımı Tanzimat romanından itibaren toplumsal bir görev gibi ele alınmıştır. İmkânlar dâhilinde değişen dönemlerde yeni, modern ve eğitimli bir kadın imajı ile kadının toplumsal konumu romanlarda ele alınmıştır. Kadın sorununun belirleyici olduğu kadın erkek ilişkileri dünden bugüne dönüşüme uğramıştır.

Türk romanında aşk ve evlilik

Türk romanın teknik anlamda kaynağı Batı olsa da erken dönem Türk romanlarına özellikle tema bakımından kaynaklık eden Klasik Osmanlı şiiri, halk hikâyeleri, mesneviler ve meddah hikâyeleridir.[5] Özgül, Batı'nın romanslarına ve romanlarına konu olan Hristiyan aşkın beşerî aşkı bir zaaf, bir tuzak olarak görmesinden bahseder. Batı'da bu algının değişmesi Yunan ve Latin hikâyelerinin anlatılmasıyla yıkılmıştır. Doğu'nun aşk algısında ise beşerî aşk, ilahi aşka giden bir aracı olarak görülür ve Doğu bu aşkı Arap ve Fars mesnevilerinden tanımıştır (2002, s. 10-11). Osmanlının klasik sanat anlayışının arkasındaki tasavvuf felsefesi aşkı, iki kişi arasındaki romantik bir deneyim olarak değil Tanrı'ya karşı hissedilen sınırsız bir duygu olarak görmektedir. Ancak bu Timur'un belirttiği gibi cinsel aşkın Osmanlı toplumunda yok sayıldığı ya da aşağılayıcı bir davranış modeli olarak görüldüğü anlamına gelmez. Bunu şiire yansıtılmamış bir davranış olarak görmek daha mümkündür (2002, s. 26). Doğu'nun klasik aşk algısı, ilahi aşk ve beşerî aşkı eş değer bir biçimde sunarak bütünleşmiş bir aşk öğretisi sunar. Klasik dönem şiirinde şairler, dünyevi bir aşkı anlatırken tasavvuf terminolojisini kullanabilirken sufî şairler de tasavvufi aşkı tasvir eden dünyevi benzetmelerden faydalanmıştır (Halilov, 2015, s. 22). Bu durum ister istemez Doğu ve Osmanlı şiirinde akılla kavranamayan mistik ve seküler aşkın iç içe geçtiği bir duygu anlayışının şekillenmesine sebep olmuştur. Bu durum aşkın fiziki ve ruhi boyutlarının farklı yansımalar olarak algılanmasına zemin oluşturmuştur. Var olan aşk algısına bu açıdan bakmak yerinde olacaktır.

Özellikle Tanzimat Dönemi Türk romanlarında bu durumu görmek kaçınılmazdır. Cinsellik bedene dolayısıyla maddeye gönderme yaparken aşkın ruhî yönü manaya gönderme yapmaktadır. Ama bu ikisi arasında bir sentez oluşturulamamıştır. Parla, Tanzimat Dönemi romanlarında ruh ve beden bütünlüğünün sağlanamadığını hatta aşkın tamamlayıcı bu iki unsurunun birbirlerini dışlayan kavramlar olarak değerlendirildiğini söyler. Dolayısıyla romanlara aşkın yansıması şehvet ve sevgi olmak üzere iki yönlü gelişir ve bu ikisi kendisini zıt iki sembolle ifade eder: şeytan (şehvete dayalı aşk) ve melek (saf sevgiye dayalı aşk) (2006, s. 19). Beden ve ruh, şehvet ve saf aşk, şeytan ve melek gibi ikilemlerin Türk romanında bütünleşmemiş olması, klasik edebiyat geleneğinin yanı sıra geleneksel halk anlatıları ve Fransızcadan yapılan tercüme faaliyetleriyle de açıklanabilir. Dino, aşk algısında cinsellik söz konusu olduğunda ahlaki bir tutum olarak erdem kavramının belirginleştiğini söyler. Dino, bu durumu halk hikâyeleri ve masallarda aşkın iffet, saflık gibi olumlu duygularla yansıtılmasına bağlar. Tanzimat romancıları, geleneksel anlatılardaki kişi örneklerini izleyerek roman karakterlerini

[5] Türk edebiyatının modern anlamda romanla tanışması, Batı'dan özellikle Fransızcadan yapılan çevirilerle başlar. Timur, erken dönem Türk romanının doğuşunda uluslararası kapitalistleşme sürecinin izlerinin yanı sıra kendi kültürel çizgilerinin de Türk romanının oluşumunu etkileyen faktör olarak değerlendirir (2002, s. 20). Tanzimat münevverlerinin çalışmalarıyla ilk örneklerini veren roman türünün gelişimi, Batılı roman tekniğiyle geleneksel Türk anlatılarının sentezi şeklinde karşımıza çıkar (Issı, 2002, s. 16; Moran, 2004, s. 11-13). Batı'dan yapılan tercümelerde seçilen eserler, tema ve işlev bakımından halk hikâyeleri ya da mesnevileri anımsatan eserlerin seçimi doğrultunda olur. Batı'da romanın ortaya çıkışı ve gelişimi, farklı sosyokültürel olaylara yaslanmış olsa da Türk edebiyatında bir hikâye anlatma geleneğinin var olması, bahsi geçen anlatılarla Türk roman tarihinin bu süreci hızlı ve yumuşak bir şekilde atlatmasını sağlar (Özgül, 2002, s. 13). Dino da ilk Türk romanlarının oluşumunun temelinde yerli edebiyat geleneği olduğunu düşünür. Çünkü Tanzimat Dönemi romancılarının elinde gerçeğe dayanan bir konuyu ele almak için mesnevi, masal ve hikâye gibi sözlü geleneklerin dışında tutarlı, derli toplu teorik bir kurallar bütünü yoktur (2008, s. 31). Aynı zamanda Batı'dan yapılan tercümeler, roman türünün gelişimini etkiler. Batı'da burjuva sınıfının güçlenmesiyle gelişimini hızlandıran roman türünün Türk edebiyatında aydınların şahsi gelişimiyle romanın bir tür olarak yaygınlaşmasını sağlar (Özgül, 2002, s. 13).

oluştururken kadınları olumlu model olarak iffet, saflık; erkekleri ise masumiyetin sembolü olarak sunar (2008, s. 135-136). Türk romanının diğer bir kaynağı olan Batı'dan özellikle Fransız romantiklerinden yapılan çevirilerin de romanlardaki aşk algısını şekillendirdiği görülür. Timur, yapılan çevirilerin rastgele seçilmediğini aydınların ve toplumun yaşamına ve aradıklarına uygun olan çeviri faaliyetlerini gerçekleştirdiğini düşünür.[6] Bu aynı zamanda kadın erkek ilişkisi temelinde oluşan dünyevi bir aşkı yeni tanımaya başlayan Osmanlı toplumu için yumuşak bir geçişi de sağlar. Yapılan bu çeviriler, mistik aşkın seküler bir hâl almış şeklidir: Tutkulu fakat temiz (2002,s. 27-28). Çevirilerde seçilen romanların edebiyat geleneği içinde klasik, ilahî ve sembolik aşktan dünyevi bir aşk algısına geçişte duygusal ve zihinsel dönüşümü sağladığı düşünülebilir. Böyle olmakla birlikte aşk algısının Tanzimat Dönemi romanlarında geleneğin izlerini sürdüğünü ve beden-ruh ayrımıyla şekillenen kutsal bir aşka gönderme yaptığı söylenebilir.

Tanzimat romanlarında dünyevi aşk, beden ve ruh/madde ve mana şeklinde bir bütün olarak algılanmaz ya da yansıtılamaz. Bu durum aşkın cinsel yönünün romanlara yansımaması şeklinde tezahür eder. Bunu Tanzimat aydınlarının bağlı oldukları zihinsel bilgi felsefesiyle de açıklamak mümkündür. Parla, Tanzimat aydınları için mutlak metnin Kuran olduğunu ve dolayısıyla aydınların bilginin maddeden kaynaklandığını savunan biyolojik, fizyolojik ve materyalist kuramları şiddetle reddettiklerini dile getirir (2006, s. 79). Aşk ve duygular söz konusu olduğunda bu anlayış, şehvet ve geçici zevkler olarak görülen cinselliğin duygusal deneyimin bir parçası değil, romantik aşk duygusunun bizzat kendisinde var olan ulvi zevklere karşıt bir duygu olarak yorumlanmasına sebep olur. Dolayısıyla Parla'nın da belirttiği gibi cinsel tutku, kaçınılması gereken ve Batı ile özdeşleşen bir davranış olarak Tanzimat romanlarında karşımıza çıkar (2006, s. 84). Yazarlar erotizmden uzak durur. Aşkın ruhsal durumlarını yansıtırken bedensel yönlerine pek değinmezler. Bu bir anlamda aşkın sadece cinselliğe bağlanmaması olarak yorumlanabilir. Dino da bu durumu, benzer bir yorumla, İslamiyet'teki haram algılayışı, toplumdaki ayıp kavramı ve buna ilaveten dönem romanlarında sansürün uygulanması düşüncesine dayandırır (2008, s. 137, 138). Tanzimat romancılarının belirtilen kaynaklardan beslenen aşk algısı, en genel anlamıyla bir ikilemi yansıtır. Aşk, şehvet ve ideal sevgi olarak bir bütün değil birbirinden ayrı duygu ve hislerdir. Özcan, Tanzimat Dönemi romanlarındaki en belirgin aşk yorumunun bu noktada yoğunlaştığına dikkati çeker. Aşk; idealize edilmiş, yüce bir duygudur. Roman kahramanları cinselliği düşünmezler. Eğer cinsellik söz konusu olacaksa bu şehvete dayanan, geçici ilişkiler olarak yorumlanır. Şehvete dayalı bu birliktelikler ise nesnesini sevilen kişide değil, düşkün kadınlar ya da Hristiyan kadınlar arasından seçer (2014, s. 53, 54). Aşk ve cinsel duygunun tek bir öznede toplanamaması bir anlamda beşerî aşkın dünyevi bir zemine yerleşemediğinin ifadesidir. Tanzimat romancıları için aşk ve aşkın nesnesi kutsaldır. Kutsal olan nesneye karşı hazza dayalı bir istek duyulması onun dünyevileştirilmesidir.

---

6 Timur, Osmanlı'da ilk romanların yazıldığı sırada Batı romanında natüralist akımının etkili olduğunu söyler. Natüralist akımın gerçekleri olduğundan daha çirkin göstermesi, Tanzimat romancılarının çağdaşı roman örneklerini tercih etmemelerine sebep olur. Çünkü bu eserlerde Batı ahlaken yozlaşmış, aile kurumu çökmüş, kadın bağlılık duygusunu yitirmiştir. Batı'nın bu imajla yansıtılması, özellikle kadın ve aile söz konusu olduğunda Osmanlı toplumunun kabul edebileceği bir durum değildir (2002, s. 15-16). Türk romanının temel kaynağı olan Fransızcadan yapılan çevirilerin bilinçli bir faaliyetle seçildiğini dile getiren Dino da seçilen konuların özellikle geleneksel aşk hikâyeleri ve mesnevileri okumaya alışkın okuyucunun beğenisine uygun aşk ve serüven konulu olmasına dikkat çeker (2008, s. 42). Bilinçli bir seçimle yapılan bu çevirilerin arka planında bir yandan modernleşme isteğinin diğer yandan geleneksel değerleri koruma kaygısının var olduğunu görmek mümkündür. Yalçın, tercümelerde seçilen romanların aşk konulu olmasını muhafazakâr bir aile yapısına sahip olan Osmanlı toplumunun aşk ilişkilerinde flörte imkân tanımamasına bağlar (2006, s. 220). Bu seçimi, Abbasbeyli, gündelik hayatında flört deneyimini yaşayamayan birey ve toplumun, "*aşkı açık ve bağımsız bir şekilde"*, romanlarda yaşama isteğine bağlar (Sarıçelik Abbasbeyli, 2014, s. 118). Çevirilerde seçilen romanların edebiyat geleneği içinde klasik, ilahî ve sembolik aşk algılayışından dünyevi bir aşk algısına geçişte duygusal ve zihinsel dönüşümü sağladığı düşünülebilir.

Kadın erkek ilişkileri ve aşkın anlatımında Türk romanı, başlangıçta kadına ve erkeğe toplumsal olarak verilmiş imkânların ya da imkânsızlıkların ölçüsünde hikâyesini şekillendirir. Tanpınar, erken dönem Türk romanının bireyi ve dolayısıyla aşkı anlatırken yaşadığı imkânsızlığı, toplumun kadın ve erkeği bir arada yaşatamayan kapalı toplum yapısına bağlar (2005, s. 62). Timur, geleneksel kadın erkek ilişkilerinden dünyevi bir aşk modeline geçişin Osmanlı toplumu için pek de kolay olmadığını söyler. Çünkü Osmanlı toplumunda evlenme modeli aşka yer bırakmaz. Evlilik ya görücü aracılığıyla gerçekleşir ya da duygusal değeri olmayan maddi hesaplarla gerçekleşir. Bazen de erkekler satın alıp eğittikleri bir cariye ile evlenirler (2002, s. 32,33). Bu durum Tanzimat dönemi romanlarında kadının aşk nesnesi olarak seçilmesini de etkiler. Bu durumda romanlarda anlatılan üç kadın tipi karşımıza çıkar: Müslüman kadınlar, cariyeler ve gayrimüslim kadınlar. Cariyelerde seçim söz konusu olduğu için romanlarda onları tutkulu bir aşka imkân veren kadın tipi olarak görürüz. Müslüman kadınlar, aşk ve şehvetin bir arada anlatılmasına imkân vermediği için genellikle tek yönlü olarak ele alınır ve toplumsal imkânsızlık Müslüman kadınla erkeğin bir arada olmasına pek olanak tanımaz. Müslüman olmayan kadınların seçilmesi ise özellikle aşk ve şehvet konularında Müslüman bir kadının anlatılamaması ve zorunluluğundan doğmaktadır. [7] Müslüman kadınların aşkın öznesi durumuna gelmesinin romanlardaki dönüşümü ise aile içi ya da yakın çevreden aşklar ile mümkün olur.

Neticede Tanzimat Dönemi yazarları aile ve evliliğin şekillendirilmesi hususunda çözümü, kadının toplumsal rolünün değişime uğramasıyla mümkün olduğunu görmüşlerdir. Firdevs Canbaz Yumuşak, bu dönem romancılarının üzerinde durdukları konuların anne ve eş olan kadının eğitimi, görücü usulü evliliğin sakıncaları, görüşerek ve anlaşarak yapılan evliliklerin gerekliliği olduğunu belirtir. Ayrıca bu konuların Tanzimat aydınlarının yeni tanıştığı mevzular olduğunu dolayısıyla çözümü ancak el yordamı ile bulmaya çalıştıklarını söyler. Bu bağlamda Şinasi'nin *Şair Evlenmesi* (1860) ile başlayan görücü usulü evlilik eleştirisini, Namık Kemal'in kadın ve aile hakkındaki yazıları *Terbiye-i Nisvan Hakkında bir Layiha* (1867), *Aile* (1872) ve *İntibah*(1876) romanı izler. Ahmet Mithat Efendi'nin geleneksel evlilik anlayışının eleştirisi olan *Felsefe-i Zenân*'ı (1870), Şemsettin Sami'nin *Taaşuk-ı Talat ve Fıtnat*'ı (1872), Sami Paşazade Sezai'nin *Sergüzeşt*'i (1888), Nabızade Nâzım'ın *Zehra*'sı (1896) bu bağlamda evlilik ve aile konularına değinmiştir (2012, s. 157).

II. Abdülhamit Dönemi'nde sosyal hayatta özgür seçimin ve aşka dayalı evlilik fikrilerinin artmasıyla aşk ve evliliğin toplum için tehlikeli bir konu olmaya başladığı düşünülür. Bu tarz aşkların ve evliliklerin yolunu açan ise yazılı basın olur. Halit Ziya'nın *Aşk-ı Memnû*'su (1899), Mehmet Rauf'un *Eylül*'ü (1901), Saffet Nezihi'nin *Zavallı Necdet'i* (1902) evlilikte özgür seçimi savunan romanlardır (Canbaz Yumuşak, 2012, s. 158, 159). Servet-i Fünûn romanlarıyla Batılı aşk modeli olan alafranga aşk, romanlarda kendini gösterir. Bu durum, zihinsel dönüşümün bir yansıması olarak yorumlanabilir. Tanzimat romancıları geleneksel değerleri korumak adına sundukları aşk modelinde idealize edilmiş kutsal bir aşk sunarken Servet-i Fünûn romancıları için Batı her anlamda model olmuştur. Arslan'ın da belirttiği gibi arzu edilen Batı ve Batı romanının kendisinde sunulan yaşamdır. Aşk-ı Memnu ve Eylül'de anlatılan yasak aşk hem kavram olarak hem de işleniş olarak Batı'ya özgü bir aşk deneyimidir (2002, s. 562). Özellikle Halit Ziya'nın romanlarında değişen kadın algısıyla şekillenen aşk, farklı bir düzlemde karşımıza çıkar. Aşkın tarafı olan kadınların seçiminde hem sevginin hem de cinselliğin nesnesi olarak gayrimüslim kadınların yerini Timur'un da belirttiği gibi aynı ya da yakın sınıflar arasındaki Müslüman kadınlar alır (2002, s. 40). Bu durum aşk algısındaki dönüşümün de bir ifadesidir. Tanzimat romanlarında kendini hissettiren

[7] Romanlarda aşk ve şehvetin temsilinde gayrimüslim kadınların seçilmesi hem Müslüman olmayan kadınların kadın erkek ilişkilerini daha serbest yaşamaları hem de toplumsal kabullerin şekillendirdiği algıyla cinselliğe nesne olarak seçilmesini olanaklı kılmıştır. bk. (Dino,2008, s. 138-144; Özcan, 2014,s. 54; Timur, 2002, s. 38, 39).

Batı-Doğu, madde-mana, beden-ruh, cinsellik-saf aşk ayrımına dayanan ikili aşk algısı kadın bağlamında yavaş yavaş tek bir nesnede toplanmaya başlar.

Bu sebeple Türk romanına aşkın ve evliliğin nasıl yansıdığını, süreç içinde, kadına yüklenen anlamlar üzerinden okumak gerekir. Kadının aşk ilişkisi içinde gerçekçi bir şekilde çizilememesi, aşkın taraflarından biri olan kadının toplum içinde ve dolayısıyla edebiyatta kendini gösterememesinden kaynaklanır. Bu durum ister istemez ataerkil bir zihniyetle şekillenmiş eril bir aşk algılayışının doğmasına zemin hazırlar. Abbasbeyli'nin ifadesiyle erken dönem Türk romanlarında "aşk adeta erkekler için yazılmıştır." (2014, s. 120). Bu durum ister istemez romanlarda aşk ilişkilerinin şekillenmesinde erkeğin belirleyici rolünü ön plana çıkarır. Özcan, bu durumu toplumsal ve geleneksel koşullara bağlar. Osmanlı toplumunda sosyal alanda Batı'yı hem fikrî hem de fizikî planda daha yakından tanıyan erkeklerin olduğunu dolayısıyla kadınların "dış evren"in mensubu olamadıklarını söyler (2014, s. 55). Kadın, özellikle Tanzimat romanlarında belirleyici ve seçici rolü üstlenemez. Karpat'ın dikkat çektiği gibi aşk romanlarının ana kahramanı olan kadınlar, sadece aşkın romantik işlevini yerine getiren, erkeğin hislerini harekete geçiren ve onun hayatını tamamlayan bir araç olarak kendini gösterir (2017b, s. 81). Kadının belirleyici olamadığı Tanzimat romanlarında erkeğin seçimi; toplumun zihniyetine, kültürel yapısına uygun aşk tasarımlarını ortaya çıkarır. Aşkın tarafı olan pasif roldeki kadın, Tanzimat romanlarında aşkın madde boyutu olan cinsellik algısıyla sunulacaksa Müslüman olmayan kadınları seçer. Namık Kemal'in, Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında bu durum bariz bir şekilde kendini hissettirir. Tanzimat romancıları bu seçimleriyle bir aşk algısı da sunarlar. Parla'nın yorumuyla şehvet, madde ya da şeytani bir hazdır ve bu, Müslüman olmayan kadın modelinde sunulur. Ahlak, din ve geleneğin sembolü olan masum, mahcup, terbiyeli delikanlı için model olacak aşkın nesnesi; onu saf ve temiz, maddi aşktan uzak bir seçimle belirleyeceği geleneksel değerleri temsil eden kadınlar olmalıdır (2006, s. 80). Tanzimat romanlarında sunulan aşk algısı Batı'yı temsil eden, masum delikanlının düşüşünü hızlandıran, maddeye dayalı aşk değil; ahlaki ve duygusal yönüyle kuvvetli, sadık, fedakâr, pasif, yüceltici, uysal, hazdan uzak ve dolayısıyla temiz bir aşk seçimi doğrultusundadır.

Özellikle kadının romantik bir aşk ilişkisi içinde nasıl tasvir edileceğinin kestirilememesi, kadının gerçekten uzak sembolik bir dille romanlara yansıtılmasına sebep olur. Bu durum aynı zamanda Tanzimat Dönemi romanlarında gerçeklikten uzak ve dolayısıyla yapay, romantik bir aşk algısı oluşturur. Daha önce de belirtildiği gibi Tanzimat romanlarında kadın, kendisine atfedilen iki sembolle karşımıza çıkar: melek ve şeytan. Erkek ise en genel anlamıyla masumiyetin sembolüdür. Parla'nın belirttiği gibi bu durumu en iyi yansıtan örnek, cinsel yönden kadını kışkırtan şeytan rolündeki kadın (Mâhpeyker) ve kurban rolündeki erkektir (Ali Bey). "İntibah" romanı özelinde bakıldığında masum, toy, cinsel uyanışını henüz yaşamamış Ali Bey'in, şehvetin sembolü olan Mâhpeyker'in kurbanı olması söz konudur (2006, s. 87). Böyle olmakla birlikte özellikle şehvetin sembolü olan Mâhpeyker ile yeni bir kadın ve aşk dönüşümünün yaşandığını da görmek mümkündür. Namık Kemal, Dilaşup ve Mâhpeyker zıtlığıyla geleneksel aşk algılayışını değiştirmeye çalışır. Parla; Dilaşup karakterinin yemek, içmek gibi insani faaliyetlerden uzak, kanlı canlı bir kadın tipinden uzakken Mâhpeyker'in tutkulu insan doğasıyla uyumlu gerçek bir kadın olarak kendini gösterdiğini söyler (2006, s. 93). Dilaşup; klasik edebiyatla şekillenmiş "*soyut, estetik ve sufi, insancıl niteliğini neredeyse kaybetmiş, ruhsal ya da cinsel nitelikleri eksik, karmaşık anlamlı sevda anlayışının sembolü durumundayken kadın erkek ilişkilerini tabu olmaktan çıkaran Mâhpeyker ise bedensel ve ruhsal yönleriyle somut bir varlık*" olarak karşımıza çıkar (Dino, s. 107-109). Bu ikilik aslında kadın ve aşk algılamasında bir kopuşa da zemin hazırlamıştır. Ali Bey, tercihini Klasik edebiyatın sembolik sevgililerini andıran Dilaşup'tan yana yapmışsa da gerçek anlamda romantik aşkı Mâhpeyker ile yaşamıştır. Bu algı, sonraki nesillerde evrimleşerek akrabalarını bulacaktır.

Tanzimat romanlarında çizilen kadın ve aşk algısı yukarıda da belirtildiği gibi Servet-i Fünûn romanında bir dönüşüme uğrar. Özcan'ın da belirttiği gibi Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında Müslüman ve Müslüman olmayan kadın mukayesesi sorunu ortadan kalkmıştır (2014, s. 57). Halit Ziya'nın Bihter'i kanlı canlı, aşkı hem madde hem de mana boyutunda yaşamak isteyen bir karakter olarak karşımıza çıkar. Erkeğin aşkın seçiminde belirleyici rolünü elinden alır. Kadın, toplumsal kabullerin dışına çıkarak kendi seçimlerini yapabilen ve bunun bedelini de ödeyebilen bir özgürlükle romanlarda belirir.

Halit Ziya ile başlayan kadın erkek ilişkilerindeki dönüşümün diğer önemli isminin Hüseyin Rahmi Gürpınar olduğunu belirten Timur, Hüseyin Rahmi'nin psikolojik bir determinizmle aşk ilişkilerini psikolojik ve toplumsal yasalarla evrenselleştirdiğine değinir. Gürpınar'ın yarattığı kadın karakterler romanlarda "özgür düşünceli, saygın ve aktif" rol üstlenirler. Kadınlar özgür bir şekilde hem aşklarını hem de cinselliklerini yaşayabilmektedir (2002, s. 42-44). Gürpınar'ın romanlarında kadın erkek ilişkilerini kendinden önceki romanlara göre çok farklı bir boyutta ele aldığı söylenebilir. Moran, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında özellikle cinsellik ve kadın karşısındaki tavrın, toplumun şekillendirdiği kadın algısından uzaklaşarak büyük bir dönüşüme uğradığını dile getirir. Gürpınar, romanlarında haksız bir düzen karşısından pasif ve ezilen kadın rolünü erkekle eşitlemeye çalışır. Aşk, Gürpınar için "çılgınlık sayılabilecek cinsel bir tutku"dur. Dolayısıyla Gürpınar'ın romanlarında aşkın evrimi başka bir yöne kayar. Cinsellik ve saf sevgi ikilemi yerini sadece cinsel tutkuya; aşkın toplumsal kabulü olan evlilik anlayışı ise yerini evlilik dışı serbest ilişkiye bırakır. Kadın ve erkek, aşkı algıladığı biçimde özgürce yaşayabilmelidir (2004, s. 122-127). Bu durumda Gürpınar için evlilik, kadın erkek ilişkilerinde önemli bir yere sahip değildir. Önemli olan hazların doyurulmasıdır.

Zihinsel ya da toplumsal alanda yaşanan dönüşümlerin edebiyata yansıması kaçınılmazdır. Şahin'in Türk romanının gelişimini zihinsel ve toplumsal plandaki değişimlerle incelediği çalışmasında belirttiği gibi, romanda konunun seçimi ve incelenişi dönemin sosyal, siyasal, kültürel aktüalitesiyle yakından ilgilidir (2000, s. 50). Türk toplumunun farklı alanlarda yaşadığı değişimler, fikrî planda olduğu kadar duygu planında da kimi zaman kopuşa kimi zaman da dönüşüme uğramıştır. Toplumdaki her kırılma zihinsel ve duygusal bir dönüşüme zemin hazırlar. Özellikle romancıların elinde aşk ve evlilik, Batı'nın sunduğu algıyla modern bir aşk tasarımına dönüşmeye başlamıştır. Değiştirilmeye çalışılan kadın erkek ilişkileri, aile kurumu, sosyal hayatın içinde kadın ve erkeğin rolü gibi temalarla yazarlar kimi zaman bilinçli kimi zaman da farkında olmadan yeni bir aşk ve evlilik algısı oluşturmuştur.

Serpil Sancar, "geç Osmanlı ve erken Türk modernleşmesi"nin inşasında kadın erkek ilişkilerinin gazete ve dergi yazıları veya romanlarla ideolojik bir söylem olarak üretildiğine dikkati çeker. Araştırmacı, "erken modernleşme dönemi" olarak sınırladığı 1870-1935 yılları arası dönem aydınlarının özellikle "zihinlerle çok güçlü bir iletişim" kuran kurmaca vasıtasıyla kendi tasarımları olan aile, insan ve toplum hayallerini yansıttıklarını dile getirir. Osmanlı romanının Şemsettin Sami'nin Taaşuk-ı Talat ve Fıtnat romanından itibaren gündelik hayatta karşılığını bulamayan dolayısıyla dönemin aydınları için "aşk ve cinsellik ütopyası" olarak tanımlanan evlilikte romantik aşkın gerekliliği, karşılıklı aşka dayanan bir duygu tasarımı olarak Türk roman geleneğinde başlangıçtan itibaren vurgulanan bir imaj olur. Buna ilaveten Milli Edebiyat Dönemi romanlarında kadına yüklenen misyonla özellikle Halide Edip Adıvar'ın romanlarında görünür olan yeni bir aşk ve evlilik algısı ortaya çıkar. Adıvar'ın romanlarında Kemalist kadın kimliğinin bir yansıması olan cinselliği silinmiş, bireysel romantik aşkın önüne millî idealleri koyan idealde birleşen âşıkların evlilik tasarımları sunulur. Evlilik bu tarz romanlarda duygusal bir seçimle değil idealist bir projeyle gerçekleştirilir (2012, s. 83-142). Kadının yeni oluşacak toplumda üstlendiği en önemli görev ailedir. Dolayısıyla aileyi şekillendirecek olan evlilik, aşk gibi bireysel bir duyguyla değil ülküsel değerlerle sağlanmalıdır.

Cumhuriyet dönemi romanlarında aşk ve evlilik

Cumhuriyet Dönemi romanında değişen toplumsal yapı, zihniyet ve dolayısıyla değişen kadın ve erkekle birlikte aşk ve evlilik algısı da farklılaşır. Romancılar kadın kahramanlarını aşk seçimlerinde ve yaşamlarında özgür bırakmaya çalışırken duygu ve tutkunun bir bütün olarak yaşandığı aşklara zemin hazırlar. Bu dönem romanlarında kadın ve erkek kahramanlar, özgür ve eşit şekilde duygularını yaşama imkânına sahiptir. Hem erkek hem de kadın kahramanlar cinsel isteklerini duygularıyla bütünleştirir. Kadın kahramanlar özelinde evlilik dışı ilişkiler, flörtler yaşanan duyguların bir parçası gibi aşk adına normalleşir, sıradanlaşır. Bu bakımdan romanlarda aşkın toplumsal ve geleneksel sınırları zorladığı görülür. Bunun en önemli sebebi ise Cumhuriyet Dönemi romanlarında aşka yüklenen anlamın, hayatın nihai anlamı ve her şeyin üstünde bir güç olma düşüncesidir. Kahramanlar romantik, tutkulu bir aşkı hissettikleri anda hayatlarının ve mutluluklarının tek hedefi aşkları ve tutkuları olur.

Bilindik bir klişe olan "Aşk evliliği" düşüncesini felsefeciler ve psikologlar faklı bağlamlarda tartışmışlar, özellikle romancılar, eserleriyle bunu olumlu ya da olumsuz yönleriyle gösterme gayreti içerisine girmişlerdir. Simonnet'in söylediği gibi "evlilik, aşk ve haz" ilişkilerde ideal bir görünüm olarak algılanmışsa da 1930-1950 yıllarında Batı'da bu algıyla yapılan evliliklerin genellikle boşanmayla sonuçlandığı gerçeği de söz konusudur (2015, s. 108). Batı'da şekillenen evlilik için aşk algısının, ilişkinin sürdürülebilirliği için tek neden olmadığı araştırmacı De Rougemont tarafından da dile getirilir. Aşkın bir görünümü olarak romantik evlilik, aşkın tek bir neden olan aşka indirgenmesine sebep olmuştur. Evliliği sürdüren toplumsal sınıf, kültür, huy birliği, geçmiş, maddi kaynaklar, yaş, geçmiş ve gelecek görüşü, aile, meslek, dinsel inançlar, fikir ve ruhsal birlik hep ikinci dereceye düşmüştür. Dolayısıyla araştırmacı, aşkın evlilik için bir aracı olması gerektiğini ve yeri geldiğinde aradan çekilerek yerini başka değerlere bırakması gerektiğini söyler. Çünkü romantik aşk, engeller ve hayalle beslenen bir yapıya sahiptir. Evlilik ise bunun aksi istikametinde ilerler (2005, s. 80, 81). De Rougemont'un aşk ve evlilik arasında var olan çıkmaza getirdiği bu yorum, evlilik için aşkın diğer nedenler kadar gerekli olduğu ancak önceliğin aşk olmadığı çıkarımıdır. Çünkü aşk, araştırmacının belirttiği gibi engeller ve hayalle beslenir. Yoksun olunanın varlığına ulaşma bir anlamda romantik duygunun çıkmaza girmesine neden olur. Timuçin'in belirttiği gibi sadece aşkla yapılan evlilikler "aşkın mezarı" olur. Çünkü evlilik duyguların sürdürülebilir olması bakımından elverişli ortamı sağlamaz (2010, s. 169). Evlilik ve aşkı bağdaştırmanın oldukça zor olduğunu söyleyen De Beauvoir, sevmenin evlenmek anlamına gelmeyeceğini böyle bir algının evliliği aşkın bir ödev algısıyla şekillenmiş biçimi olarak yorumlar (2010, s. 30, 31). Aşk ve evliliğin bir arada olamayacağı yargısı, aşk evliliğinin önünü tıkayan düşünceler gibi görünse de belki burada önemli olan evliliğe yüklenen anlamları gerçeklikle örtüşecek bir zemine oturtma çabasıdır. Başka bir deyişle aşkın kırılgan doğasının bilincinde olmak ilişkiyi başka bir mecrada sürdürülebilir kılmak amacına yönelmelidir.

Popüler aşk romanlarında aşk ve evlilik insanın anlam dünyasında bir gerçeklik olarak sorgulanmaz. Bunun yerine aşk, kadın erkek ilişkilerinde hayatın ve mutluluğun tek anlamı olma rolünü üstlenerek idealize edilir. Roman kahramanları romantik, tutkulu bir aşkı hissettikleri anda hayatlarının ve mutluluklarının tek hedefi aşkları ve tutkuları olur. Böyle olmakla beraber popüler romanların okuyucu oranının edebî romanlara kıyasla daha yüksek olduğu düşünüldüğünde kitlelerin düşünce ve duygu dünyasını daha çok etkilediği söylenebilir. Ahmet Oktay'ın da belirttiği gibi popüler yayınlar daha geniş halk kitlelerine ulaşarak geleneksel kültürün çözülmesini hızlandırır (1993, s. 73). Yukarıda da değinildiği gibi Türk romanı Tanzimat'tan itibaren toplumsal bir sorun olarak kadın erkek ilişkileri, evlilik ve aile konularına temas eder. Bu dönemden itibaren bir sorun olarak görülen özgür seçime dayalı evlilikler ve seküler bir aşk tasarımı Cumhuriyet Dönemi romanlarında daha sağlam bir zeminde net bir duruşla popüler romancılar tarafından ele alınır.

Cumhuriyet Dönemi popüler aşk romanlarında evliliğe giden yolda muhafazakâr yapı artık kırılır. Romancılar görücü usulü evliliğin aksaklıklarına değinmekle beraber olması gerekene odaklanır. Kapalı toplum yapısında kadın erkek ilişkilerinin flörte imkân tanımaması, tarafların birbirini tanımadan evlenmesi eleştirilirken bunun hemen yanına romancılar kadının belirleyici olduğu ve özgür seçimlerini yapabilen kadınları romanlarının merkezine koyar. Mükerrem Kâmil Su'nun *Istıranca Etekleri* romanında geleneksel anlamda evliliğe karşı bir tutum sergilenmekle birlikte bu durum çelişkili bir şekilde sunulur. Berrin *"henüz on beş yaşına girmiş*[ken]" kendisine "*bir şey sorma*[dan]" Cevat ile evlendirilmiştir (1939, s. 23). Evlenme anına kadar hiçbir yakınlaşma yaşamayan ve evliliklerinde birbirlerini tanıyan çift, on yıllık ilişkilerinde birbirini hiç kırmadan mutlu bir hayat yaşar. Hatta Berrin "*Cevadsız bir gün bile aksamadan yaşayamıyacağını*" düşünecek kadar kocasına sevgi ile bağlıdır (1939, s. 46). Cevat da aynı şekilde "*gönlünün, gözünün bu nefis, tatlı ve son derece uysal kadınla tok olduğunu*" düşünmektedir (1939, s. 48). Ancak Cevat, cinsel bir ihtirasla Nesibe'ye bağlanıp Berrin'i terk ettiğinde evlilikleri sonlanır. Ancak o zaman Berrin, on yıllık evliliğinde sevdiği ve bağlı olduğu adamla evlendirilmesine isyan eder. Berrin kocasına "*Sen, kulaktan kulağa tanıdığın herhangi bir eşyayı ister gibi, beni ailemden istedin. Onlar da eski zamanın şuursuz, anormal evlenme kaidelerinden aldıkları kuvvetle beni sana verdiler. Bu alım satım işinde hayatım mevzuu bahsolduğu halde, fikrimi sormak lüzumunu kimse hissetmedi. Hislerimin, düşünüş ve isteklerimin şekli akla bile gelmedi.*" der (1939, s. 85). Bu cümlelerde Cevat'ın ihaneti ile sarsılmış Berrin'in isyanı vardır. Fakat bu isyan, geleneksel evlilik modeline yapılmıştır. Çünkü ihanet öncesinde bu şekilde gerçekleşmiş evliliğe karşı içinde herhangi bir olumsuz düşünce yoktur. Evliliğinin yıkılmasına ve Cevat ile arasının bozulmasına sebep olan şey, sevgi olmadan yapılan bir evlilik değil Cevat'ın sonradan ortaya çıkan ihtirasları olmuştur. Yazar, yıkılan evlilikten sonra geleneksel evlilik aleyhtarı cümleleri sık sık Berrin'e söyletir. Fakat romanda Cevat'ın cinsel bir ihtirasla başka bir kadına yönelene kadar geleneksel evlilikle şekillenmiş ilişkileri, mutlu bir evliliği yansıtmaktadır. Yazarın amacı, görücü usulü evliliğin eleştirisini yapmaktır çünkü önerilen ve olması gereken aşk evliliğidir. Romanın kurgusu da ona göre şekillenir. Aşk evliliğinin kabul görebilir olması için görücü usulü evliliğin mutsuzlukla eşdeğer olmasının gösterilmesi gerekir.

Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler* adlı romanında toplumsal bir değer ve güç olarak evliliğin ve evlilikte aşk ilişkilerinin geniş bir yorumla okuyucuya sunulduğu görülür. Bu evlilik tasarımının oluşması için yine öncelikle var olan düzenin eleştirilmesi ve aksaklıklarının görülmesi gerekmektedir. Roman kahramanı Perihan'ın yazdığı günlüklerle kurgulanmış romanda "Perde Arası" olarak başlayan ilk bölüm, Perihan'ın genç kızlıktan evliliğe adım atacağı zaman dilimini anlatılır. Bir genç kız için hayatında bir dönüm noktası olarak sunulan bu bölümde kendisini "(…) *gözleri, ayakları bağlı, kasabın bıçağı altına sürülen kurbanlık koyuna benzetiyorum.*" diyen Perihan, sevmediği bir adam olan Rıza ile görücü usulü evleneceği için mutsuzdur (1943, s. 4). Rıza "*para kazanan bir mühendis*" olarak kendinden "*genç bir kızla*" *"bilerek*" ve "*istiyerek*" evlenme kararı almıştır (1943, s. 5). Annesi ve anneannesi ile maddi anlamda sıkıntılı bir yaşam süren Perihan ise ailesine vefa borcunu ödemek için "*seçilmiş*" bir genç kız olarak Rıza ile evlenmeye razı olur. Yapılacak olan evlilik bir aşk evliliği değil, bir anlaşma hükmündedir. Romanda aşkı hiç tanımayan, mağrur, diğer arkadaşları gibi flört ilişkileri yaşamayan ideal bir genç kız olarak sunulan Perihan, "*Mademki kimseyi sevmiyordum, mademki fakir bir ailenin kızı sıfatile çalışmağa mahkûmdum.*" düşüncesiyle mantık kaideleri üzerinden ilerleyen bir evliliğe doğru ilk adımını atmıştır (1943, s. 7).

Peride Celal'in *Aşkın Doğuşu* romanında da aşk olmadan yapılan bir evliliğin eleştirisini görmek mümkündür. Yazar romanda kahramanlarına açıkça bunu söyletmese de roman bunun üzerine kurulur. Zehra, annesinin bir akrabasından gelen mektupta geçen evlilik isteği üzerine, hiç tanımadığı Celal Tahsin'le evlenmek için İstanbul'a götürülür. Bir anlaşma üzerine kurulan bu evlilik tamamen Zehra'nın metalaştırılması üzerine kurulur. Celal Tahsin, taşralı bir kızla mutlu olacağına dair arkadaşları ile bahse

girmiş ve bu evlilik gerçekleşmiştir. Zehra, evlilikleri boyunca geleneksel kadın ve evlilik algısının kendine sunduğu rolleri yerine getirmek için elinden geleni yapar. Ancak evliliğinde ve içinde eksik olan aşkın yarattığı boşlukla Osman'a âşık olur. Zehra bir anlamda geleneksel evliliğin karşı kutbunda yer alan aşk evliliğinin savunucusu modelinde sunulan bir kadın kahramandır.

Popüler aşk romanlarında evlilik ve aşk ilişkileri ifrat ve tefrit boyutundadır demek yanlış olmaz. Evlilikte aşkın gerekliliği ve aşkın kutsanması ifrat boyutunda iken evliliğin ve aşkın anlamı hiç sorgulanmaz. Kutsallık atfedilen aşk, irrasyonel şekilde insan hayatının tek amacı olurken evlilik sadece aşkla şekillenmelidir düşüncesine bağlanır. Evlilikten tek beklenti duygusal bir tatmin ve romantik beklentidir. Fakat evliliğin gerçeklik ve duyguların bir bütünü olduğu gerçeği göz ardı edilir. Psikolojik, kültürel ve zihnî uyum ile aşkın içinde yaşanılan kültür ve toplumla şekillendiği düşüncesine popüler romancılar tarafından pek değinilmez.

Muazzez Tahsin Berkand'ın *O..ve Kızı* romanında "aşk evliliği" zorunlu bir şart olarak önerilir. Evlilik için ön koşul olan romantik aşk isteği, roman kahramanları tarafından sık sık vurgulanır. Bu, romanda ani bir şekilde kendisini imkânsız çizilen bir aşkın içinde bulan Ayşe özelinden sunulur. Ayşe erkeklere yüz vermeyen, evlenme tekliflerine bile alaycı yaklaşan ve hatta "*flört etmesini hiç sev*[meyen]" ideal bir genç kızdır (t.y., s. 19). Ayşe'ye romancı sık sık sevebileceği bir adamla evlenme fikrini söyletir (t.y., s. 19, 108, 122). Ayşe, Mehmet'e evlenmek istediği insanda bulunması gereken özellikleri anlatırken ilk sırada "*Yalnız o beni değil, ben de onu çok seveceğim.*" cümlesiyle aşkla var olan bir evlenme fikri belirtilir (t.y., s. 122). Mehmet de aynı şekilde "*sevemiyecek olduktan sonra*" etrafındaki kadınlara evlenmek için yakınlaşmanın gereksizliğinden bahseder (t.y., s. 134). Dolayısıyla evlenmek için tek değer duygusal tatmindir.

Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler* adlı romanında Perihan ve Rıza evliliği, yine romancının sunmak istediği aşk evliliğini anlatmak için tasarlanmıştır. Perihan'ın kuzeni Sacide, aşk evliliği yapmış bir roman kahramanı olarak Perihan'ın mantık ekseninde şekillenen evliliğine bir rol model olarak sunulur. Sacide evleneceği gün "*neşe ile sevinç içinde yüzer*[ken]" Perihan "*cansız ve ateşsiz*[dir]" (1943, s. 13). Perihan, evlendiği ilk gece Rıza'nın "*kendi zevkinden başka bir şey*" düşünmeyen davranışlarıyla derin bir hayal kırıklığı ve korku içindeyken kuzeni Sacide, "*Nahidi delicesine sevdiğim için onunla evlenince saadetten başka bir şey hissetmemiştim.*" der (1943, s. 17). Sacide "*kocasını aşkla sevmiyen*" Perihan için evliliğin ilk günlerinin "*güç tahammül*" edilebilir olduğunu dile getirir (1943, s. 17). Perihan için evlilik, özellikle cinsel anlamda hiçbir yakınlık hissetmediği Rıza ile geçen geceler, sadece kâbus gibi yaşanırken Rıza'nın Perihan'a sadece güzel bir nesne olarak yakınlaşıp duygusal olarak onu yalnız bırakması, Perihan'ı evliliğinde sürekli bir mutsuzluğun içine çeker. Bir süre sonra mutsuzluk karşılıklı bir hâl alır. Perihan'ın kendisini sevmediğini yalnızca "*kendisine tahammül et*[tiğini]" (1943, s. 25) hisseden Rıza, Perihan'ın gözlerinde "*korku*[yu]", duygularında "*minnettarlık*[ı]" değil aşkı görmek istemektedir (1943, s. 29). Dolayısıyla Perihan bütün gençliğini "*büyük aşk*" a hazırlamışken ailesi için sevmediği, kendinden yaşlı bir adamla evlenmiş, Rıza ise gençliği ve güzelliği için evlendiği Perihan'dan "*soğuk bir kadın*" (1943, s. 34) dışında bir şey bulamamıştır. Ne Rıza ne de Perihan bu evlilikte aradığını bulmuştur. Romanda aşkın müşterek bir yapıyla hem kadın hem de erkek tarafından bir görev bilinciyle beslenmesi gerektiğine vurgu yapılır. Bu bağlamda her ikisi de bunun için çabalasa da hiç doğmamış bir aşkı yeşertemezler. Aşk duygusu olmadan yapılan bu evlilik, her iki roman kahramanı için duygusal yoksunluğa dolayısıyla evliliğin sonlanmasına sebep olur. Yazarın Perihan'a söylettiği "*Bugünkü tecrübemle görüşlerim olsaydı, sevmediğim bir adamın karısı olmazdım*." cümlesi aşkla tasarlanan evlilik modelini sunar (1943, s. 107).

Esat Mahmut Karakurt'un *İlk ve Son* romanında evlilik algısı dönemin diğer popüler romanlarına paralel olarak evlilikte aşk duygusuna öncelik verir. Necla kendisiyle evlenmek isteyen Orhan'a "*Ben*

ancak âşık olabileceğim bir adamla evleneceğim." der (2013, s. 9). Romantik popüler romanlarda hayata anlam katan biricik mutluluk kaynağı aşktır. Fakat romancı kadın yazarlardan farklı olarak Mecdi aracılığıyla erkeğin tahakkümü altında kalmanın kadını mutlu edeceği bir evlilik modeli önerir. Mecdi, bir kadının her şeyden önce kadın olduğunu unutmaması gerektiği ve "*saadeti ancak sevdiği adamın hâkimiyeti altına girerek kazanacağı*" fikrindedir (2013, s. 117). Mecdi'ye göre Necla mutlu olmak istiyorsa evlenmelidir. Ancak bu evlilikte sunulan "*emirlerini dinlemeye mecbur sadece ve basitçe bir kadın olduğunu"* (2013, s. 117) öğretecek bir koca ve sevdiği adamı "*bir gölge gibi takip edecek*" kadındır (2013, s. 118). Kadın "*sevgisiz ve aşksız yaşayamayan*", "*bir adamı sevmeye mecbur*" olan bir "*mahluktur*" (2013, s. 119). Yazarın bu düşünceleri modern hayatta yerini alan özgür ve seçimlerini yapabilen kadına karşı duyduğu korkudur.

Kerime Nadir'in *Uykusuz Geceler* romanında yazarın evlilik algısına açıkça gönderme yapan ifadeler yer almaz. Fakat roman karakterlerinin yaşadığı olaylar, aşkın evlilik ile bağlantısını verir. Romanda evliliği kapsayan cinsellik ve duygu bütünlüğü farklı düzlemlerde karşımıza çıkar. Cemile, bekâretini yani "*her şeyini vermiş olduğu*" Rasih tarafından terk edilir (1976, s. 118). Ercüment, kemancı Rasih tarafından terk edilen Cemile'ye evlenme teklif eder. Burada dikkati çeken bir nokta, Cemile'nin bekâret konusundaki kaybını yazarın aşk söz konusu olduğunda bir cezaya dönüştürmemesidir. Bunun sebebi geleneksel tabuları kırmak olduğu kadar aşka yüklenen her şeyi telafi eden güç misyonudur. Cemile sevdiği adamla birlikte olarak bekâretini ona sunmuş ve kendi özelinde bunu bir suça dönüştürmüştür. Ancak romanda Cemile ve Rasih'in aşklarının gelişimini ve mahiyetini göremeyiz. Romanda anlatılan aşk da Cemile'nin aşkı değil Ercüment'in aşkıdır. Çünkü yazar erkeğin kadına bakışını değiştirmek ister. Bu sebeple bu konuya Ercüment'in aşk algısı üzerinden bakmak yerinde olur. Cemile ne yaşarsa yaşasın Ercüment'in gözünde kıymetini yitirmez. Bu anlamda bekâret kavramı toplumsal namus düşüncesinden sıyrılır ve aşkın var olduğu durumlarda namus, aşka yüklenerek bireysellikten soyutlanır. Önemli olan Ercüment'in yaşadığı masum ve saf aşkın namuslu olmasıdır. Ercüment, toplumsal kabullerle şekillenmiş bekâret olgusunu sevdiği kadına ulaşmada bir engel olarak yorumlamaz. Dolayısıyla aşkta ve evlilikte öne çıkan, aşk duygusunun sevilen nesnenin bedeninden bağımsız, kendisi için var olması ve aşkın her şeyi telafi eden gücüdür.

Peride Celal'in "Ana-Kız" romanında Canan ve kızı Alev'in aşka yüklediği anlamlar, evliliğe yüklediği anlamlarla yakından ilgilidir. Alev ve Canan'ın aşkları, duygusal bir romantizmden öte tensel bir hazza odaklanır. Bununla birlikte dönemin diğer romanlarına paralel olarak evliliğin bir gereği olarak aşk duygusunun gerekliliği hissedilir. Ancak bu, aşkın iki noktası olan duygu ve haz çizgisinden daha ziyade haz yani tutku noktası baskın gelir. Alev, annesi ve çevresi tarafından "*ideal koca*" olarak tanımlanan ve kendisine âşık olan Fikret'i "*bir erkek olarak hoşu*[na]" gitmediği, "*onu hiç arzu etme*[diği]"için uygun bir eş olarak görmez (1941, s. 11). Alev için uygun eş, cinsel bir çekim duyduğu Reşit olabilir. Nitekim Fikret'in evlenme teklifini sevmediği için reddeder (1941, s. 105). Otuz sekiz yaşında olan anne Canan kendisine senelerdir âşık olan Mithat Şevket Bey'in evlilik teklifini düşünürken yaşı gereği bu evliliğe olumlu bakar. Ancak Mithat Şevket Bey onu *"erkek olarak*" "*heyecanlandırma*[z]" (1941, s. 57). Sevgi ve dostluk hislerini ona karşı hissetse de "*cinsî bir meyil*" ve "*aşk*" söz konusu değildir (1941, s. 57). Canan'ın ve kızı Alev'in kadın erkek ilişkilerinde aradığı, sadece fiziksel ve cinsel çekiciliktir. Roman kahramanları cinselliği duygusal deneyiminin bir parçası hâline getirememişlerdir. Mâhpeyker'den itibaren aşkın sadece haz/madde boyutunu yaşayan kahramanların cezalandırılmaları gereği bu romanda da görülür. Canan, Reşit tarafından terk edilince intihar eder, Alev ise bütün hayatını mahvederek batağın içine saplanır. Yazar olmaması gerekeni göstererek kadın erkek ilişkilerinde olması gerekenin aşk, duygu ve masumiyet olduğunu sunar.

Oğuz Özdeş'in *Cennet Yolu* romanında evlilik, âşıkların birleşmesinde varılması gereken son noktadır. İlhan ve Ayla tanıştıktan kısa bir süre sonra, romantik bir akşam gezisinde, daha önce aralarında hiç konuşulmamış olmasına rağmen İlhan'ın teklifiyle garsona aldırdıkları "*beşer kuruşluk yüzükle*" kendi aralarında hemen nişanlanıp evlenmeye karar verirler (1943, s. 46). Bu evlilikte ne aileler ne arkadaşlar, kısacası evlilik seremonisinin gerektirdiği toplumsal şartlar yoktur. Birbirini seven iki sevgili geleneksel evlilik algısından uzaklaşarak evliliği sadece birlikte yaşamanın toplumsal bir teminatı olarak görür. Bu durum aslında yüceltilen aşka ve aşk evliliklerine bir tepkidir. Çünkü bu romanda kadın erkek ilişkilerini şekillendiren yüzeysel durumlara eleştiri vardır.

Serpil Sancar, Cumhuriyet Dönemi'nde Türk modernleşmesine yeni bir kimlik kazandırmak için modern bir Türk ailesi yaratma projesi olduğundan bahseder. Bu projenin temeli, modernleşmeyi modern kadınlar üzerinden yürüterek yeni bir aile oluşturma isteğidir. Modern aileyi yaratacak kadınlar, Batılı kadınlara benzemeden aile tasavvuru içinde yer alır. Bu bağlamda şekillenen modern kadınlar her şeyden önce evi ve ailesine bağlı, tüm aile idaresine hükmedebilen görevler üstlenebilmelidir (2012, s. 206-221). Oğuz Özdeş de kadının bu rolü üzerinde durur. Modernleşen kadının görevi toplumsal hayatı oluşturacak olan aileyi şekillendirmektir. Romanda İlhan'ın Ayla'ya olan aşkının kaynağı, Ayla'nın "*kadınlığı*" değil, sanat başarısıdır (1943, s. 92). Ancak Ayla, bir kadın olarak sevilmek ister. Burada yazar, kadın bir kahramanın dilinden evlilik ve aşkta kadının rolünün ne olması gerektiğinden bahseder. Ayla, kadının esas görevinin "*içtimai işler*[deki]" başarısı olmadığını söyler (1943, s. 93). Bu erkeğin görevidir. Evlilikte kadının görevi "*aile vazifesi, çocuk yetiştirmek ve terbiye etmek*[tir]" (1943, s. 93). "*Çocuk doğurmıyan, iyi ana olmıyan kadın, başka ne olursa olsun, daima eksiktir.*" (1943, s.93). Dolayısıyla bir gazetecinin evlendikten sonra sanat hayatına devam edip etmeyeceği sorusunu Ayla "*San'at hayatıma aile içinde ve aile kadını olarak devam edeceğim*." cevabını verdikten sonra bunu İlhan'a da onaylatarak yazarın tezini onaylamış olur (1943, s. 107). Yazar, evliliğe romantik anlamlar yüklemenin yanı sıra daha baskın bir şekilde kadın kahramanın gözünden kadının evlilikte olması gereken yeri belirtir. Kısacası tasarlanan evlilik modelinde kadın; modern, eğitimli ve modern ailenin oluşumunda görevlerinin bilincinde olarak sunulur.

Popüler aşk romanlarında dikkati çeken diğer bir husus aşk, cinsellik ve evlilik üçlüsüdür. Yazarlar roman kahramanlarını Batılı ve modern bir yaşam içine yerleştirirken Türk toplumunun değerlerinin de korunmasından yanadır. Cinsellik, evliliğin ve duygusal deneyimin bir parçası hâline gelmiştir ancak flört ve cinsellik toplumun ve ahlakî kuralların sınırını aşmamalıdır. Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler* adlı romanında Rıza'dan boşanarak Sedat'la evlilik dışı bir ilişki yaşayan Perihan'ın aşkında toplumsal bir kurum olarak evlilik ilişkisine değinilir. Rıza ile yaşadığı mutsuz evlilikten duygusal bir açlık içinde çıkan ve aşka dair büyük bir beklentileri olan Perihan, Sedat'a âşık olur ve evlenmeden onunla birlikte yaşamaya başlar. Evlilik dışı bu ilişkinin toplumsal bir kabul olan evlilikle sonuçlandırılmaması Perihan'ın arkadaşı Belma'nın düşünceleriyle ifade edilir. Perihan, Sedat ile "*kayıtsız, şartsız birleşmeği tabiî*" bulduklarını, aralarında aşk olmazsa nikâhın "*sıkıcı bir zincirden ibaret kalacağı*" düşüncesindedir (1943, s. 158). Perihan için sevgi söz konusu olduğunda evlilik ilişkisi "*pazarlıklı düşünce*" olarak değerlendirilen ve duyguyu sınırlandıran bir kabuldür (1943, s. 160). Belma ise Perihan'ın bu düşüncelerinin evliliğin toplumda bu şekilde düşünüldüğünde "*izdivaç prensipleri*" ve "*aile bağları*[nı]" yok edeceğini dile getirir (1943, s. 159). Bu şekilde yaşanan bir ilişki "*cemiyet dışı*[dır]" ve toplumsal olarak bir suç ve utanç kaynağıdır (1943, s. 161).

Seven insanların sevgisinin ispatı evlenmektir. Belma Perihan'a "Bence, bir erkeğin sevdiği kadına göstereceği en büyük hürmet, onunla rabıtasını resmileştirmektir. Onu sevdiğini, saydığını ispat etmeli, gizli, kaçamaklı buluşmalarla onun kadın gurur ve şerefini kırmaktan kaçmalıdır." der (1943, s. 161). Çünkü evlilik ilişkisi, kadın ve erkeği birleştiren bir bağ olarak birbirlerinden bıkan çiftleri kolay bir

ayrılığa götürmez (1943, s. 163). Belma'nın bu düşüncelerine Perihan, "Bu aşk varlığımı son zerresine kadar doldurdu, pazarlıklı düşüncelere yer bırakmadı. Ona, yarını düşünerek benimle evlenmesini teklif edemem. Serbest kuşlar gibi sevişmek istiyoruz biz." cevabını verir (1943, s. 162). Perihan'ın bu düşünceleri karşısında evliliğin savunucusu olarak konuşan Belma, "Aşk evliliği öldürür." klişesine şu yorumu getirir: "Aşktan kastettiğin ihtiraz ise, uzun bir rabıtadan sonra da vaziyet aynıdır. Yalnız birincisinde kadınla erkek arasında şefkate, dostluğa ve saygıya dayanan müşterek bir aile hayatı devam eder, temiz bir bağ kalır, ikincisinin sonu ise her şeyi inkâr eden nankör bir ayrılıktır." (1943, s. 163).

Perihan'ın toplumun kabullerini hiçe sayarak serbest bir aşk hayatı yaşaması romancı tarafından affedilmez. Yazar tarafından Belma'nın yaşanacak olanları kehanet olarak dillendirdiği hükümleri, Perihan'ın karşısına gerçekler olarak getirilir. Perihan, Sedat'ın kendinden soğuduğunu hissettiğinde onun evlilik ve aşkla ilgili "ilk defa olarak kanaatleri" sarsılır (1943, s. 205). Perihan "nikâhın bir kadını himaye eden bir kuvvet" olduğunu, Sedat ile evlenmiş olsa terk edilme korkusunu hissetmeyeceğini anlar (1943, s. 205). Artık sevilmediğini hisseden Perihan, bu durumu Belma'ya söylediğinde Belma, "Vaktile müdafaa ettiğim fikrin doğruluğunu bugün anlayabilirsin. (…) Resmileştirilmemiş rabıtalarda aşk ateşinin tükenmesi ayrılık demektir." cümlesiyle hem toplumun kabulleri dışındaki ilişkinin onaylanmaması hem de aşkın doğası gereği tükenen yapısının evlilikle dönüşüme uğrayarak şekil değiştirmesi gerektiğini vurgular (1943, s. 208).

Mahmut Yesari'nin Sağanak Altında romanında da evlilik dışı aşk yaşayan Belkıs ve Nihat'ın ilişkisi anlatılmaktadır. Romanda evlilik aşkın bir gereği olarak sunulmaz. Dönemin evlilik ve flört ilişkilerini değerlendiren yazar, Belkıs'a aşk ve evlilik arasında oluşturulan bağı eleştirme fırsatı verir. Belkıs evli çiftlerin aşkı "saf ve temiz duygu addederek", "namus meselesi" çizgisine getirmeyip evliliklerinde flörtü normalleştirmesini eleştirir (1943, s. 34). Ancak ikili arasındaki ilişki, resmî bir rabıta ile sağlamlaşmamış bir ilişkinin tehlikeleri ile karşı karşıya bırakılır. Birbirlerinin sevgisinden sürekli şüphe eden âşıklar, bu ilişkinin her an bitebilir olması korkusunu yaşarlar. Nihat'la arasında "hiçbir bağ" olmadığını bilen Belkıs, Nihat'ın bir gün "Allahaısmarladık!" diyerek gitmesinden korkmakla birlikte genç bir erkekle olan ilişkisini resmiyete dökerek toplum içinde gülünç olmaktan çekinir (1943, s. 32). Nihat, Belkıs ile aynı evi paylaşmasına rağmen kendisini onun eşi olarak göremez. İş arkadaşlarına evli olmadığı için ilişkisinden ve Belkıs'tan bahsedemez. Toplum içinde daha rahat olabilmek için Nihat, nikâh teklifinde bulunsa da Belkıs reddeder (1943, s. 135). Nihat, ilişkileri resmileşmediği ve eve bir pansiyoner olarak girip sonra Belkıs'ın sevgilisi olduğu için "evde hiçbir hükmü" (1943, s. 101) olmadığını, Belkıs'ın"tahakküm[ü]" altında yaşadığını hisseder (1943, s. 58). Nitekim bu ilişki, Belkıs'ın ayrılma isteği ile bir anda sonlanır (s. 294). Yazar, hiçbir şekilde açıkça suç olarak addetmediği bu ilişkiyi ayrılıkla sonlandırarak bir anlamda evlilik dışı bu ilişkiyle âşıkları cezalandırır.

Sonuç

Türk romanı ilk örneklerinden itibaren kadın, kadın erkek ilişkileri ve evlilik konularına toplumsal bir sorun olarak daima temas etmiştir. Tanzimat ve Servet-i Fünûn romancılarının tasarladıkları geleneksel evlilikten aşk evliliğine geçiş hayali dünden bugüne gerçeklik kazanmıştır. Bu dönüşümde en büyük engel olarak görülen kapalı toplum yapısıdır. Bu yapının kırılmasında Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılmış popüler romanların rolü vardır. Nitekim romancılar, romanları vasıtasıyla bir aşk algısı oluşturur. Bu algı, evliliğin aşk gibi romantik bir duyguyla şekillenmesi düşüncesinde anlam bulur. Elbette bunun toplumsal ve kültürel arka planında Cumhuriyetin seküler toplum düşüncesinin de etkisi vardır. Kadın erkek ilişkilerinin Cumhuriyet Türkiyesi'nde açık ve bağımsız yaşanma isteği romancıları bu tarz kurgulara yönlendirir. Romancılar özellikle evlilik için geleneksel algıdan uzaklaşan romantik aşkı model olarak sunmakla birlikte evliliği sadece duygusal bir form değil, cinsel duyguların ve aile kurumunun düzenlemesi içinde aracı yapar. Nitekim Cumhuriyet Dönemi romanlarında görüldüğü gibi

aşk, evliliğin ana damarını oluşturur. Yazarlar, âşıklar arasında bir aşk başlamışsa bunun evlilikle sonlanması gerekliliğini ya da aşksız yapılan evliliklerin aşkta mutsuzluğun ana sebebi olduğu düşüncesini sunar.

Cumhuriyet Dönemi popüler romanlarının en dikkat çekici yanı kadının yaşadığı dönüşümdür. Özellikle kadın yazarların aşkı merkeze aldıkları romanları eril zihniyete bir başkaldırıdır. Kadın yazarlar, oluşturdukları kahramanlarla erkeğin seçici rolünü elinden alır. Aşk ve evlilik seçimlerinde kadın, özgür bir şekilde seçimlerini yapıp belirleyici olan taraf olur.

Türk toplumunun aşka pek yer bırakmayan geleneksel evlilik modeli olan görücü usulü evlilik, romanlarda aşk evliliğinin tasarlanmasında karşıt bir tez olarak gösterilir. Mükerrem Kâmil Su'nun *Istıranca Eteklerinde,* Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler*, Peride Celal'in *Aşkın Doğuşu* romanlarında görücü usulü evlilikler, kadın erkek ilişkilerinde mutsuzluğun ana sebebi olarak sunulur ve aşk evliliğinin onayı için bir fondur. Romancılar okuyucuya bunu göstermekle yetinmeyerek duygusal tatmine ve mutluğa imkân veren aşk evliliklerine yer verir. Hatta Muazzez Tahsin Berkant'ın *O..ve Kızı* romanında aşk evlilik için zorunlu bir şarttır.

Görücü usulü evliliklerin kadın erkek ilişkilerinde makbul olmaması romancılar için Türk toplumunun kültürel dokusundan tamamen kopmak anlamına gelmez. Özellikle flört ve cinsellik konuları, ahlaki ve toplumsal çizgileri aşmamalıdır mesajı romanların örtülü bir beyanıdır. Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler* romanı, Peride Celal'in *Aşkın Doğuşu* romanı bu sınırları okuyucuya hissettirir. Bu bağlamda Tanzimat Dönemi romanlarında cinselliğin olumsuzlanması yerini Cumhuriyet Dönemi popüler romanlarında evlilik dışı ilişkilerde yaşanan cinselliğin olumsuzlanmasına bırakır. Eğer kadın erkek arasında resmi bir bağ yoksa cinselliği yaşayan kadınlar cezalandırılır. Çünkü bu ilişkiler yozlaşmaya ve ailene kurumunun çökmesine bir sebeptir. Mahmut Yesari'nin *Sağanak Altında*, Muazzez Tahsin Berkand'ın *Perdeler*, Peride Celal'in *Ana-Kız* romanları bu konulara temas eder. Cinsellik ve bekâret özellikle Kerime Nadir'in *Uykusuz Geceler* romanında aşkın her şeyi affedici gücüyle yeniden yorumlanır.

Erkek yazarların romanlarında dikkati çeken bir husus, aşk ve evlilik söz konusu olduğunda kadına biçilen görev ya da nerede durması gerektiğini hatırlatan sözlerdir. Özelikle Esat Mahmut Karakurt'un *İlk ve Son* romanında kendini hissettiren mütehakkim erkek ve modern ama durması gerektiği yeri bilen kadın imajı, Oğuz Özdeş'in *Cennet Yolu* romanında ise modern, eğitimli ama Batılı kadınlara benzemeyip temel sorumluluğu ailesi olan kadın vardır.

İncelenen romanların hepsinde dikkat çeken ortak yön ise aşk ilişkilerinde kahramanların, özellikle kadın kahramanların, tek mutluluk sebebinin aşk olmasıdır. Aşkı bulamayan kahramanlar, hayatlarında daima bir eksiklik hisseder ve mutluluk için yerine koyabilecekleri başka hiçbir değerleri yoktur.

Kaynakça

Arslan, H. (2002). Eylül ya da bir aşkın analizi. *Hece / Türk Romanı Özel Sayısı*, 65/66/67 (6), 560-572.

Berkand, M. T.(t.y.).*O..ve kızı* (1. Baskı).İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Berkand, M. T.(1943).*Perdeler*(1. Baskı).İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Canbaz Yumuşak, F. (2012). Osmanlıdan Cumhuriyete Türk romanında aile kurumu ve ütopik romanlarımızda aile. *Muhafazakâr Düşünce*, 8(31), 155-176.

Celal, P. (1941).*Ana-kız*(1. Baskı).İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Celal, P.(1944).*Aşkın doğuşu* (1. Baskı). İstanbul: Semih Lûtfi Kitabevi.

De Beauvoir, S. (2010).*Kadın "ikinci cins" / evlilik çağı* (Çev: B. Onaran). İstanbul: Payel Yayınevi.

Dell, F. (2005). Makineçağında aşk.İçinde A. Krich (Edt.), *Aşkın anatomisi* (ss. 47-65). İstanbul: Say Yayınları.

DeRougemont, D. (2005). Çağdaş çiftin içinde bulunduğu bunalım. İçinde A. Krich (Edt.), *Aşkın anatomisi* (ss. 79-91). İstanbul: Say Yayınları.

Dino, G. (2008).*Türk romanının doğuşu*. İstanbul: Agora Kitaplığı.

Halilov, S. (2015).*Felsefe optiğinden aşkın renkleri*. Ankara: Binyıl Yayınevi.

Issı, A. C. (2002). Türk edebiyatının romanla tanışması.*Hece / Türk Romanı Özel Sayısı*, 65/66/67 (6), 16-20.

Karakurt, E. M. (2013).*İlk ve son*(1. Baskı).Ankara: Bilgi Yayınevi.

Karpat, K. H. (2017).*Osmanlı'dan günümüze edebiyat ve toplum*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Lupton, D. (2002).*Duygusal yaşantı / sosyo-kültürel bir inceleme* (Çev: M. Cemal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Malinowsky, B. (2005). İçgüdüden duyguya. İçinde A. Krich (Edt.), *Aşkın anatomisi* (ss. 15-35). İstanbul: Say Yayınları.

Mitchell, S. A. (2013). *Aşk sürebilir mi? / zamana karşı romantik aşkın kaderi* (Çev: C. Alpan).İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Moran, B. (2004). *Türk romanına eleştirel bir bakış 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Nadir, K.(1976).*Uykusuz Geceler*(7. Baskı).İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Oktay, A. (1993).*Türkiyede popüler kültür*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Özcan, R. (2014).*Türk romanında aşk*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Özdeş, O. (1943).*Cennet yolu*(1. Baskı).İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özgül, M. K. (2002). Romanın hikâyesi.*Hece / Türk Romanı Özel Sayısı*, 65/66/67 (6), 7-15.

Parla, J. (2006). *Babalar ve oğullar / tanzimat romanının epistemolojik temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sancar, S. (2012).*Türk modernleşmesinin cinsiyeti / erkekler devlet, kadınlar aile kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

SarıçelikAbbasbeyli R. (2014). Tanzimat'tan cumhuriyet'etürk romanında aşk ilişkileri. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Uhive),* 2(5), 116-135.

Simonnet, D. (2015).*Aşkın en güzel tarihi* (Çev: S. Özen). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Su, M. K. (1939).*Istıranca eteklerinde*(1. Baskı).İstanbul: Semih Lûtfi Kitabevi.

Şahin, İ. (2000). Türk romanının tarihî gelişimi. *Türk Yurdu / Türk Romanı,* 153-154 (*20),* 45-65.

Tanpınar, A. H. (2005).*Edebiyat üzerine makaleler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Timuçin, A. (2010).*Aşkın diyalektiği*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Timur, T. (2002).*Osmanlı-Türk romanında tarih, toplum ve kimlik*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Yalçın, A. (2006).*Cumhuriyet dönemi türk romanı / 1920-1946*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yesari, M. (1943).*Sağanak altında*(1. Baskı).Ankara: Akba Kitabevi.

20. Ayfer Tunç'un öykü kişileri üzerine: Saklı[1]

Tolga BAYINDIR[2]

APA: Bayındır, T. (2023). Ayfer Tunç'un öykü kişileri üzerine: Saklı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 354-365. DOI: 10.29000/rumelide.1405744.

Öz

İnsan ve hâlleri genelde edebiyatın özelde ise öykünün temel taşıdır. Kısıtlı ve dar bir çerçevede ele alınan olayların veya durumların aksine Ayfer Tunç'un *Saklı*'daki öykülerinde okur merkezli etkileşimin temelini kahraman/karakter oluşturur. Ayfer Tunç, Çağdaş Türk Edebiyatının kurmaca türünde verdiği eserleriyle tanınan bir yazardır. Gazetecilik geçmişi, sosyal konulara eğilimi, öz yaşanmışlıklarının farkındalığı ve bunların yansıtılmasıyla hem kurmaca hem de yaşantı evreninde iz bırakmayı başarır. *Saklı* (1989) ile başlayan öykü serüveni *Mağara Arkadaşları* (1996), *Aziz Bey Hadisesi* (2000), *Taş-Kâğıt-Makas* (2003), *Evvelotel* (2006) eserleriyle devam eder. Öykülerinin merkezine aldığı karakterler gerek toplumun merkezinde gerekse bir "yabancılaşma" unsuru olarak dışında yer alır. Bu bakımdan yazarın geniş bir gözlem yelpazesine dayanan yaratıcı kişilikleri öykülerinde yer alır. Tunç'un öykü kişilerini birçok açıdan değerlendirmek mümkündür. Özellikle terk edilmiş, kimsesiz, yaşlı, içinde bulunduğu zaman veya mekâna uyumsuz insanlar onun öykülerinde geniş bir yer tutar. Modern edebiyat çalışmalarında sıkça dile getirilen "kimlik ve kişilik bunalımı" konusu Ayfer Tunç'un karakterleri açısından da değerlendirilmelidir. Bu çalışmada amaç Ayfer Tunç'un *Saklı* adlı kitabında topladığı öykülerinde yer verdiği karakterleri "kişilik, yabancılaşma, yalnızlık, uyum ve uyumsuzluk" kavramları açısından incelemektir. Özellikle toplumsal ve kültürel açıdan "sıra dışı, uyumsuz, alışılmamış" karakterler üzerinde durulacak ve bu yolla yazarın yaratma faaliyetine kaynaklık eden "kişilik" algoritmaları tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ayfer Tunç, Öykü, Karakter, Uyumsuzluk, Kişilik

---

1. 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 – iThenticate, Oran: %30
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405744
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr., Kocaeli Üniversitesi, Türk Dili Bölümü / Dr., Kocaeli University, Turkish Language Department (Kocaeli, Türkiye), tlgbayindir@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0047-3900, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

On Ayfer Tunç's story characters: Saklı[3]

Abstract

People and their situations are the cornerstone of literature in general and of stories in particular. Unlike events or situations that are discussed within a limited and narrow framework, the hero/character forms the basis of reader-centered interaction in Ayfer Tunç's stories in Saklı. Ayfer Tunç is a writer known for her successful examples in the fiction genre of Contemporary Turkish Literature. With his journalism background, his tendency towards social issues, his awareness of his own experiences and the reflection of these, he manages to leave his mark in both the fictional and real worlds. The story adventure that started with *Saklı* (1989) continues with the works *Mağara Arkadaşları* (1996), *Aziz Bey Hadisesi* (2000), *Taş-Kâğıt-Makas* (2003), *Evvelotel* (2006). The characters that his stories center on are both at the center of society and outside it as an element of "alienation". In this respect, the author's creative personalities based on a wide range of observations appear in his stories. It is possible to evaluate Tunç's story characters from many perspectives. Especially abandoned, lonely, old people, people who are incompatible with the time or place they live in, occupy a large place in his stories. The subject of "identity and personality crisis", which is frequently mentioned in modern literary studies, should also be evaluated in terms of Ayfer Tunç's characters. The aim of this study is to examine the characters in Ayfer Tunç's stories collected in her book *Saklı*, in terms of the concepts of "personality, alienation, loneliness, harmony and disharmony". Particularly, the focus will be on "unusual, incompatible, unconventional" characters in social and cultural terms, and in this way, the "personality" algorithms that form the basis of the author's creative activity will be tried to be determined.

Keywords: Ayfer Tunç, Story, Characters, Incongruity, Personality

Giriş

İnsan, içinde bulunduğu zaman ve toplum şartlarına her zaman tam olarak uyum sağlayabilen bir canlı değildir. Her düşünce ekseninde mevcut düzene aykırı veya uyumsuz birtakım verilerin olması kaçınılmazdır. Ancak toplumun ve kültürün belirlediği sınırlar içinde kaldığı sürece insan "uyumlu" olarak yaşamına devam edebilir. Özellikle kurmaca metnin dünyasında farklı ve sıra dışı karakterler geniş yer bulur. Bu bir bakıma yazarın toplumsal yaşamın dışına çıkmak isteyen yönünü gösterir. 19. yüzyılın en hızlı dinamiği olan "akıl ve mantık" insanların yaşamını kolaylaştıracak yeni bir yol açar. Sanayileşme ve teknoloji insan yaşamına -daha geniş bir alanda toplum yaşamına- yeni bir boyut kazandırır. Makineleşme, kentleşme ve sınırlılıkları belirlenmiş bir çalışma hayatı birçok yeniliğin yanında insan doğasını sarsan birtakım getirileriyle var olur. İnsanoğlunun onlarca hatta yüzlerce yılda kat edip şekillendirdiği süreçler, modern çağda aynı kuşak içinde bile değişim göstermektedir. Bireyin

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: 30
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405744
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bu değişime ayak uyduramaması veya kabullenememesi ya da toplumsal hedefleri yerine getirememesi zamanla zihinsel başkalaşıma yok açar:

> "Anlamsızlık kavramı, kimlik ve kişilik bunalımı yaşayan, yani anomik olan bireyin doğru/yanlış algısının kaygan bir zeminde bulunması olarak açıklanabilir; bireyin karar verme ve anlamlandırma güdüleri içinde bulunduğu toplumun yörüngesiyle aynı değildir. Neye niçin inanacağını bilemeyen birey söz konusudur. Kuralsızlık da doğrudan toplumla bağıntılı olup, bireyin içinde yaşadığı toplumun benimsediği kurallara karşı herhangi içten bir mesuliyet taşımaması anlamına gelmektedir, çünkü birey artık toplumun yörüngesinden ayrılmıştır. İzolelik durumu da doğrudan bireyin hem madden hem manevi olarak toplumun dışında kalmasını ifade eder, kalabalığın içinde yalnızlık durumu olarak da açıklanabilir, kimi zaman ise bireyin çevresinde kalabalık bile bulunmayabilir." (Demirli, 2018, s. 5)

XXI. yüzyılın dinamiği ise "iletişim" olur. Hemen hemen sınırsız bir iletişim dünyasında yaşayan insan, olması beklenenin aksine kendi içine dönmüş ve "sosyal" olmaktan uzaklaşmıştır. Yaşam şartlarındaki değişime ve dönüşüme bağlı olarak insanların belirli bir bölümü çoğu zaman farkındalıktan yoksun olarak kendisini ötekileştirmektedir. Bu sorun tiyatrodan sinemaya, öyküden romana birçok kurmaca metnin güncel altyapısını oluşturur. Yazar, dış gerçeklikte algıladığı bu farklılıkları zaman ve olay kurgusu içinde sadece karakterleri aracılığı ile yansıtabilir.

"Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma" olarak tanımlanan "uyum" kadar "uyumsuzluk" da insan davranışlarını şekillendiren bir durumudur. Her birey kendi yaşam pratikleri doğrultusunda karar vermek, iletişim kurmak ve seçim yapmak zorundadır. Yabancılaşma ise, en genel çerçevesiyle bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını anlatır" (Marshall, 1999, s. 798). 'Saklı'da uyum sorunu çeken bunun neticesinde yabancılaşan insanın izdüşümleri görülür. Yalnızlıklarına karşın yaşama "tutunmak" için -biri hariç- bir yol bulmayı başarırlar.

Ayfer Tunç'un 'Saklı'daki öykü kişileri üzerine:

Ayfer Tunç öykülerine dâhil ettiği karakterlerde çoğunlukla sıra dışının izlerini sürer. Bireyi toplumsal yapının içindeki tezatlıklarıyla gözlemler. Bu gözlem sürecinin arkasında Tunç'un gazetecilik geçmişinin önemli bir payı vardır. Yaşadıkları ve öğrendikleri, yazarın karakter yaratma sürecini doğrudan etkiler. Ayfer Tunç, Murat Gürsoy ile yaptığı bir söyleşide bunu açıkça dile getirir: "Benim kurmacamın hep gerçekle bağlı olduğu bir nokta vardır. Bu bir mekân olabilir, bir davranış biçimi olabilir, bir insan tipi olabilir, bir insan adı bile olabilir. Bunların gerçekle birbirine değdiği bir yer mutlaka vardır" (Gürsoy, 2005: s.1). Kurgularının temelinde bir çatışma noktasını esas alır. Çocukluk-yetişkinlik, sevgi-ilgisizlik, uyum-uyumsuzluk vb. kavramları öykülerinde işler. Ayfer Tunç, öykülerinde ele aldığı karakterlerinde "temel sorun, sevgiden mahrum olma/insanlardan uzak kalma/yalnız olmadır. Kahramanlar yalnızdırlar, yalnızlığa bir mecburiyet gibi katlanırlar. Yaşlıdırlar. Terk edilmişlerdir. Sevilmemişlerdir. Sevgilerini akıtacak bir kanal bulamamışlardır" (Harmancı ve Solak, 2010: s. 88-89). 1989'da yayınlanan *Saklı*'da[4] ilk öykünün baş kişisi deliliğin sınırında, yaşadığı şehre ve şehrin insanına karşı yalnız "Süslü Yenge"dir:

> "Hep yolların ucunda görürdüm onu. Köşebaşlarında, dörtyol ağızlarında. Yaşadığı yerin hep yabancısı kalmış bu yaşlı kadın, küçük şehrin sıradanlığına ve geriliğine gülünç düşen eskimiş tayyörleri ve yalancı taşlı takılarıyla sokaklarda, sahnesini arayan eski bir aktris gibiydi. Küçük şehrin tasasız kadınlarını acılarına inandırmak için ya da yabancılığından kurtulmak, oralı olmak için sokak sokak dolaşan gülünç ihtiyar kadındı." (s. 5)

'Süslü Yenge'de anılara gizlenmiş bir sevdanın umutsuz bekleyişi vardır. Sevdiği genç askere giderken "bekle" demiştir; ancak hiçbir zaman ona dönmemiştir. İçinde bu sevdanın buruk cümlelerini o gence söylemek için yıllarca beklemiştir. Yabancısı olduğu şehirde kimsesizliği ile Süslü Yenge, "Bir saksı

4 Tunç, A. (1989), Saklı, İstanbul: Cem Yayınevi. Metin içi alıntılarda yazarın bu eseri esas alınmıştır.

fesleğendi[r], durmadan hoyrat ellerde ezilir" (s. 7). O ezilmişliğinin ardında yabancılığından kurtulma, diğer kadınlarla aynılık hissetme özlemi vardır. Kader onu kendisi gibi yalnız, ilk eşini kaybetmiş Zembilli Göçmen'le birleştirir. Öykünün bir diğer kimsesizi de Zembilli Göçmendir. Kimse bu göçmenin gerçek hikâyesini bilmez. "Yabancısı olduğu bu şehre nasıl ve ne zaman gelmiştir?" (s. 8). Süslü Yengeyle nasıl tanıştığını ve neler yaşadıklarını hiç kimse bilmemektedir. Zembilli ve Süslü: "Onlar iki saksı çiçektiler. Doğdukları pencerenin önünden alınmış, kırgın, yabancı" (s. 8). Zembilli Göçmen ve Süslü Yengenin aykırı karakter olmasının en büyük nedeni şehir hayatı olarak gösterilir. Onlardaki "büyük yabancılık" hüzünlü ve gülünç bir tavır gösterir. Öyküde bir şehir ismi verilmemiş olsa da yaşadıkları yerin küçük bir yer olduğu bellidir. Süslü Yenge aslında İstanbulludur, Zembilli ise Balkan göçmenidir. Anlatıcı onların içinde bulunduğu durumu sadece gözlemleyebilmektedir:

> "Yabancılığın ne olduğunu büyük şehirlerde yaşayanlar bilemezler. Bir büyük şehirde bir yabancı, her gün girilecek yeni bir sokak, her gece girilecek yeni bir meyhane bulabilir. Girdiği her sokakta, her parkta, her meyhanede kendi gibi yabancılar bulabilir. Ama küçük yerler... Hele dağların arasına sıkışmış küçük şehirler. Oralarda akşamlar bir yabancıyı yavaş yavaş öldürür. Kapıların hepsi kapanır, kepenkler iner. Gece gelirken kurbağa sesleri büyür, küçük dağların arasında avuç içi kadar bir ovaya yayılmış küçük bir şehirde yabancı, azaptan ölebilir. Geceler uyuyup uyanmakla bitmez, hep sabaha daha çok vardır. Oysa insanlar konuşmaktadır. Kedi sobanın başında kıvrılıp yatmıştır, anneler dantel örer, babalar kahveden dönerken süslü yenge ile zembilli göçmen dizdizedir." (s. 9)

Süslü Yengenin ölümü, Zembilli Göçmenin kimsesizliğini arttırır ve okur açısından da durumu daha belirgin yapar. Ölen karısının ardından tüm zamanını mezarlıkta geçirir. Zembilli Göçmenin adı "Deli Göçmen" olur.

'İhtilaller Neye Benzer'de Tunç, karakter seçiminde sıra dışının peşinde olmayı sürdürür. "O Adam" takıntılı bir şeklide "ihtilallerin ne olduğunu, neye benzediğini, rengini" düşünerek bir ömür geçirmiş yaşlı bir insandır. İstanbul gibi büyük bir şehirde kimsesiz kalmış, kimsesiz kalmayı da tercih etmiş şair ruhlu birisidir. Annesi o küçükken hastalanıp ölür. Hayattaki tek sevgi dayanağı Umman'ı da terk eder ve Beyazıt Kulesinin tepesinde yaşamaya başlar. En çok ihtilal kavramına ardından da ışıklara takıntılıdır. Tüm şehrin ışıklarına farklı anlamlar yükler. Yaşadığı zamana ve mekâna kendisini ait hissetmez.: "O ruhunu bir türlü yatıştıramayan, hep aynı yerde oturup başka yerlerde olan adam benim" (s. 13). Tüm şehir karanlığa gömülmeye başladığında "O Adamın" bir isteği olur: "Herkes uykudayken ben, uzak gemilerin ışıklarında olmak isterim" (s. 14).

İsminin A harfi ile başladığını Umman'ın ona hediye ettiği kahve kupasından öğreniriz. Bunun dışında kimliği, yaşı, nereli olduğu gibi bilgiler öyküde bulunmaz. Beyazıt Kulesinin ışıklarından sorumludur. Bu yüzden kulede tek başına yaşar. Anlaşıldığı kadarıyla hiç kimsesi yoktur. Bunun sebebini kendisi ifade eder: "Ben giden bir adamdım Bir kaç kez döndüm terkettigim yerlere. Anladım ki ben gidişiyle sevindiren biriyim" (s. 15). Bu hâliyle O Adam, tam bir uyumsuzluk örneğidir. Şiirler kaleme alır ancak bir başkasıyla paylaşmak için değildir. Umman'ı hâlâ çok sever ama neden terk ettiğini bile hatırlamaz. Annesinin ölümünden sonra da bağlı olduğu bir kökeni kalmamıştır. O Adam, toplumun içinde ama bir o kadar da uzağındadır. Cevabını aradığı ihtilaller gibi, "yarımdır, kırıktır, olmayışı iyidir." Kendisini temel normların dışında görür:

> "Kumkapı taraflarındaki evimizde otururken, Umman yazmıştı beyaz seramikten bir kupanın üzerine adımı. Önce bir A yazmıştı, ateş gibi kırmızı, kuyruklu zarif bir A. Sonra da öbür harflerini adımın. Kar yağıyordu ve ben, gitmeyi düşünürken uzaklara, Umman adımın altına beni severliğini yazıyordu. O sözlere gömmek istedi beni. Kendi eliyle, kendi istediği biçimde yazdığı harflere hapsetmek. Ben bir yere yerleşip, dertsiz, tasasız· dünyayı seyredecek adam değildim. Adımın harflerine sığamazdım. Onun istediği gibi olamazdım istesem de. Kupayı aldım elinden, alırken parmaklarını öptüm, gözlerime sürdüm. Giydim paltomu, botlarımı, yakalarımı kaldırdım. Arkamdaki kapıyı çekerken beraberliğimizin üstüne, Umman'ın gözlerinde yaşlar vardı." (s. 19-20)

Gidişindeki/terk edişindeki bahane "istediği gibi olamamak" olsa da sonuçta geldiği noktada olabildiği tek şey "hiç"tir. Umman'ın sevgisini bir hapishane olarak görmesi ve sevdiği kadını terk edip hayalini kurduğu uzaklara gidememesi onun yaşamı açısından büyük bir boşluktur. "Şimdi tepelerde yaşayan bir adamım. Yalnızım, avareyim ihtilaller neye benzer, hala bulmuş değilim" (s. 20). Ölüme yaklaştığını hisseder. Ölümünün de ne denli yalnız olacağını hayal eder. Bir gün kulenin ışıkları yanmadığında bunu sadece birkaç "emeklinin" fark edeceğini, sabah da kontrole gelenlerin onu ölü bulacağını düşünür. İstanbul gibi büyük bir şehirde tamamen kimsesiz bir adamdır.

'Yaşadığımız Yerler' öyküsünde çocukluğu dar bir çevrede geçmiş bir kadının "unutmaya ve yalanlamaya" takıntılı ruh haliyle karşılaşırız. Kendi içinde tezatları barındıran bu ruh hâli kahramanın "unuttum" diyerek başladığı her cümlede bir "hatırlama" olarak karşımıza çıkar. Öykü bir rüya âleminde geçiyor izlenimini verir. Anlatıcının hapsolduğu küçük çevrenin onda bıraktığı izler, anlatma zamanında gerçekliğini yitirir. Öykünün sonunda da anılar, hayal ile rüya arasında son bulur. Kendisini "hülyalı, rüyalı çocuktum" diyerek tanıtır. Yaşadığı/kaldığı yere karşı bir yabancılık hisseder: "Elimde hep yeni yıkanmış bir elma, gözlerimde hiç gidilmemiş yerlerin huzursuz özlemi olurdu" (s. 22). Annesi, Kör Kamber ve hayaller kurduğu "kuyu" tüm evrenini oluşturur. Kör Kamber'le birlikte "uzak" yerlere dair kurdukları hayaller onun derin bir psikozdan kaçış yoludur. Çocukluğunda yaşadıklarını "unuttuğunu" iddia etse de anlatma zamanında bunları yeniden hatırlamak istediğini söyler: "Ama zaman zaman bulmak istiyorum kendimi geçtiğim yollarda. Sessizce ve en baştan başlayarak kendime, bir kez daha anlatıyorum" (s. 23-24). Öykünün tüm teması anlatıcının tezatları üzerine kuruludur. Anılarını kendisine ve çevresine karşı saklamıştır. Yaşadığı yalnızlığın onda bıraktığı izler zamanla örtülmüş görünse de bir yerde onlarla yeniden yüzleşmek ister:

> "Yaşarken güzellik sandığım şeylerin aslında nasıl da derin birer acı olduklarını anlayınca unutmak istedim hepsini. (...) Öyle yalanladım, öyle unuttum ki herşeyi, uzak yerleri bir kuyunun aynasında arayan çocuk ben miyim? Uzaklara gittim mi? Aradığımı buldum mu?" (s. 24)

Kuyu ve kuyunun içindeki suyun oluşturduğu ayna bir metafor olarak karşımıza çıkar. Kör Kamber'le hayaller kurdukları bu yerde kahraman kendisinin olmadığı bir kaçır gerçekliği yaratır. Bir çocuğun gözünden aktarılıyor gibi görünse de anlatma zamanında kahramanın yeniden o aynaya baktığı izlenimini verir. Kurduğu hayallerin zamanla gerçekleşmediğini ise hemen ardından anlatır:

> "Küçüktüm, yeşil bir elma bile sığmıyordu avuçlarıma. Uzaklara gitmeyi istiyordum. Çok uzaklara. Yaşadığımız yerlerin bittiği yerde başlayan, geceleri bile başka türlü sevinçlerle dolu garip yerlere. Oysa dünya ben tanıdıkça gizini, hülyasını kaybetti. Gidilemeyen yerlerin huzursuz özlemi kuyunun aynasında kaldı. Ağır, taş bir kapak kapandı üzerine, uzak yerler kuyunun içinde kaldı. Mavi gözlerimde biriken ne varsa, buğulu, şiirli, hülyalı; kuyuda kaldı. Ötesine geçemediğim denizin kıyısında nasıl kaldımsa bir gün çaresiz, kırgın; uzaklar öyle gerilerde kaldı." (s. 25)

Kahramanın çocukluğu ile mevcut durumu arasında bir bağ aradığı açıktır. Ancak yaşadıklarından "neşeleri süzdüm, ağlamaları sakladım" demesi kendisi ile dış dünya arasında bir duvar ördüğünün de göstergesidir. Benliğindeki duygusal yarayı saklamaya çalıştığını itiraf eder:

> "Ara sıra çıkarıyorum o gizlediklerimi kalbimin en derin yerinden. Yanımda kimselerin olmadığı, kahkahalarımın, gülüşlerimin bittiği zamanlarda. Ben çeşit çeşit gülüşlerimle ünlüyümdür. Hep neşeler gezdirmişimdir yanımda. Benimle birlikte olanlar, en çok neşemi severler, bilirim. Çünkü hüzünlü suskunluklar, ağlamaklı duruşlar insanlara kendi küçük acılarını hatırlatır. Oysa herkes unutmak ister bir yanıyla kırık anlarını." (s. 25)

Öykünün "anne" karakteri de sürekli yalnızlığı ile ön plandadır. Bir baba veya akraba motifi yoktur. Bu durumda geçimini dikişle sağlamaya çalışan bir annenin bakmakla yükümlü yalnız kızı ile karşı karşıya kalırız. Annenin duyarsızlığı ya da nadiren gösterilen ilgi çocuğun psikolojisinde derin izler bırakmıştır. "Çocukluk denen o garip şey, yıllar sonra çıktıkça gün ışığına herşey ne kadar başka, herşeyin anlamı ne kadar değişmiş. Durmadan sızlanan, bir türlü memnun olmayan annemi, şimdi, başka türlü anlıyorum.

Yaşadığı yerlere alışmış o. Hiçbir yerin yabancısı olamıyor" (s. 26-27). Bu durum çocukta kendisini "gereksiz veya değersiz" hissetme durumunu ortaya çıkarır: "Sessizce ve yavaş yavaş ölmek belki de uzun bir yolu bitirir gibi, yorgun. Kalbine batan hançeriydim onun, ayağına bağlı taştım" (s. 27). Gerek duygusal gerekse fiziki olarak yaşadığı yalnızlık nedeniyle kahraman bir yandan geçmişi sorgularken diğer yandan "anne" figürüyle hesaplaşır. Zamanla değişen duygular iyileşmek yerine daha hüzünlü bir hâl alır ve bu durum kendini inkâra götürür:

> "Hülyalı çocuktum ben. Rüyalı, suskun çocuktum. Hayata katlanan bir kadın anlayamazdı benim içimde biriken şeyleri. Ben bile unuttum sonra, kaybettim. Yalanladım. Hayır. Bir kuyunun aynasında, bir körle birlikte uzak yerlere ait rüyalar arayan suskun çocuk ben olamam, değilim..." (s. 28)

Tunç'un 'Yaşadığımız Yerler' öyküsü bir bakıma, insan ile sosyal çevresinin hatta aile bağlarının kişinin psikolojik gelişiminde ne denli etkili olduğunu göstermeyi amaçlar.

'Önemsiz', birbiri yörüngesinde kalmış tuhaf bir dostluğun öyküsüdür. Madam Esterea Delareyna (Ester) kırk yaşını henüz geçmiş ama ruhen kendisini yaşlı, fiziken çirkin bulan bir kadındır. Nesim ise büyük bir yangında karısını ve çocuklarını kaybetmiş, bir yandan resim sanatıyla uğraşan, yetmiş yaşlarında bir adamdır. Ortak noktaları bir zamanlar Kuzguncukta komşu olmalarıdır. Ester aslında Nesim'in arkadaşı Davit'in kızıdır ve Nesim, Ester'i büyük oğluyla evlendirmeyi düşünür. Ancak Nesim'in evinde çıkan yangında bütün ailesi ölür. Bunun üzerine bunalıma giren Nesim, İstanbul'u terk eder. Bir süre farklı ülkelerde ve şehirlerde dolaştıktan sonra tekrar İstanbul'a döner. Ester de yangından birkaç yıl sonra babasını, ardından da üç aylık evliyken bir kaza sonucu kocasını kaybeder. Nesim İstanbul'a döndükten sonra tesadüfen Taksim'de karşılaşırlar. Bu karşılaşma iki yalnız insanın birbirine çekim ve zaman zaman itim sürecinin başlangıcı olur. Nesim, aralarındaki yaş farkına rağmen Ester'e âşıktır. Evinin bir köşesine kurduğu atölyede Ester'in resimlerini yapmaya çalışır. Ester de bu ilginin farkındır ancak "Ester'in kitabında aşk yoktur" (s. 37). Haftanın belirli günlerinde Nesim'in evine giderek ona modellik yapar. Yıllar içinde bağları kopmuş bu iki insan kendi yaşam pratiklerini oluştururlar. Ester kimi zaman içinde olduğu durumun yanlış olduğunu düşünse de "yalnızlıktan, karanlıktan ve aşktan" korkan bir kadın olarak Nesim'i bırakamaz. Nesim ise Ester'e olan aşkını itiraf edemediği için yarattığı hayal dünyasında âşık olduğu genç kızları ona anlatır. Ama bu anlatışlardaki kızlar aslında Ester'den başkası değildir.

'Önemsiz'in her iki karakterinin de bilinç altında yatan, toplumsal normların dışında olan hâlleri vardır. Nesim, üniversiteli kızların takıldığı mekânlarda oturur, liselerin önünden geçer ve gördüğü genç kızlara âşık olur. Sonra da bunlara bir uydurma bir hikâye ekleyerek Ester'e bir aşk macerası gibi anlatır. Ayrıca parasız kaldığı zamanlarda gittiği uzak akrabalarının genç kızlarına "sarkıntılık" yapar. Bu davranışı nedeniyle zamanla tüm akrabaları ondan uzaklaşır. Ester de pansiyon olarak işlettiği evinde kalan "delikanlılara" ilgi duyar. Onlarla vakit geçirmek istese de içindeki bu dürtüyü dizginler.

Nesim başladığı hiçbir tabloyu bitiremeyen başarısız bir ressamdır. Ama Ester'in modellik yapmak için gelişi onun her seferinde yeni bir tuvale başlamasına yeter. Birlikte yedikleri pasta, içtikleri çay ve yaptıkları sohbet onları hayatın içinde tutan yegâne olaydır. Özellikle Nesim açısından Ester'in varlığı yaşama tutunduğu tek noktadır. Günün birinde Nesim'in akrabaları Ester'e Nesim'in yaptığı "ahlak dışı" davranışları anlatınca Ester, hayatta tek dostu gördüğü Nesim'i uyarmak için evine gider. Oysa o gün Nesim, Ester'in kendisine aşkını ilan edeceğini hayal etmiştir. "Sen artık çok yaşlısın?" (s. 41) sözleriyle başlayan sert konuşmasından sonra Nesim, Ester'i evinden kovar. Ester "garip" bir şekilde bu kopuştan mutluluk duyar ve o geceyi kiracısı olan gençlerle şarkılar söyleyerek geçirir. Ancak ertesi gün Nesim'in kapısını çaldığında onu evde bulamaz. İçine düşen şüpheyle kapıyı açtırır. Her şey yerli yerindedir ama tuvaller ve boya takımları kaldırılmıştır. Odanın ortasında Nesim'in bitirmeyi başardığı tek tuval vardır.

Tuvaldeki Ester'den başkası değildir. Tuvali alan Ester ne kadar arasa da Nesim'i bulamaz. Bir hafta sonra Kilyos sahilinde yetmiş yaşlarında bir adamın boğulduğu haberi yapılır; ama Ester'in bundan hiçbir zaman haberi olmaz. 'Önemsiz'de, Ayfer Tunç bilinç altında bazı sırlar saklayan ve önceki öykülerinde de görülen "yalnız ve uyumsuz" iki karaktere hayat verir. Daha çok kişiler üzerinden işlenen öyküde aile bağlarından kopmuş, duygusal ve fiziki olarak yalnızlık yaşayan, hayata tutunmayı başaramamış iki "önemsiz" kişinin sıra dışı dostluğu anlatılır.

'Ay Bakıyor'da Tunç "bekleyen ve korkan" bir annenin dramını anlatır. Öyküde annenin ismi verilmez. Anne, kocası (Adabey) ve oğluyla (Mansur) göl kıyısında küçük bir köyde yaşar. Çok sevdiği "içi geniş" kocası gölde ördek avında bir kaza sonucu vurularak ölür. Adabey'in ölümü Anneyi derinden sarssa da o hayata küçük oğlu Mansur'la tutunmayı başarır. Tüm hayatını oğluna adar. Onun büyüyüp gelişmesini büyük bir gururla seyreder. Yanında oğlu olmadan yaşama dair hiçbir eyleme girişmez. Ancak bir gün Mansur gider ve Annenin sonu gelmeyen bekleyişi başlar:

> "Son trendi bu geçen. Bundan da inmedi. Artık yatsam iyi olacak. Sabaha karşı içimi soğutan o kavak sesleriyle uyanacağım nasıl olsa. Pencerenin önüne oturup, yola bakacağım. Belki yarın da gelmeyecek, öbür gün de. Bekleyeceğim." (s. 45)

Adabey'in ölümünden sonra o köyde kalamayacağını düşünen Anne, oğlunu da alarak tren istasyonu olan küçük bir kasabaya yerleşir. Tren istasyonuna bakan evlerinde anne ve oğul kendilerine ait küçük bir dünya kurar. Tüm korkuları, yalnızlıkları, umutları birlikte yaşar ve birlikte büyürler. Mansur, büyüyüp okul çağına geldiğinde başarılı bir öğrenci olur. Oturdukları çevrede sevilen, sosyal bir genç hâline gelmiştir. Yine annesiyle birlikte gezmeyi, onunla vakit geçirmeyi sever. Ancak bir gün evden çıkar ve bir daha geriye dönmez. Annesi onu günlerce bekler. Sonra yetkililer Mansur'u aramaya başlar. Babasının öldüğü gölde ceketi ve pantolonu bulunur ama günlerce yapılan araştırmalara rağmen gölde cesedine rastlanmaz. Anne, Mansur'un öldüğüne hiçbir zaman inanmaz. Bir gün çıkıp geleceğine emin bir şekilde odasını, temiz elbiselerini, sevdiği şeyleri hazır tutar.

Adabey'in ölümü, Mansur'un da kaybıyla Anne tamamen yalnızlaşır ve içine kapanır. Yıllarca oğlunun geleceği günü hayal eder. Rüyalarında kocasına oğlunu sorar ve onu nasıl beklediğini anlatır. Bu bekleyiş artık onun yaşamının anlamıdır:

> "Sen şimdi uzaklarda bir yerlerdesindir oğlum. Beni unutmamışsındır. Sen büyük düşüncelere, büyük duygulara yakışırsın. Ana kucağına sığınıp gözlerini dünyaya kapamak sana yaraşmaz. Bir gün işin biter, yüzün ışık ışık, yüzün sevinç içinde bana dönersin." (s. 56)

Tunç, 'Ay Bakıyor' öyküsünde ele aldığı anne ile oldukça "iç parçalayan" duygusal bir karaktere can verir. Anne, hayata karşı kaybetmiş bir kişidir. Güzel ve değerli bulduğu her şey elinden kayıp gitmiştir. Her şeye rağmen de hayata tutunmayı başaran ama bu yaparken yarım kalan bir insandır.

'Mozart'ın Son Zırtı', hayallere ve yalanlara sığınmış bir genç kızın aile dramının öyküsüdür. Şebnem, anne ve babasının ayrılığından sonra sahiplenilmemiş, sonunda yatılı okula verilmiş, kendisine içinde bulunduğu ortamda yer edinmek için "yalanlara" sığınmış bir kızdır. Kendisini çirkin bulması, arkadaş yoksunluğu, aile desteğinin olmaması gibi sebeplerle kendisini olmadığı bir dünyada göstermeye çalışır. Okulda arkadaşları arasında yer edinebilmek için yaşamadığı bir hayatı hayalleriyle süsleyerek anlatır:

> "O zamanlar yalancının biriydim ben. Buna mecburdum. Yalanlarım da olmasa yapayalnız kalırdım. Arkadaşlarım güzel, akıllı kızlardı. Ama ben onları yalanlarımla büyülerdim. Bensiz yapamazlardı. Uzun ve yalnız gecelerimize yalanlarımın renkli, büyülü güzelliğini taşırdım. Aslında yalancı sayılmam, değilim. Yaşamak istediklerimi, yaşamışım gibi anlattım sadece. Hepsi o kadar." (s. 59)

Okulu bitirdikten sonra bir gün yıllardır görmediği arkadaşı – Asil- ile karşılaşır. Asil, Şebnem'e âşıktır ve karşılaştıklarında bu aşkı hâlâ devam etmektedir. Şebnem'in hayaller ve yalanlarla kurduğu dünyayı bilmekte ve biraz da onun bu hâllerini sevmektedir. Ancak Şebnem'le vakit geçirdikçe onun gerçekliğiyle

karşılaşır. Bu sadece Asil için geçerli değildir. Şebnem de hayal ile gerçek arasındaki çıkmaz tezadından rahatsızdır. Çoğu zaman kendisinin bir "yalancı" olduğunu itiraf eder ama bir yandan da bu davranışını haklı görme çabası içindedir:

> "Benimki doğruları süslemekti aslında. Ya da gerçekleri hayallerin içinde eritmek. Annemin bir Alman'la, babamın bir İzmirliyle evlendikleri doğruydu. Almanya'da oturdukları da. Beni çok sevdikleri, paylaşamadıkları yalandı. Gerçeği tersine çevirdim. Olmasını istediğim gibi söyledim sadece. Babam anneme gönderirdi beni; annem babama. Bensizliği paylaşamadılar. Şimdi bu yalan söylemek midir, hayallerini yaşamışsın gibi anlatmak yalan söylemek midir? Yalan olmalı. Çünkü hayaller de yalandır Asil. Değil mi?" (s. 60)

Şebnem'in en büyük çıkmazı aile yoksunluğudur. "Toplumun en küçük ve en etkili parçası olarak kabul edilen aile kurumu da Ayfer Tunç'un roman ve hikâyelerinde sıklıkla eleştirdiği alanlardan biridir. Onun kurgusunda zaman bir bütün olarak karşımıza çıkar. Bu bütünlük kahramanlarının hayat öykülerini anlatma biçimine de yansır" (Bakkaloğlu, 2021: 85). Anne ve babanın kızlarını yanında istememeleri, onu büyükanneye göndermeleri sahipsiz kalan bir çocuğun kaosu durumundadır. Bu eksikliği kapatacak bir yol olarak Şebnem, gerçekliklerine hayallerini ekleyerek gitmediği ülkeleri, yapmadığı paylaşımları (babasının onu her hafta sonu sinemaya götürmesi gibi), yakınlarının olmayan işlerini (üvey babasının avukat, annesinin öğretmen olması gibi) gerçekmiş gibi anlatır. Üvey babasının gerçekte bir sarhoş olup ona sarkıntılık ettiğini her zaman gizler. Nihayetinde bir "yalancı" olduğunu Asil'e itiraf eder. Bu itirafta neden yalan söylediğini de açıklar:

> "Çok yalnızdım Asil. Hele ilk günler öyle yalnızdım ki, delireceğim sanıyordum. Uydurduklarım benim yalancı dünyam oldu. Beni yalnızlığımdan kurtaran, gözlerimi kapar kapamaz gittiğim ve mutlu olduğum dünyam." (s. 61)

Yalnızlık, kimsesizlik, akranları arasındaki eşitsizlik Şebnem'i hayal âlemine sürükleyen bir etken olur. Bunun yanı sıra aile ve sosyal çevredeki "duygusal şiddet" tetikleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar:

> "Aslında diğer kızlar da mutlu sayılmazlardı. Ama sevilmediklerinden emin değildiler hiç olmazsa. Üstelik güzeldiler. Onlardan farklıydım ben. Daha da farklı olmalıydım. Ben itilip kakılmış, sevilmemiş, istenmeyen kız, her gece Kırkıncı Senfoni'yi, Bahar Ayini'ni, Küçük Bir Gece Müziği'ni giderek hızlanarak, saçlarımı savurarak, düşsel bir piyanoda çalardım. Ne zaman hakaret edilse bana, bağırılsa, itilsem yine, istenmesem, kovulsam, duymamak için böyle yapardım." (s. 62)

Şebnem aslında yalanlarını kendi içinde yaşadığı boşluğu doldurmak için söyler. Okul yıllarında kız arkadaşları arasında farklı bir konumda olmak, eksikliklerini onlara göstermemek için yapar bunu. "Ben yalancıydım Asil. Bütün anlattıklarım yalandı. (…) Ben kendim için uyduruyordum bütün bunları, onlar için değil ki…" (s. 63). Yıllar sonra Asil'e bunları itiraf ederken Asil, Şebnem'in artık gerçeklikle konuştuğunu ve o sevdiği tavrın artık Şebnem'de olmadığını fark eder. Ama Asil de hayata tutunmayı başaranlardan değildir. Öyküde Asil'in geçmişine dair izler olmasa da pasajlarda onun "acı" dolu bir hayat yaşadığı dile getirilir:

> "Yorgunluk hep vardı Asil için. Yaşamak çoğu zaman bir yorgunluk oluyordu. Gözlerini bir yumsa yüzyıllarca uyuyabilirdi. Ama onun uykuya kanmazlığı başkaydı. Aç susuz ve uykusuz geçen uzun günlerden geliyordu bu yorgunluk. Asil böyle bir hayatta, her kederden payına düşeni hisseden bir insanın mutlu uykular tadamayacağını bilirdi. Yorgun Asil Şebnem' i görünce dinçleşmişti, zamanın çok gerilerine gidip o küçük dostluğun eski anılarını hatırlamış, neşelenmişti." (s. 65)

Asil kadar Şebnem de "yaşlanmış, yorgun, kırık" bir insandır artık. Belki hayal dünyasını anlatmayı bırakmıştır ama yaşadığı hayata uyum sağlayamamıştır. Her ikisi de hayatın "yorgun" insanlarıdır.

Kitaptaki en kısa öykü olan 'Su', büyük kentten kırsala göç eden bir ailenin ait olmadıkları bir yerle sınavını anlatır. Ailenin küçük çocuğunun bakış açısıyla anlatılan öykünün temelinde yabancılık ve uyumsuzluk teması vardır. Bir çocuğun gözünden ailenin bulunduğu yerle ilgili tavrı iletilmeye çalışılır. Denize kıyısı olan büyük bir şehirde büyümüş baba ile, sulak bir ovada büyümüş annenin Güneydoğu'nun susuz, kıraç bir kasabasında kalma zorunluluğunun öyküsü anlatılır. "Kasabalılar için

babam, garip kokusu ve bakışları yüzünden hep bir yabancıydı" (s. 69), "Beyaz bir kadındı annem. Ulu bir nehrin durmaksızın suladığı ovalarda doğmuştu." (s. 70).

Kendileri gibi o kasabada ikamet etmek durumunda kalan insanlarla kendilerine ait küçük bir bölge oluştururlar. Bu küçük dünya çocuğun hayallerinde hep en güzel hâliyle kalır:

> "Tek katlı bir evde otururduk, bütün yabancılar gibi. Cennet bir adaydı oturduğumuz yer, dört tarafı uçsuz bucaksız ölü topraklarla çevrili. Bu adada herşey vardı. Çiçekler, ağaçlar, havuz. Evlerin balkonlarında sarmaşıklar, bahçelerde kameriyeler. Güneş yabancımızdı. Bu gölgeler, bu ılık hava bizim içindi. Böyle bir cennette oturan yabancılar, bizler; yaşadığımız güzelliklerden alabildiğine yararlanırken, uçsuz bucaksız topraklara bakarak onlardan olmadığımızı söylüyorduk. Üzerimizde bütün ayrıcalıkları elde etmiş yabancıların rahatlığı vardı. Toprak, güneş, yılanlar bizim değildi ama burada oturmakta inat ediyorduk." (s. 70-71)

Ancak babanın işe gitmek için çıktığı bir sabahın akşamında ölüm haberi gelir ve yabancısı oldukları, uyum sağlayamadıkları kasabayı terk etmek zorunda kalırlar. Ayfer Tunç'un Handan İnci ile yapmış olduğu röportaj dikkatli okunacak olursa yazarın "kendisine ait ilk anısıyla" bu öykünün kesiştiği görülecektir (İnci, H., 2014). Görevi gereği Mardin'e giden aile orada bir "lojman" ortamında kalır, babası bir trafik kazasında hayatını kaybeder, babanın kitapları sandıklara yerleştirilir. Bir çocuk olarak ilk anısı ile öykünün kurgusu büyük ölçüde uymaktadır. "...yaşamını eserlerine yansıtmaktan uzak duran yazar babasıyla ilgili anılarını yansıttığı iki öykü kaleme almıştır. Bunlardan biri Saklı'nın yedinci hikâyesi olan 'Su'dur" (Ergün, 2018, s. 28).

'Silentium[5]', karakterlerinden çok "unutulmuş bir adanın" öyküsüdür. Yaz aylarında tatilcilerin uğradığı ama kış aylarında kimsenin hatırlamadığı, çok az insanın yaşadığı "yalnız ve korkulan" bir adadır. Adaya tek ulaşım haftada bir – o da lodos yoksa- uğrayan eski bir vapurla yapılır:

> "Bu uzak denizlerin ortasında her kış unutulan, yaşlı, yorgun ve kırgın bir kadın gibi kambur, ağacı kıt, bağlarının çoğu sökülmüş yalnız adaya; eski bir gemi uğrardı arada bir." (s. 76)

Ada sakinleri, kış aylarında gelecek misafirler için hediyelik eşya yapar, şarap hazırlarlar. Ada halkının en önemli geçim kaynağını adayı ziyaret edenler oluşturur. Sokaklar, rıhtım, pek de lüks olmayan otel ve pansiyonlar insan sesleriyle dolar. Yaz gelince bir "cennet" olan ada, kış aylarının başlayıp son misafirlerin de ayrılmasıyla "unutulan" bir yere dönüşür. Tüm ada katlanılması zor bir sessizliğe bürünür:

> "Gri bir gökyüzü, insansızlık ve rüzgârın köpürttüğü bir deniz hüküm sürerdi adada ve yolcular, adanın görkemli yalnızlığından delice korkarlardı. Adanın uydurulmuş tarihini süsleyen düşsel tanrılardan bile korkarlardı. Ama yazın, kambur ve çirkin bir kadına benzeyen ada, pırıltılı bir güneşin altında sevimli bir deniz kaplumbağası gibi görünürdü gözlerine. Daracık sokaklar genişler, ferahlardı. Tarih bile güzelleşirdi kalabalıkta. Hüzünlü genç kayalar, binlerce yıl öncesinden kalma sanılırdı. Ne iyi ettik de geldik denilirdi. Deniz, kum, güneş ... Bir cennet bu ada." (s. 77)

Yaşadığı adanın bu sessizliğine ve kimsesizliğine katlanamayan insanlarından biri de Cafer'dir. Geçimini fayans ustalığından sağlayan Cafer, sessizliğin hüküm sürdüğü kış aylarında hep uzaklara, büyük bir şehre gitme hayali kurar. O ve diğer adalıların gözünden bu yer, yaşamın "ağlamaklı" bir hâline dönüşür:

> "Kış mevsiminin yavaş yavaş ilerlediği zamanlar, terkedilmişliğin hiddetinin alabildiğine yaşandığı zamanlardı. Unutulmanın son aşamasıydı bu. Güneş tarafından bile unutulmanın ve yıllarca böyle yarım yarım hatırlanmış, kambur, ağlamaklı yaşamanın." (s. 77)

Ayfer Tunç, her ne kadar öykünün kurgusuna Cafer'i dâhil etmiş olsa da anlatının merkezinde her zaman ada olur. Adada kalanlar için bu yer bir "hapishane" izlenimi taşır. Cafer, "kendi seçmediği bu tutsaklıktan kurtulmayı umuyordu artık. Bu sessiz dünyadan, güzel sözlerin ve kokuların yer almadığı

5 Sessizlik (haz.n.)

bu adadan gitmek için, onu bekliyordu" (s. 78). Cafer'in beklediği kişi tesadüfen karşısına çıkan bir kadındır. Bir kış günü gelen vapurdan inen bu kadın bir rastlantı sonucu orada bulunan Cafer'in yanına gelir ve ona güzel sözler söyler. Cafer, kadının ilgisi karşısında şaşırsa da ona eşlik eder ve bütün günü adada birlikte geçirirler. Kadın aslında adaya ev yaptıran zengin birisidir. Ama Cafer'e bunu söylemez. Birlikte adayı gezip, adanın tek lokantasında yemek yerler. Cafer, onunla geçirdiği zamanı asla unutmaz. Kadın gittikten sonra da hep onun dönüşünü beklemeye başlar. Ancak Cafer'in iç sesi, "Boşuna bekliyorsun Cafer, o gelmez…" (s. 79) diye seslenir.

Yine bir kış günü Cafer'in beklediği kadın tekrar adaya gelir. Bu sefer yanında arkadaşları da vardır. Cafer, ona kendisini göstermek için uğraşsa da kadın onun olduğu tarafa bakmaz. Doğruca arkadaşlarıyla lokantaya gidip yemek siparişi verirler. Cafer son bir umut lokantaya girse de kadın yine onunla ilgilenmez, hatta hatırlamaz bile. Cafer'e bir dilenci muamelesi yaparlar. Cafer lokantadan uzaklaşırken "şen kahkahalar ve müzik" sesi yükselmeye başlar. Cafer'in düşüncelerinde ise hatırlanmamasının buruk sonuçları yankılanır:

> "İyi ki tanımadı seni Cafer. tanısaydı daha çok üzülecektin. Çoktan unuttular seni. Gitmeyi istediğin şehirleri şehir yapan kalabalık insanlardan birisin onlar için. Ama tanısaydı seni, üzülecektin. Adanın yazın dükkanlar dolusu satılan hediyelikleri gibi gösterecekti seni yanındakilere. Hepsi birden süzeceklerdi seni tepeden tırnağa. Adan gibi mahzun, adan gibi terkedilmiş ve hüzünlü bulacaklardı seni, onun düşüncelerine katılacaklardı. Öylece duruşunun bir fotoğrafını çekeceklerdi belki de." (s. 85)

Hem adanın hem de Cafer'in kaderi unutulmaktır. Cafer bulunduğu mekâna uyum sağlamayan, kaçma hayalleri kuran bir karakter olarak adasında – ona göre hapishanesinde- kalmaya devam eder. Öykü mekân ve insanın ortak hüznünü yansıtır.

'Yüreğin Mahallesi'nde "terk edilmiş" bir kadının suskun yalnızlığı anlatılır. Yaşlılık, tek ediliş ve yalnızlık temalarının işlendiği öykünün merkezi büyük şehirdir. Şehir ve oraya ait olamayan insanın uyumsuzluğu öne çıkar öyküde. "Toplumun dışında bırakılan yaşlıların, yalnızlık ve değersizlik duygularıyla ve ölüm düşüncesiyle baş etme çabası hikâye aracılığı ile görünür kılınır. Ayfer Tunç, dışlanan, değer görmeyen ve öteki olarak konumlandırılan yaşlıları merkeze aldığı hikâyesiyle modernizmin eleştirisinde bulunur" (Soysal Eşitti, 2023: s. 497). Bunlar zaman kısıtlaması, programlanmış yaşam pratikleri ve kimsesizlik gibi bazı sebeplere bağlanabilir. Ayrıca aile bağlarının yoksunluğu da insanın yalnızlığına bir neden olarak ortaya çıkar. Öykü, karakter olarak unutulmuş, ter edilmiş bir kadını merkeze koyar. Ancak onun merkezinde bir genelleme yapıldığı da görülür:

> "Eski yalnızlar her geçen gün yaşlanıyor, genç yalnızlara pek rastlanmıyordu. Şehir ve zaman elele veriyor, yalnız bir konak, yalnız bir otel, yalnız bir ağaç bırakmıyordu. Toz, cam kırıkları, saklanan utançlar, içki şişeleri, bastırılmış vicdan azapları ve sarhoşluklarla durmadan kirlenen, bu kirli örtünün altında kapanmış çağların bir kaç ayrıntısı gizlenen merdivenli sokaklarda, kapı önlerinde, hüzünlü küçük pencerelerde otururlardı, yaşlanmış yalnız kadınlar." (s. 87)

Anlatıcı karakter, Asude ile tanışmasını bir tesadüfe bağlar. Asude, bulunduğu kafe tarzı mekânda tek başına dalgın bir şekilde pencereden dışarıyı seyretmektedir. Anlatıcı karakter onda "ter edilmişliğin, yarım kalmış bir aşkın" izlerini görür. Aralarında hemen hemen hiç konuşma geçmeden yanına oturur ve ellerinden tutar. Asude, "mermerden yontulmuşçasına" güzel bir kadındır. Ellerini çekmez. Çekmez çünkü, her ikisi de hayatı bir noktada "ıskalayan" insanlardır:

> "Bir insan doğum ve ölüm denen iki büyük yalnızlık arasında hiç yalnız kalmamışlardan değilse, içinde bir türlü ses olup dağılamayan bir çığlığı taşımışsa, bir anı ya da bir hayal için hayatını yakalayabilir." (s. 89)

Anlatıcı, Asude'nin o anki hâline dair bilgileri geriye dönüşlerle verir. Ancak bu anlatımda yine diyalogları kullanmaz. Asude'nin geçmişine damga vuran bir aşk vardır. Öyküde bu aşkın detayları yer almasa da bir insan bir kadın olarak terk edilişin en şiddetli hâlini yaşadığı ifade edilir:

> "Gece olunca duygular su gibi gelirdi, sessiz ve güçlü, dayanılmaz acılar saati olurdu. Bir insanın sıcaklığına duyulan özlemi inkâr etmekten yorulurdu. Yüreğinin muhteşem mahallesi bile kar etmezdi artık. Herşey acılaşırdı. Üşürdü, titrerdi, bir insanın sıcaklığı... bir insanın sıcaklığı..." (s. 90)

Bir kadının özelinde de olsa öykü, temelde insan yalnızlığının etkisi üzerine kuruludur. Ve insan, "Ölmeye gücü yetmiyorsa bir sokak kedisi gibi arsız yaşamalıdır ya da terkedilmiş bir bunak gibi ölümü beklemelidir." (s. 92) temasını işler.

Sonuç

Modern çağda insan doğal olarak da öykü karakteri çoğu zaman içinde bulunduğu dünyaya ve/veya zamana "küs" durumdadır. Değişimin hızıyla insanın uyum hızının kimi zaman aynı olmaması kurmaca metnin sönük, topluma yabancı, anlaşılmaz karakterlerini ortaya çıkarır. Çoğu zaman da öykü yazarı bu karakterleri kendi dünyasından bulup çıkarır.

Ayfer Tunç'un 'Saklı' öykü kitabını temel alan ve ondaki karakterlerin tahlilini yapmaya çalıştığımız bu çalışma göstermiştir ki Tunç, özellikle yalnızlık, yaşlılık ve uyumsuzluk kavramları üzerinde durmaktadır. Öykü kişileri üzerinde önemli olan bir diğer kavram ise yabancılıktır. Bu yabancılık kısmi olarak diğer insanlara, genel olarak ise topluma yabancılık olarak değerlendirilmelidir. Çünkü 'Saklı'daki Süslü Yenge, 'İhtilaller Neye Benzer'deki O Adam, 'Su'daki çocuk ve ailesi içinde bulundukları topluma yabancı kişilerdir. Farklı sebeplerle da olsa – göç, yabancılık, kimsesizlik – bu insanların en belirgin özelliği kendilerine bir aidiyet oluşturamamış olmalarıdır. Diğer yandan ele aldığımız tüm öykülerin ortak paydası yalnızlıkta buluşmaktadır. 'Önemsiz'in Nesim ve Ester'i 'Ay Bakıyor'un anne ve oğlu, 'Yüreğin Mahallesi'nin adam ve Asude'si, 'Silentium'un Cafer'ini de birleştiren ortak nokta yalnızlıklarıdır. Bu yalnızlığın arkasında yatan en belirgin neden uyumsuzluktur. Tüm bu kavramlar peş peşe düşünüldüğünde, Tunç'un karakter seçiminde belirgin bir yol izlediği görülür. 'Saklı'daki öykü kişileri içinde yaşadıkları topluluk veya topluma uyumsuz tiplerdir. Bu uyumsuzluk doğal olarak yabancılaşmayı da beraberinde getirir. Ayrıca öykü karakterlerine tek tek bakıldığında onların farklı yollarla hayata "tutunma" gerekçesi yarattıkları dikkat çeker: eski sevgiliyi bekleme, yalana başvurma, hayatını oğluna adama, arkadaşına sığınma, hayal kurma gibi.

Karakterlerine genel olarak bir isim vermemesi, karakterleri ürerinden bir genelleme yaptığının da göstergesidir. Öyküler tek tek incelendiğinde, hayata tutunmaya çalışan "insanın" ön plana çıkarıldığı gözlemlenir. Bu kimi zaman büyük şehirden kırsala göçen bir ailenin dramı gibi aksettirilirken kimi zaman yaşadığı topluma yabancılaşmış bireyler üzerinden işlenir. Özellikle şehir hayatı ve bu hayatın yalnızlaştırdığı insanlar ön plana çıkar.

Ayfer Tunç'un karakter seçiminde dikkati çeken bir diğer önemli nokta "aile"dir. Aile sevgisinden veya desteğinden yoksun kalan bireyin gelecekte yaşadığı toplumsal uyum öykülerin arka planında yer alır. Aile bireylerinin ölümü veya ilgisizliği gibi sebeplerle yalnızlaşan birey öykülerde toplumsal uyumun dışına çıkan bir karakter olarak yer alır.

Saklı kitabındaki öykülerin ortak bir noktası da "dram"dır. Bu dramın arkasındaki yapı genellikle sevgisizlik, terk ediliş, ölüm, bekleyiş, kaybediş ve yalnızlık olarak kendisini gösterir. Diğer bir yandan "yaşlılık" kavramına da öykülerde geniş bir yer verildiği görülür. Bir rüya evreninde anlatılıyormuş izlenimi veren öykülerde ön plana çıkan unsur "insan" özellikle "öteki insan"dır. Zaman kavramının hemen hemen hiç yer almadığı öykülerde olaylar ve mekân da arka planda kalır.

Kaynakça

Bakkaloğlu, Ş. (2021). Ayfer Tunç'un Roman ve Hikâyelerinde Sosyal Benlik ile Aile Kurumu İlişkisi. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 61 (1), 85-102.

Demirli, H. (2018). Ayfer Tunç'un Romanlarında Yabancılaşma. Yüksek Lisan Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Ergün C. (2018). Ayfer Tunç'un Hikâye ve Romanlarında Kadın. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi) Trakya Üniversitesi.

Gülsoy, M. (2005). Picus Dergisi, Murat Gülsoy-Ayfer Tunç Söyleşi, (Çevrimiçi) https://muratgulsoy.files.wordpress.com/2011/11/s10.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2023)

Harmancı, A. & Solak, Ö. (2010). Ayfer Tunç Öykülerinde Sevgisizlik Teması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23), 87-95.

İnci, H. (2014). Ayfer Tunç'la Karanlıkta Kelimeler. İstanbul: Can Yayınları.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü. Ankara: Bilim Sanat Yayınlar.

Soysal Eşitti, A. (2023). Ayfer Tunç'un Gençlik Sabah Çiyidir Adlı Hikâyesinde Yaşlılığın Temsili. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (32), 496-508.

https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ayfer-tunc (Erişim tarihi: 27.11.2023)

Tunç, A. (1989), Saklı, İstanbul: Cem Yayınevi.

21. Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sen Nerdesin" şiirini Dilbilimsel Eleştiri Yöntemiyle yeniden anlamlandırma denemesi[1]

Gülşah DURMUŞ[2]

APA: Durmuş, G. (2023). Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sen Nerdesin" şiirini Dilbilimsel Eleştiri Yöntemiyle yeniden anlamlandırma denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 366-377. DOI: 10.29000/rumelide.1405746.

Öz

Art ve eş süremli zaman dizgesinde şiir üzerine farklı dillerde yapılan binlerce tanım, hem onun evrenselliğinin hem de tanımlanamazlığının en önemli göstergelerindendir. Şiir metinlerini çözümleme ve anlamlandırma süreçlerini kapsayan şiir eleştirisi de edebiyat kuramları çerçevesinde -gün ışığının prizmadan geçirilmesi süreçlerine benzer biçimde yorumlandığında- farklı görüntüleriyle okur karşısına yansılanmaktadır. Sanatçı, eser, okur ve toplum merkezli eleştiri kuramları ile Psiko- analitik, Marksist, Gösterge bilimsel ve Dil bilimsel okuma biçimleri; şiir metinlerini anlamlandırma yollarından yalnızca birkaçıdır. Şiir metnini her farklı ve yeniden anlamlandırma biçimi, somut verilerle desteklendiği ve kendi içinde tutarlı olduğu ölçüde alan yazınında geçerli kabul edilebilmektedir. Şiir metinlerini çoklu; disiplinler arası, sanatlar arası ve göstergeler arası her okuma denemesi; gök kuşağını beyaz ışığa dönüştürme sürecinde atılan önemli prizmatik gayretler olarak değerlendirilebilir. Ancak şiir eleştirisi, belki de bütün bu gayretlerin çok daha ötesinde, yazıya ve söze dökülmeksizin, şiir gün ışığını hissetme ve onu yaşa/t/ma biçimidir. Bu çalışmada, Hecenin Beş Şairi'nden biri olan Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sen Nerdesin?" başlıklı şiiri Dil bilimsel Eleştiri Yöntemi esas alınarak analiz edilmiştir. Yapılan çözümleme işlemi sonucunda şiirin âhenk unsurları, şekil özellikleri, gramatikal yapısı, şiirde ağırlıklı olarak kullanılan kelime çeşitleri ile bunların kullanılış biçimleri ve şiirin ses yapısı ile şiirin muhtevası arasında bir tutarlılık, bir uygunluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Faruk Nafiz Çamlıbel, Sen Nerdesin? şiiri, Şiir Eleştirisi, Dilbilimsel Eleştiri Yöntemi

---

1. 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: %25
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405746
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Programı / Dr., İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Program (İstanbul, Türkiye), gulsahdurmus@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7469-3864, ROR ID: https://ror.org/ 00qsyw664, ISNI: 0000 0004 0403 6369

An attempt to reinterpret Faruk Nafiz Çamlıbel's poem "Sen Nerdesin" with the Linguistic Criticism Method[3]

Abstract

Thousands of definitions of poetry in different languages in the diachronic and synchronic time sequences are among the most important indicators of its universality and indefinability. Similarly; poetry criticism, which includes analyzing and making sense of poetry texts, is reflected before the reader with different images within the framework of literary theories - similar to the methods of passing sunlight through a prism. Theories of criticism centered on the artist, the work, the reader and society, and Psycho- analytic, Marxist, Semiotic and Linguistic reading styles are only a few of these ways of interpretation. Each different and new way of interpreting poetry is valid in the literature to the extent that concrete data supports it and is consistent within itself. Every reading attempt across multiple disciplines, arts and signs can be considered an important prismatic effort in transforming the rainbow into white light. But poetry criticism, perhaps far beyond all these efforts, is a way of feeling and experiencing the sunlight of poetry without putting it into writing and words. This study analyzed, one of the poets of Hecenin Beş Şairi, Faruk Nafiz Çamlıbel's poem "Sen Nerdesin?" according to the Linguistic Criticism Method. As a result of the analysis, it was concluded that there is a consistency and conformity between the poem's elements of harmony, formal features, grammatical structure, the types of words used predominantly in the poem and the way they are used, and the sound structure of the poem and the content of the poem.

Keywords: Faruk Nafiz Çamlıbel, Sen Nerdesin? poem, Poetry Criticism, Linguistic Criticism Method

Giriş

Art ve eş süremli zaman dizgesinde şiir üzerine farklı dillerde yapılan binlerce tanım, hem onun evrenselliğinin hem de tanımlanamazlığının en önemli göstergelerindendir. Şiir metinlerini çözümleme ve anlamlandırma süreçlerini kapsayan şiir eleştirisi de edebiyat kuramları çerçevesinde -gün ışığının prizmadan geçirilmesi süreçlerine benzer biçimde- farklı görüntüleriyle okur karşısına yansılanmaktadır. Sanatçı, eser, okur ve toplum merkezli eleştiri kuramları (Moran, 2005: 10) ile Psiko-analitik, Marksist, Gösterge bilimsel ve Dil bilimsel okuma biçimleri (Yavuz, 2010; Yavuz, 2005); bu anlamlandırma yollarından yalnızca birkaçıdır. Zihinsel şemalar arası aktif bağlantı işlemleri işleterek art alan bilgisini sürece dâhil eden ve böylelikle şiir metinlerini profesyonel gayretlerle alımlama gayreti içinde olan "[ö]rnek [o]kur[;] metni, bir bakıma okunması tasarlanan –bu tasarı, çoğul yorumlara elverecek şekilde okuma olasılığını içerebilir- biçimde okuyan okurdur" (Eco, 2003: 19- 20). Zaman zaman susmayı ve anlatıda 'boş alanlar' bırakmayı yeğleyen metin [ise], [s]öylenmemiş, dile getirilmemiş, [bu] boş alanlar[la] okurun düş gücünü kamçılar, onu üreticiliğe iter. Ama ortaya çıkan

---

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: 25
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 29.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405746
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

ürün, sadece okurun düş gücünün ürünü değildir, sürekli metne bağlı olarak oluşur (Sayın, 1999: 50). Merkeze hangi temel öge/ler ya da kuram/lar alınmış olursa olsun şiir metnini her farklı ve yeniden anlamlandırma denemesi, ancak somut verilerle desteklendiği ve kendi içinde tutarlı olduğu ölçüde geçerli kabul edilebilir. Çoklu; disiplinler, sanatlar ve göstergeler arası her yeni okuma denemesi; gök kuşağını beyaz ışığa dönüştürme sürecinde atılan önemli prizmatik gayretler olarak değerlendirilebilir. Şiir eleştirisi, belki de bütün bu gayretlerin çok daha ötesinde, yazıya ve söze dökülmeksizin, şiir gün ışığını hissetme ve onu yaşa/t/ma biçimidir.

Bu çalışmanın amacı, Faruk Nafiz Çamlıbel'in[4] "Sen Nerdesin?" şiirini Dilbilimsel Eleştiri Yöntemi'ne göre analiz etmektir. Metin merkezli bu çözümleme işlemine geçilmeden önce, bu yöntemin seçilme gerekçeleri ve temel özellikleri üzerinde durulması yerinde olacaktır.

Bu analiz işleminde Dilbilimsel Eleştiri Yönteminin tercih edilmesinin nedenlerinden ilki ve en önemlisi bu şiire öznellikten uzak, objektif bir bakış açısı ile yaklaşılmak istenilmesi ve ulaşılan her sonucun somut delillerle ortaya konulması arzusudur. Nitekim Doğan Aksan, bu konuda şöyle der:

> "Ancak dilbilimin aydınlatabildiği noktalar şiiri de büyük ölçüde açıklığa kavuşturmaktadır. Bu yüzden bugün pek çok alanı kapsayan dilbilim, şiiri geleneksel edebiyât çalışmalarında olduğu gibi birtakım öznel yorumlarla değil, bilimsel gözlem ve yargılarla açıklamaya yönelmektedir" (Aksan, 1995:5).

Aksan, şiir dilinin incelenmesinde ve genel olarak şiir çözümlemelerinde dil bilim alanının verilerinin en sağlam ve bilimsel temele dayalı kılavuzlar olduğuna inanmaktadır (Aksan, 1995: 16). Buradan hareketle bu çalışmada Aksan'ın dil bilime yüklediği, şiiri bilimsel gözlem ve yargılarla açıklama işlevi, yapılan analizleri geleneksel yaklaşımın öznel yorumlarından arındırmak amacıyla kullanılmıştır.

Dil bilimin en kısa tanımının "dili inceleyen bilim, dilin bilimi" biçiminde yapılabileceğini belirten Aksan'a göre, dil bilimin inceleme alanları ve konuları, "Kişisel dilin, sanatçıların dilinin incelenmesine yönelen anlatımbilimden (stilistik) dil öğrenimine değin pek geniş alanlara yayılır" (Aksan, 2003: 14). Bayrav, Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi başlıklı makalesinde, dil bilimsel şiir eleştirisinin nasıl yapılması gerektiği konusunda görüşlerini dile getirmiştir. Bayrav;

> "Şiirde, içerik ile seslerin uyuşması yeni renkler ve değerler kazandırır sözcüklere. Ancak bu başarılı kullanımları, istatistik yöntemlerin önerdiği gibi, toplayarak, şairin bilinçaltı eğilimlerini aramak ya da geleneksel retoriğin yaptığı gibi onları, söz sanatı örneği diye, etrafından koparıp değerlendirmek sakat davranışlardır. Aksine içinde bulundukları bütünün parçaları, bir dizgenin öğeleri diye ele alınmalıdır" (Bayrav, 1976: 68)

diyerek şiirdeki sözcüklerin ilişkili olduğu diğer sözcüklerden koparılarak, bağımsız bir şekilde değil, ait oldukları bağlamla bir bütün olarak değerlendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Şiirin bir bütün olarak çözümlenmesi gerektiğini vurgulayan Bayrav'ın şiir çözümlemelerinde üzerinde yoğunlaştığı unsurlardan birisi tekrarlardır. Bayrav, bu konudaki düşüncelerini ve şiir analizi esnasında sorgulanması gereken noktaları şöyle belirtir:

> "Şiir incelemelerinde en önemli iş[,] bu daire izlenimini uyandıran tekrarları saptamaktır. Tekrar ve koşutluk değişik düzeylerde belirir: En başta vezinde. Vezin, ister hece (yani vurgu), ister uzun- kısa karşılıkları üzerine kurulu olsun. Dizeler eş ya da değişik uzunluklarda olabilir. Tek ya da çift ya da daha çok sayıda dizenin bir bildiri birimi kurması da gözden kaçırılmaması gereken bir olgudur. Bir cümle ya da önerme birkaç dizeyi kapsıyorsa, baş tümleç ve yardımcı tümleçlerin biçimi,

[4] Bu çalışmada sanatçının adı geçen şiiri, metin merkezli bir çözümleme yöntemi ile ele alınmış, çalışma bu işlemle sınırlandırılmıştır. Sanatçının edebî hayatı ve dönemleri için aşağıdaki kaynaklardan yararlanılabilir:
Akyüz, K. (1985). *Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
Enginün, İ. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Korkmaz, R. (Editör, 2014). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı (1839- 2000)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
Okay, O. (2011). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

> sıralanmaları, birbirine bağlanmaları incelenmelidir. Şiirin cümleleri yapı bakımından benzerlik gösteriyor mu? Yapıt tek cümleden mi, birbirine koşut cümlelerden mi oluşuyor? Tek cümle ise, bu cümle tamam mı, yarım mıdır? Sözdizim bakımından tekrarlar var mıdır? gibi ve benzerleri sorular biçimsel incelemede eleştiriciye yardımcı olurlar" (Bayrav: 1976: 69)

diyerek de bu araştırma esnasında şiir analizleri yapılırken cevap aranması gereken temel soruların tespitinde bir yol gösterici rol oynamıştır.

Bayrav'ın üzerinde durduğu bir diğer husus kafiyede yer alan sözcüklerin gramer kategorileri ve anlam bilim bakımından incelenmesi gerektiğidir:

> "Kafiyede, canlılar ya da cansızlar için kullanılan sözcükler mi, soyut ya da somut sözcükler mi, yaygın ya da az rastlananlar mı yer almıştır? Bütün bu gözlemler, şiiri aydınlatmaya yararlıdır" (Bayrav,1976: 69).

Yapılan tüm bu açıklamaların ardından Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Sen Nerdesin?" şiirinin, Bayrav tarafından ortaya konulan veriler merkeze alınarak, içerik ve ses (vokal- konsonant) uyumu, tekrarlar, şiirin şekil özellikleri (vezin ve kafiye), söz dizimi, kafiyede yer alan sözcüklerin gramer kategorilerine dağılımının bağlam merkezli olarak çözümlenmesi işlemine geçilebilir. Şiirde içerik ve ses uyumu (vokal ve konsonant) konusu ele alınırken Aksan (1993), Yavuz (2005), Kaplan (1946) ve Çebi'nin (1987) çalışmalarında ortaya konulan verilere de zaman zaman gönderim yapılmıştır.

Sen Nerdesin? şiirini Dilbilimsel Eleştiri Yöntemiyle yeniden anlamlandırma denemesi

Şiir beyit nazım birimiyle yazılmıştır. Bu durum, okura şiirin aruz ölçüsüyle yazılmış olabileceğini düşündürmektedir ancak şiir, 14'lü (her mısra 7+7 duraklı) hece ölçüsüyle yazılmıştır. Bunun yanında şiirin kafiye şemasının aa bb cc dd ee ff gg hh ıı şeklinde oluşu da okura klasik Türk şiiri nazım şekillerinden mesneviyi hatırlatmaktadır. Şiirde akşamın çöküşünden ertesi sabah güneşin doğuşuna kadar geçen zaman diliminin "hikâye zamanı" da denilen görülen geçmiş zaman kipiyle çekimlenmiş fiillerin ağırlıklı olarak kullanılarak anlatılması ile şiirde klasik edebiyatın hikâye ve roman ihtiyacını karşılayan mesnevi nazım şeklinin kafiye şemasının kullanılması arasında bir uygunluk varsa da hem şiirin beyit sayısı olan dokuzun, bir mesnevi için oldukça küçük bir sayı olması hem şiirin aruz vezniyle yazılmaması, şiirin klasik anlamda bir mesnevi (Dilçin, 2000: 167- 204; Kurnaz, 2002: 80- 82; İpekten, 2001: 59- 74; Ünver, 1986: 430- 563) olmadığını açıkça göstermektedir.

Şiirde "Anlatıcı özne" akşamın oluşundan güneşin yeniden doğuşuna kadar geçen zaman diliminde, mekân olarak da önce "dışarı"da, gecenin gelişiyle birlikte kendi odasında yani "içeri"de ve güneşin doğuşuyla da yeniden "dışarı"da olup bitenleri okuyucuya anlatmaktadır.

Şiiri; zamanın akışı, insan hareketlerinin yönü, "Anlatıcı özne"nin değişen ruh hâli ve değişen mekânlar açısından dört bölümde incelemek mümkündür.

Şiirin ilk bölümünü ilk üç beyit oluşturmaktadır. Bu beyitlerde tüm fiiller görülen geçmiş zamana ve üçüncü teklik ya da çokluk şahsa göre çekimlenmiştir. Zaman olarak akşamdan geceye doğru bir geçiş, insanların hareket yönü olarak gün boyu süren hayat koşuşturmasının ardından tüm işlerin bitirilmesi ve dışarıdan eve dönüş anlatılmaktadır.

Birinci bölümün ilk beytinden anlaşıldığına göre insanların hareketliliği (ara sokakların bağlı olduğu) [ana] caddelerden sokaklara, oradan da evlerine doğrudur, bu hareketliliğin yarattığı gürültü ve curcuna yerini yavaş yavaş sessizliğe bırakmıştır, vakit akşamdır ve gecenin getireceği tehlikelerden korunmak içinse pencereler kapanmış, kapılar da sürmelenmiştir. Beyitte ilk mısranın sonunda yer alan "elendi" kelimesinin ikinci mısranın sonunda yer alan "sürmelendi" kelimesinin içinde olduğu gibi yer alması beyti ahenk açısından kuvvetlendirmiştir. Bu beyitte "tunç kafiye" söz konusudur:

Caddeden sokaklara doğru sesler elendi,

Pencereler kapandı, kapılar sürmelendi.

İkinci beyitte gecenin gelişi, doğrudan doğruya "vakit gece oldu" denerek ifade edilmemiş akşamın bir kömür dumanıyla tütsülendiği söylenerek gecenin geldiği hissettirilmiştir. "Anlatıcı özne"nin bu şiirde okuyucuya sadece bir akşamı anlatıyor olmasına karşın bu beyitte akşam kelimesini çoğul haliyle (akşamlar) kullanması beyitte ve şiirin genelinde anlatılan durumun sadece bir akşam ya da gece için geçerli olmayıp genel bir tabloyu gözler önüne serdiğini ortaya koyar. Yine bu beyitten anlaşıldığına göre gecenin gelişiyle gurbette yapayalnız olanların (gurbete düşmüşlerin) her gece olduğu gibi bu gece de evlerinin damı başlarına çökmüştür. "Anlatıcı özne", bu anlamı kuvvetlendirmek için "dam" kelimesini de yine akşam kelimesi gibi çoğul hâliyle (damlar) kullanmış ve damın ("Anlatıcı özne"nin de kendileriyle aynı kaderi paylaştığı) gurbete düşmüşlerin başına çökmesi durumunu sadece belli bir geceye ait olma durumundan çıkarıp genelleştirmiştir. Türkçede "damın (birinin) başına çökmesi" şeklinde bir kalıp ifade yoktur, "evin başa yıkılması" şeklinde bir kalıp ifade vardır ve "evim başıma yıkıldı", "evin başına yıkıldı/ yıkılsın" şeklinde çekimlenir. Bu ifadenin "dünya başıma yıkıldı" şekli de vardır (tdk.sozluk.gov.tr). Bu şiirde "gurbete düşmüşlerin başına çöktü damlar" mısrasındaki "damın başa çökmesi" okura "evin başa yıkılması" ifadesini hatırlatmakta ve şiirin içeriğine ve ses düzenine (akşamlar/ damlar) yedirilerek okuyucuyu yadırgatmamaktadır. Beytin ahengini "–lar" redifi ve "am" tam kafiyesi kuvvetlendirmiştir:

Bir kömür dumanıyla tütsülendi akşamlar,

Gurbete düşmüşlerin başına çöktü damlar…

İlk bölümün son beyti olan üçüncü beyitte ise son yolcunun yolda son adımları gömülmüş, yani dışarıda kalan son kişi de gideceği yere ulaşmış ve dışarıda bekçiden başka hiç kimse kalmamıştır. Sesler öylesine elenmiştir ki bu sessizlik içinde bekçinin ayakkabılarından çıkan (hafif) sesler (bile), kaldırımları kıran sesler olarak değerlendirilmektedir. Sessizliğin derecesini abartılı bir şekilde anlatmak için dile getirilen bu durum, kaldırım kelimesinin çokluk şeklinin kullanılmasıyla daha da güçlendirilmiştir. Bir bekçi, aynı anda birden fazla kaldırımda bulunamaz. Oysa bu beyitte bekçi sert bir vuruşla (sayısı net bir şekilde okura/ alımlayıcı özneye söylenmeyen) kaldırımları sadece "sert bir vuruşla" kırmıştır. Beytin ahengini "–ları" redifi ve "ım" tam kafiyesi kuvvetlendirmiştir:

Son yolcunun gömüldü yolda son adımları,

Bekçi sert bir vuruşla kırdı kaldırımları.

Şiirin ikinci bölümünü "Anlatıcı özne"nin odasında yalnız geçirdiği geceyi, odada neler yaptığını ve ruh hâlini dile getiren 4- 7. beyitler oluşturur.

İkinci bölümün ilk beytinde "Anlatıcı özne", odasında yapayalnız kalışıyla ölülerin de mezarda yalnız oluşu arasında bir benzerlik kurmakta, bu yüzden de kendisini bir ölüye benzetmektedir. Anlatıcının (belki fiziksel belki psikolojik bir hastalıktan dolayı) yanan alnı duvarda, (belki ümitsizlikten) sönen gözleri camdadır. Yalnız olan anlatıcının camda olan gözleri, okuyucuya gelmesini beklediği birinin olduğunu düşündürmektedir. Ancak anlatıcının camdaki gözlerinin "sönen" sıfat- fiili ile nitelendirilmesi, beklenen bu kişinin gelme ihtimalini de düşürmektedir. Beyitteki yanan- sönen zıtlığı ve (dış dünyayı göstermeyen) duvar- (dış dünyaya açılan) cam karşıtlığı anlamı kuvvetlendirmektedir. "Odanın içini ve yalnızlığı temsil eden duvar"da olan alın yanmakta, "dış dünyayı görünür kılan cam"dan "beklenen kişiyi görmek umuduyla bakan gözler"se sönmektedir. Yalnızlık yan- fiili ile güçlenmekte ve artık dayanılmaz bir hâl almakta; umut, sön- fiili ile tükenmektedir. Beytin ahengini "–da" redifi ve "am" tam kafiyesi kuvvetlendirmiştir:

Mezarda ölü gibi yalnız kaldım odamda:

Yanan alnım duvarda, sönen gözlerim camda,

İkinci bölümün ilk beytinde "odam" olarak belirtilen mekân, aynı bölümün ikinci beytinde "yuvam"a dönüşmekte ve mekâna daha "sıcak" ve "samimi" bir anlam yüklenmektedir. Çünkü bu beyitte bir önceki beyitte gözlerin camda oluşuyla beklendiği hissettirilen kişinin, anlatıcının "sen bir meleksin" dediği ve bu yüzden de yuvasını çiçeklediği bir "sevgili" olduğu kesinlik kazanır. Anlatıcı, belki gelir umuduyla o sevgilinin yolunu beklemektedir. Şiirin başlığının "Sen Nerdesin?" oluşu da bu şiirin nerede olduğu merak edilen, beklenen, gelmesi ümit edilen biri için yazılmış olduğu görüşünü desteklemektedir. Beytin ahengini "–sın diye" redifi ve "ek" tam kafiyesi kuvvetlendirmiştir:

Yuvamı çiçekledim, sen bir meleksin diye,

Yollarını bekledim görüneceksin diye.

İkinci bölümde odadaki kandiller yine sevgili için kendiliğinden tutuşmuş, "Anlatıcı özne" de sevgilinin resmine bu kandillerin isinden sürme çekmiştir. İkinci mısranın son kelimesi olan "isinden"in birinci mısranın ilk mısrasının son kelimesi olan "kendisinden"in içinde bütünüyle var olması, beyti ahenk olarak kuvvetlendirmiştir:

Senin için kandiller tutuştu kendisinden,

Resmine sürme çektim kandillerin isinden.

İkinci bölümün son beytinde "Anlatıcı özne" (belki de camın kenarında duran) bir çiçek saksısının yanında veya önünde durmaktadır. "İnci", Klasik Türk Edebiyatında gözyaşını imleyen bir metafordur. Ahmet Talat Onay, *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar* kitabının "Dürr-i Aden" maddesinde dişler ve gözyaşlarının eski edebiyatta inciye benzetildiğini belirtir (Onay, 2004: 199). "Anlatıcı özne", bu beyitte "Saksıda incilendi yapraklar senin için," diyerek sevgilisi için ağladığını ifade etmektedir. Beytin ikinci mısrasında kişileştirilerek bir insan kılığına bürünen, belki de anlatıcının konuştuğu ve anlatıcıyla konuşan tek kişi olarak verilen "uzaklar" da beklenen sevgili için "boş yere bekleme, o gelmez!" diye söylenmektedir. Beytin sonuna konulan üç nokta da anlatıcının bu durum karşısındaki duygu yoğunluğunu ve ümitsizliğinin derecesini yansıtmaktadır. Beytin ahengi, "-lar senin için" redifi ve "ak" tam kafiyesiyle kuvvetlendirilmiştir:

Saksıda incilendi yapraklar senin için,

Söylendi gelmez diye uzaklar senin için…

Şiirin üçüncü bölümünü oluşturan sekizinci beyitte zamanın nasıl akıp geçtiği ve geçerken "Anlatıcı özne"yi nasıl etkilediği anlatılmıştır. Anlatıcının odasının duvarında asılı olan saatin çelik olan ve aşağı doğru sarkarak her saniye sağa ve sola hareket eden kısmı/ sarkaç, her saat başı vurmuş ve anlatıcı; her saat başı çalan bu çelik sesi duymuştur, yani bütün gece uyumamıştır. Burada önemli olan bir nokta, saatin bir parçasının yapıldığı maddeyi imleyen "çelik" kelimesinin saatin çıkardığı sesi niteleyen bir sıfat olarak kullanılmasıdır. Dokunma duyusuna hitap eden bir nesneyi niteleyen bir sıfat, o nesnenin çıkardığı sesi, yani işitme duyusuna hitap eden bir ismi niteleyecek şekilde kullanılmıştır. Saatlerin geçmesiyle birlikte gece tamamlanır (ölür) ve aynı gece bir kez daha yaşanamaz, bu bir gerçektir. Anlatıcı, bu gerçeği, son mısrada geçen her saatin "son" gece olarak nitelendirdiği bu geceyi biraz daha tükettiğini ve nihayet onu da öldürerek, onun cenazesiyle (bir gecenin ölümü yeni bir günün doğumudur) geçtiğini belirtir. Ancak bu gece, anlatıcıya göre onun son gecesiyse, güneş onun için yeniden doğmamış olmalıdır. Ancak bu doğmayış maddî, fiziksel bir doğmayış değil, anlatıcının ölen bu son gecesiyle birlikte kendisini de ölmüş kabul etmesiyle alakalı olmalıdır:

Saatler saatleri vurdu çelik sesiyle,

Saatler son gecenin geçti cenazesiyle,

Şiirin dördüncü ve son bölümünü oluşturan dokuzuncu beyitte ise anlatıcı ağlarken toprağın yüzü gülmüş, yani güneş doğmuştur. Anlatıcının bu beyte "nihayet" kelimesiyle başlaması bir türlü sabah olmayışından duyduğu yakınmayı, sanki bütün gecenin güneş belki doğar ümidiyle geçirilmesini, gurbette ve yapayalnız, üstelik sevgilisinin gelmesi ümidi de sönmüş birisi için bu şekilde geçirilen bir gecenin ne kadar uzun bir gece olduğunu hissettirmektedir. Şiirin ilk beytindeki hareket, bu beyitte tersine döner. İlk beyitte hayat meşgalelerini bırakıp evlerine dönen insanlar, bu beyitte tekrar evlerinden çıkarak hayatın o günkü akışına karışırlar. Bu durum "Sokaklardan caddeye doğru seslerin dökül[mesiyle]" anlatılır. Beytin ahengini "–dü" redifi ve "–ül" tam kafiyesi kuvvetlendirmiştir:

Nihayet ben ağlarken toprağın yüzü güldü,

Sokaklardan caddeye doğru sesler döküldü…

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde şiirin her bir bölümü, kullanılan kelime çeşitleri açısından ayrı ayrı irdelenmiş, bunun için de tablolardan yararlanılmıştır:

İSİM-İSİM TAMLAMALARI	FİİL	SIFAT-SIFAT TAMLAMALARI
Cadde	Elendi (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	**Bir** [kömür dumanı]: Belgisiz sıfat (herhangi bir anlamında)
[Caddeden] sokaklara doğru (Edat Grubu)	Kapandı (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	Son [yolcu] : Niteleme sıfatı
Sesler (Çoğul hâlde)	Sürmelendi (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	**Son** [adımlar] : Niteleme sıfatı
Pencereler (Çoğul hâlde)	Tütsülendi (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	**Sert** bir vuruş: Sert: Niteleme sıfatı **Bir**: Belirtme sıfatı, asıl sayı sıfatı
Kapılar(Çoğul hâlde)	[Başına] çöktü [damlar] kalıp ifade	**4**
Kömür Dumanı (Belirtisiz isim tamlaması)	Gömüldü (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	
Gurbete Düşmüşler (Yönelme grubu)in başı: Tamlayanı yönelme grubu olan belirtili isim tamlaması	Kırdı (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	
Yolcu	**7**	
Yol		
Adım		
Bekçi		
Vuruş		
Kaldırımlar(Çoğul hâlde)		
Akşamlar (Çoğul hâlde)		
[Son] yolcunun [son] adımları: Tamlayan ve tamlananı sıfat tamlaması olan belirtili isim tamlaması **15**		

Tablo 1: Şiirin Birinci Bölümündeki Kelime Çeşitleri

İSİM	**FİİL**	**SIFAT**
Mezar	[yalnız] kaldım	Yanan [alnım] : Niteleme sıfatı/ sıfat- fiil
Ölü	Duvarda[dır]	Sönen [gözlerim]: Niteleme sıfatı/ sıfat- fiil
Oda	Camda[dır]	**2**
Alın	Çiçekledim (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	
Duvar	Meleksin[dir]	
Gözler (Çoğul hâlde)	Bekledim (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	
Cam	Görüneceksin (Gelecek zaman, II. tekil kişi)	
Yuva	Tutuştu (Görülen geçmiş zaman, işteş kip)	
Sen (Zamir)	[sürme] çektim (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	
[Senin] Yolların[ı]: (Tamlayanı düşmüş belirtili isim tamlaması)	İncilendi (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	
Senin için (edat grubu) Ölü gibi (Edat grubu)	Söylendi (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	
Kandiller (Çoğul hâlde)	Gelmez (Geniş zamanın olumsuzu)	
Kendisinden (Kendi dönüşlülük zamiri)	**12**	
(Senin) Resmin[e]: Tamlayanı düşmüş belirtili isim tamlaması		
Sürme		
Kandillerin İsi (Belirtili İsim Tamlaması)		
Saksı		
Yapraklar (Çoğul hâlde)		
Uzaklar (Adlaşmış sıfat, çoğul hâlde)		
20		

Tablo 2: Şiirin İkinci Bölümündeki Kelime Çeşitleri

İSİM	**FİİL**	**SIFAT**
Saatler (Çoğul hâlde)	Vurdu (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	Çelik [ses]: Niteleme sıfatı
Ses	Geçti (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	Son [gece]: Niteleme sıfatı
Gece	**2**	**2**
Cenaze		

[Son] gecenin cenazesi: Belirtili isim tamlaması		
5		

Tablo 3: Şiirin Üçüncü Bölümündeki Kelime Çeşitleri

İSİM	**FİİL**	**SIFAT**
Ben (Zamir)	Ağlarken (zarf-fiil)	0
Toprağın yüzü (Belirtili isim tamlaması)	Güldü (Görülen geçmiş zaman, etken çatı)	
Sokaklardan caddeye doğru: Edat grubu	Döküldü (Görülen geçmiş zaman, edilgen çatı)	
Sesler (Çoğul hâlde)	3	
4		

Tablo 4: Şiirin Dördüncü Bölümündeki Kelime Çeşitleri

Bu dört tablo incelendiğinde şiirin her bölümünde isimlerin fiillerden daha çok yer tuttuğu görülür. Bu isimlerin çoğu da nesne isimleridir (cins isimler). Bu durum, şiirin okuyucuya eylemden ziyade şiirde yer alan "anlatıcı özne"nin bakış açısıyla yansıtılan nesnelerin ve "anlatıcı özne"nin yaşadığı duygu yoğunluğunun yansıtılmak istendiğini gösterir. Fiiller, genel olarak görülen geçmiş zaman kipiyle çekimlenmiştir. Bu da şiir boyunca devam eden eylemlerle verilmek istenen zamanın akışına paralel ve uygun bir durumdur. Şiirde yer alan fiiller, cansız varlıklar için edilgen çatıyla; insanlar için ise etken çatıyla çekimlenmiştir ("Saatler […] vurdu", "saatler geçti" ve "toprağın yüzü güldü" hariç). "Toprağın yüzü güldü" ifadesinin fiilinde geçen "–l" ünsüzü de bir sonraki mısrada kafiye yaptığı "döküldü" sözcüğüyle birlikle düşünüldüğünde; okuyucuda edilgenlik eki izlenimini uyandırmaktadır. Şiir boyunca edilgen fiillerin etken fiillerden fazla olması, "anlatıcı özne"nin *sevgilisinin geri dönmemesi karşısındaki pasifliği, elinden bir şey gelmezliği ile* mütenasiptir.

İsimlerin genellikle çoğul hâlinin kullanılması da şiirde konuşan/ sesi duyulan "anlatıcı özne"nin ruh hâlinin sadece şiirde anlatılan akşamdan güneşin doğuşuna kadar geçen zaman dilimi için geçerli olmadığını, burada bir genellemenin yapılmak istendiğini gösterir.

Prof. Dr. Doğan Aksan, *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili* adlı kitabının "Şiir Dilinde Ses Yinelemeleri ve Sıklıkları" başlıklı bölümünde Namık Kemâl'in "Hürriyet Kasîdesi"ni, Ahmet Haşim'in "O Belde"sini ve Orhan Veli'nin "İstanbul Türküsü"nü dil bilimsel olarak analiz eder ve sonuçta şu yargıya varır:

> "Üç şiirle ilgili bu sayısal inceleme ve karşılaştırma bize, gerek ötümlü, gerek ötümsüz ve patlayıcı ünsüzlerle şiirin konusu arasında kesin bir ilişki kurmanın güçlüğünü gösteriyor, sanıyoruz. […] 'Kaside'de işlenen konuyla 'O Belde'nin konusunun birbirinden çok farklı olmasına karşın –her iki şiirde de ötümlü ünsüzlerin sayısı ötekilerden daha yüksektir. Kızgın, kararlı bir hava taşıdığı hâlde 'Kaside'de tıpkı 'O Belde'de olduğu gibi, patlayıcı ünsüzlerin sayısı düşük kalmaktadır. Ünlülere bakılınca iki şiirdeki art ünlülerin düşüklüğü dikkati çekmektedir. Hüzünlü, duygulu bir şiir olan 'İstanbul Türküsü'nde yine ötümlü ünlülerin [Aksan 'ünlülerin' yazmış 'ünsüzlerin' olacak] sayısı yüksekken ötümsüzlerin düşük oluşunu şiirin bu niteliğine bağlasak bile art ünlülerin ilk iki şiire göre burada daha yüksek oluşunu bir sonuca bağlamak güçtür" (Aksan, 1993: 216- 217).

Hilmi Yavuz, *Edebiyat ve Sanat Üzerine Yazılar* adlı kitabının "Şiir ve Harfler" başlığını taşıyan bölümlerde ağırlıklı olarak, genel olarak kelimelerde bulunan harflerle kelimelerin anlamları arasında ve şiirde ağırlıklı olarak kullanılan harflerle şiirde işlenen duygular arasında bir bağ olup olmadığı konusunda görüş bildiren ve böyle bir ilişkinin olabileceği bir "ses sembolizmi"nden söz edilebileceği

hakkında görüş bildiren araştırıcılar hakkında bilgi verir (2005: 139- 142). Bunlar arasında; Platon, Sokrates, Roman Jakobson ile R. Wellek ve A. Warren vardır. Yavuz'a göre Türk yazınında ise "ses sembolizmi" hakkında yapılan çalışmalardan biri Mehmet Kaplan tarafından yapılan *Tevfik Fikret ve Şiiri*[5] adını taşıyan çalışmadır; diğeri ise Dr. Hasan Çebi tarafından Necip Fazıl üzerine yapılmıştır: *Bütün Yönleriyle Necip Fazıl Kısakürek'in Şiiri*[6]. Yavuz, Çebi'nin çalışmasındaki şu bölümü alıntılar:

> "[Ş]iirde armoniyi sağlayan, mısra örgüsündeki seslerdir.(...) Daha umumi bir söyleyişle, sesli ve sessiz harflerin mısralardan meydana getirdiği müzik ve ahenktir armoni..' Necip Fazıl şiirinin neredeyse tümünde 'b' ünsüzünün 'kendisini ilk anda belli eden' seslerden biri olduğunu belirtiyor Çebi ve 'b'nin 'd' ile birlikte şiire yumuşaklık verdiğini söylüyor" (Aktaran: Yavuz, 2005: 141-142).

Yavuz alıntıya şöyle devam eder:

> "L'nin, yumuşak ünsüzlerden 'm' ve 'n' ile birlikte, çoğu zaman 'daha fazla dinî, metafizik konularda' yazılmış şiirlerde görüldüğünü söylüyor. 'R'nin ince ve zarif akışının, 'm' ve 'n' ünsüzü ile şairin dilinde akıcı, lirik duyguları ifade eden bir edası' olduğunu söyledikten sonra şöyle diyor: 'Suyun akışından tutun da yalnızlığın verdiği melankolik havaya kadar her hisse bir ifade vasıtası olur.' Çebi, 's' ünsüzü için de şu yargıya varıyor: 'S'; Necip Fazıl'ın şiirinde ses, ahenk, armoni ve müzik için başvurulan en mühim konsonlardan biridir. (P, ç, k ,ş) sesleriyle birleştiği kelimeler sessizlik, serinlik, sisli duygular ifade ettiği gibi, sıkıntı ve buhranlarda da aynı derecede kullanılır" (Aktaran: Yavuz, 2005: 142).

Bu şiirde şiirin lirik edasıyla mütenasip olarak ötümlü konsonantlar (275), ötümsüz konsonantlardan (98) daha sık kullanılmıştır. Yavuz'un Çebi'den yaptığı alıntılardan hareketle bu şiirde /r/nin (43) ince ve zarif akışının, /m/ (23) ve /n/ (57) ünsüzü ile şairin dilinde akıcı, lirik duyguları ifade eden bir edası' olduğu söylenebilir. /R/, /m/ ve /n/ ünsüzlerinin şiirdeki bu sık tekrarı Yavuz'un Çebi'den aktardığı "[...]yalnızlığın verdiği melankolik hava"nın da bu şiirdeki ifade vasıtası olmuştur.

Hazırlanan tablo incelendiğinde şiirde ön vokallerin (147), art vokallerden (108) daha sık kullanıldığı görülür. Bu durum da, yükselen bir sesle söylenmesi gereken bir temayı işlemeyen; kızgın ve kararlı bir havadan ziyade bir arayışın, bir bekleyişin ve giderek bu bekleyişten de ümit kesişin işlendiği bu şiir için uygun bir kullanımdır.

Şiirde yer alan ön ve art vokaller ile ötümlü ve ötümsüz konsonantların dağılımını gösteren iki tablo şu şekildedir:

ART VOKALLER	**ÖN VOKALLER**
/a/ 61	/e/ 71
/ı/ 19	/i/ 49
/u/ 16	/ü/ 18
/o/ 12	/ö/ 9
TOPLAM: 108	**TOPLAM: 147**

Tablo 5: Şiirdeki Ön ve Art Vokaller

ÖTÜMLÜ KONSONANTLAR	**ÖTÜMSÜZ KONSONANTLAR**
/n/ 57	/s/ 34
/l/ 48	/k/ 27 patlayıcı
/d/ 45	/t/ 15 patlayıcı
/r/ 43 akıcı, titremeli	/ç/ 10 patlayıcı
/m/ 23	/ş/ 6
/y/ 17	/p/ 5 patlayıcı

5 Kaplan, M. (1946). *Tevfik Fikret ve Şiiri.* İstanbul: Türkiye Yayınevi, s. 149- 159.
6 Çebi, H. (1987). *Bütün Yönleriyle Necip Fazıl Kısakürek'in Şiiri.* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, s. 98 vd.

/b/ 9	/h/ 1
/g/ 9	/f/ 0
/c/ 9	**TOPLAM: 98**
/z/ 7	
/ğ/ 4	
/v/ 4	
TOPLAM: 275	

Tablo 6: Şiirdeki Ötümlü ve Ötümsüz Konsonantlar

Sonuç

Tüm bu yapılan açıklamalardan bir sonuca varılmak istenildiğinde şiirin âhenk unsurları (kafiye ve redif), şekil özellikleri, gramatikal yapısı, şiirde ağırlıklı olarak kullanılan kelime çeşitleri ile bunların kullanılış biçimleri ve şiirin ses yapısı (vokal ve konsonantlar) ile şiirin muhtevası arasında bir tutarlılık, bir uygunluk olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil/ Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, S. (1976). Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi. *İstanbul Üniversitesi Dilbilim Dergisi, I,* 45-67.

Çamlıbel, F. N. (1934). *Elimle Seçtiklerim*. İstanbul: Yeni Şark Kütüphanesi.

Çamlıbel, F. N. (1985). *Han Duvarları*. İstanbul: Atlas Kitabevi.

Dilçin, C. (2000). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eco, U. (2003). *Yorum ve Aşırı Yorum*. (İtalyanca Aslından Çeviren: Kemal Atakay), İstanbul: Can Yayınları.

İpekten, H. (2001). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kurnaz, C. (2002). *Eski Türk Edebiyatı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Onay, A. T. (2004). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar*. (Yayına Hazırlayan: Cemal Kurnaz), İstanbul: MEB Yayınları.

Sayın, Ş. (1999). *Metinlerle Söyleşi*. (Yayına Hazırlayan: Meral Oraliş Akan), İstanbul: Multilingual Yayınları.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, <tdk.sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 28.IX.2023, Erişim Saati: 21.08.

Ünver, İ. (1986). "Mesnevî", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri), S. 415- 416- 417,* Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Yavuz, H. (2005). *Edebiyat ve Sanat Üzerine Yazılar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yavuz, H. (2010). *Okuma Biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.

SEN NERDESİN?

1. Caddeden sokaklara doğru sesler elendi,
   Pencereler kapandı, kapılar sürmelendi.

2. Bir kömür dumanıyla tütsülendi akşamlar,
   Gurbete düşmüşlerin başına çöktü damlar...

3. Son yolcunun gömüldü yolda son adımları,
Bekçi sert bir vuruşla kırdı kaldırımları.

4. Mezarda ölü gibi yalnız kaldım odamda:
Yanan alnım duvarda, sönen gözlerim camda,

5. Yuvamı çiçekledim, sen bir meleksin diye,
Yollarını bekledim görüneceksin diye.

6. Senin için kandiller tutuştu kendisinden,
Resmine sürme çektim kandillerin isinden.

7. Saksıda incilendi yapraklar senin için,
Söylendi gelmez diye uzaklar senin için...

8. Saatler saatleri vurdu çelik sesiyle,
Saatler son gecenin geçti cenazesiyle,

9. Nihayet ben ağlarken toprağın yüzü güldü,
Sokaklardan caddeye doğru sesler döküldü... (Çamlıbel, 1985: 158- 159).

22. Dinçer Sümer'in romanlarında cinsel kimlik inşasındaki sorunlar ve çözüm önerileri[1]

Arif YILMAZ[2]

Fatih BAYRAM[3]

APA: Yılmaz, A. & Bayram, F. (2023). Dinçer Sümer'in romanlarında cinsel kimlik inşasındaki sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 378-392. DOI: 10.29000/rumelide.1405747.

Öz

Roman yazarları hayata dair gözlemlerini okuyucularıyla paylaşmak isterken yorumlarını ve değerlendirmelerini anlatıya dahil ederler. Bu bağlamda özgün bakış açısıyla belirledikleri bireysel veya toplumsal sorunları da eserleri aracıyla okuyucuya aktarırken onlara birtakım çözüm önerileri de sunmayı ihmal etmezler. Toplumu içeriden gözlemleyen, inceleyen, tespitler yapan ve mevcut problemlere çeşitli çözüm önerileri sunan yazarlardan biri de Dinçer Sümer'dir. Cumhuriyet Döneminin önemli tiyatro yazarlarından Dinçer Sümer (1938-2019)'in *Bozuk Bir Şey (1976), Bir Düş müydü O İzmir (1992)* isimli iki de romanı vardır. Yazar, her iki romanında da cinsel kimlik, buna ait sorunlar ve sorunlara getirilen çözüm önerilerini ele almıştır. Sanatçı bu şekilde bireyin cinsel kimlik gelişimine ve bu gelişimin önündeki toplumsal engellere dikkat çekmek istemiştir. Sümer'in belirtilen başlıklara dair tespitlerini ve önerilerini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Romanlarında toplumun cinsellik anlayışındaki hatalara değinen Sümer, kadın ve erkek davranışlarındaki yanlışların bu sorunlara yol açtığının altını çizer. Yazar kadınların mağduriyetini öne çıkarmakla birlikte, onların birbirleriyle olan iletişimlerinde çeşitli yanlışlıklar içinde olduğunu da söylemeyi ihmal etmez. Ona göre aldatma, taciz, tensel faydalanma ve şiddet gibi olumsuz davranışların sebebi her iki tarafın da birbirlerine karşı geliştirdikleri bakış açıları ile iletişimlerindeki sıkıntılardır. Aslında yazar hem erkeğin hem de kadının doğru cinsel kimlik oluşturamamasını tüm bunların nedeni olarak gösterir. Doğal yaşam içinde kendiliğinden öğrenilen cinselliği doğru bulmayan sanatçı, bu konuda sistematik ve düzenli bir bilgilendirmenin yapılması gerektiğini savunur. Toplumsal bir sorun haline gelmiş olan yanlış cinsel kimlik edinme sorunun eğitimle çözümlenebileceği düşüncesindedir. Bu sayede kadın ve erkek arasındaki birçok problemin ortadan kalkacağına ve toplumsal barışın daha da artacağına inanır.

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405747
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Kırıkkale University, Faculty of Arts and Sciences Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Türkiye), arif.yilmaz@usak.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2652-3649, **ROR ID:** https://ror.org/05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossreff Funder ID:** 100010723
3 Doktora, Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / PhD, Uşak University, Faculty of Arts and Sciences Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Türkiye), fth_064325_fth@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8539-8166, **ROR ID:** https://ror.org/05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossreff Funder ID:** 100010723

Anahtar Kelimeler: Dinçer Sümer, Cinsel Eğitim, Cinsel Kimlik, Cinsel Kimlik Problemleri, Türkiye'de Cinsellik

The Issues of Sexual Identity Construction in Dincer Sumer's Novels and Proposed Solutions[4]

Abstract

When novelists want to share their observations about life with their readers, they include their comments and evaluations in their narratives. In this context, they do not neglect to offer some solutions to the individual or social problems they have identified from their unique point of view when conveying them to the readers through their works. Dinçer Sümer is one of the writers who observes, analyses and determines the society from the inside and offers various solutions to the existing problems. Dinçer Sümer (1938-2019), one of the important theatre writers of the Turkish Republican Period, has two novels, Bozuk Bir Şey (1976) and Bir Düş müydü O İzmir (1992). In both novels, the author deals with sexual identity, the problems related to it and the proposed solutions to the problems. In this way, the author wanted to draw attention to the individual's sexual identity development and the social obstacles to this development. The aim of this study is to determine Sümer's observations and suggestions on the topics he dealt with in his novels. Sümer mentions the problems in the society's understanding of sexuality in his novels and underlines that these problems derive from men and women's behaviors. Though the author emphasises the victimisation of women, she does not neglect to say that they have various mistakes in their communication with each other. To him, the reason for negative behaviors such as infidelity, harassment, sexual exploitation and violence is the problems in the perspectives and communication developed by both parties towards each other. The author shows that the reason for all these is the failure of both men and women to form a correct sexual identity. The author, who finds the sexuality learnt spontaneously in natural life incorrect, argues that systematic and regular information should be provided on this subject. He thinks that the problem of acquiring the wrong sexual identity, which has become a social problem, can be solved through education. In this way, he believes that many problems between men and women will be eliminated and social peace will increase.

Keywords: Dinçer Sümer, Sexual Education, Sexual Identity, Sexual Identity Problems, Sexuality in Turkey

Giriş

Doğumdan itibaren sahip olunan cinsiyete ait fizyolojik ve biyolojik unsurlar, zaman içinde insan için daha anlamlı hale gelir. Bebeklik döneminden itibaren başlayan cinsel kimlik oluşumu ergenlik dönemiyle birlikte olgunlaşma aşamasına geçer. Bu dönemde sevgi arayışının ve cinsel kimlik duygusunun olgunlaşması, cinsel organlarda fiziksel ve fonksiyonel değişikliklerin de meydana gelmesi

---

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: 15.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405747
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

cinselliğin öne çıkmasını sağlar (Set, Dağdeviren, Aktürk, 2006: 137). Bundan dolayı insanın cinsel kimliğinin önemli şekilde biçimlendiği bu evre oldukça önemlidir.

Cinsel gelişim sürecinde çocuk veya genç, bazen çeşitli bilgilendirmelere ihtiyaç duyar. Cinsellikle ilgili bazı merak ettiklerini öğrenmek ister. Sadece çocukluğunda ve gençliğinde değil yaşamının her döneminde bu sorulara cevap arar. Çünkü cinsel eğitim bir süreçtir (Sungur, 1998: 104) ve bu süreçte aile öne çıkmaktadır. Çocuklarını doğru bir şekilde bilgilendiren aileler, onların cinsel gelişimlerine katkı sağlarlar. Ancak Sümer, toplumumuzda bu konu ile ilgili bazı sorunların olduğunu iddia eder. İlgili hususta ataerkil toplum yapısının etkisinin olduğu söylenebilir. Pek çok ebeveyn hala geleneksel tavırlarını sürdürmekte, konuyu tabu olarak görmektedir. Bu yüzden çocukları ile bahsi geçen konuları konuşmamayı tercih ederler (Civil, Yıldız, 2010: 58). Ailelerin çekingen tutumları, çocuk ve gençleri cinsel konulardaki meraklarını aile dışında gidermeye yönelttiği söylenebilir. İster istemez bu da kontrolsüz ve yanlış bilgilenmeye yol açmaktadır. Doğru olmayan cinsel bilgilerin çocuğa ve gence aktarılması da onların cinsel kimliklerini yanlış oluşturmasına sebebiyet verebilmektedir.

Cinsel kimlik ile toplumsal ve kültürel yapı fazlaca etkileşim içerisindedir. Her toplumda cinsel davranışların şekillendirilmesi ve cinselliğin kurgulanması farklı olup bunların siyasi, kültürel, ekonomik ve dini koşullara göre değişiklik gösterdiği görülür (İlkkaracan, 2003: 7). Cinsellik konusunda toplumların bakış açısı da önemlidir. Bu noktada toplumların farklı tutum ve görüşlere sahip oldukları bir gerçektir. Buna sebep olan ise cinselliğin, toplumlara göre farklı algılanmasıdır (Güner, 2016: 1). Özellikle muhafazakâr ve ataerkil toplumlarda cinsellik, tamamen kapalı bir sistemdir.

Son ifade edilenler cinselliğin sadece kişisel özelliklere göre şekillenmediğini ortaya koymaktadır. Bu noktada toplumsal cinsiyet kavramından da bahsedilmelidir. Erkek ve kadın kimliğine dair birtakım kalıpları ve kuralları belirleyen bu kavram, insanın cinsiyet rollerini biçimlendiren önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemleri boyunca toplumdaki cinsiyet rollerini gözlemleyen insan, vücudundaki fiziksel ve biyolojik değişimlerle birlikte kendine bir cinsel kimlik belirlemeye çalışır.

Görüldüğü gibi cinsel kimlik oluşumu hem pek çok etkenin olduğu hem de fazlasıyla karmaşık bir yapıya sahip bir süreçtir. Etkilerine baktığımızda ise insanı dolayısıyla da toplumu fazlasıyla ilgilendirmektedir.

İnsan ve toplum için önemli bir yeri olan cinsellik ile ilgili bazı problemleri romanlarında işleyiş şekli Dinçer Sümer'i diğer yazarlardan ayrı kılmaktadır. Onun, ilgili sorunlara yüzeysel olarak yaklaşmadığı görülür. Onları cinsel kimliklerden hareketle anlatması yazara ait önemli bir özelliktir. Ancak sanatçının bu özelliği daha önce araştırmalara konu edilmemiştir. Araştırmamız ile bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır.

Dinçer Sümer'in toplumumuzdaki cinsellik anlayışıyla ilgili büyük sorunlar olduğunu düşündüğü ve bunu romanlarına yansıttığı görülür. Her ne kadar romanlar kurgusal eserler olsa da yazarın bu problemlere özellikle dikkat çekmeye çalıştığı açıktır. Üstelik sadece romanlarında değil bazı tiyatrolarında da cinsellik ve cinsel kimlik ile ilgili sorunları konu edindiği bilinmektedir. İlgili konuya oyunlarında sıkça yer veren yazarın altı tiyatrosu bu doğrultudadır (Bicerik, 2019: 115). Buna en güzel örnek ise *Bozuk Bir Şey* romanının tiyatro hali olan *Ali Ayşe'yi Seviyo*'dur.

Romanları incelendiğinde yazarın, çocukların ve genç bireylerin doğru bir cinsel eğitim alamadıklarından dolayı büyüdüklerinde bunun etkilerini yaşadıklarına işaret ettiği görülür. Cinsel kimliğini doğru oluşturamamış kişilerin, toplum içinde hoş görülmeyen bazı düşünce, hal ve davranışlar sergilediklerine yönelik kurgu özelliklerine çokça rastlanır. Özellikle *Bozuk Bir Şey* adlı romanda cinselliğin ve cinsel kimliğin ön planda olduğu birçok olay ve davranışa yer verilmiştir. Sanatçının

bunlarla birçok problemi romanlarında belirtmesinin arka planında ise cinsel eğitim eksikliğinin sonuçlarını yansıtma düşüncesi vardır. Eserleriyle bu konuda toplumda farkındalık oluşturmaya çalışan sanatçı, cinsel eğitimin sistemli ve tüm çocuk ve gençleri kapsayıcı şekilde olması gerektiğini vurgular.

1.Cinsel kimlik

Bu kavram kişinin kendini ve benliğini hangi cinsiyetle tanımladığını ifade eder (Bülbül, Başar, 2023: 45). Burada insanın bir cinsiyet seçimi söz konusudur. Bu seçimin ardından ise o cinsiyete ait özelliklerin kazanılmaya başlandığı dikkat çeker. Bu noktada bir sürecin yaşandığı malumdur.

Cinsel kimliğin, kişilik gelişiminin bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Cinsel kimliğin doğru oluşturulamaması kişiyi sadece toplumsal hayatta etkilemez. İnsan yaşamının ilk yıllarında gelişim gösteren bu unsurun tüm hayatı derinden etkileyen yönleri vardır (Güner, 2016: 5). Gelişimi bir bütün olarak düşündüğümüzde, cinsel gelişimini doğru şekillendiremeyen kişilerin hayatları boyunca bocalayacakları açıktır. Onların yanlış bilgi ve düşünceler çerçevesinde olumsuz duygu ve davranışlar oluşturmaları kaçınılmazdır.

Cinsel kimlik insanın sadece kendi yaşamını etkilemez. Çevresindeki insanlarla münasebetlerinde dolaylı da olsa belirleyici bir role sahiptir. Toplumsal yaşamı şekillendiren bir etkiye de sahip olduğu rahatlıkla fark edilebilir. Dolayısıyla insanın kendisiyle ve etrafındakilerle ilişkilerinde olumlu veya olumsuz olmasını sağlayan da oluşturulan cinsel kimliğin niteliğidir.

1.1. Cinsel kimliğin inşası

İnsanlar küçük yaşlardan itibaren cinsiyetleri doğrultusunda gelişim gösterirler. Cinsiyetlerine özgü özellikleri kazanmaya başlarlar. Ancak bu noktada her bireyin faklı süreçlerden geçtiği, farklı unsurların etkisinde kalabildiği unutulmamalıdır. Bunun da birbirinden ayrı cinsel kimlik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağladığı bir gerçektir. Dolayısıyla fiziksel ve biyolojik özelliklerin yanında başka faktörlerin de önemli olduğu gözlemlenir.

Dinçer Sümer'in romanlarını incelediğimizde de onun cinsel kimlik gelişimini etkileyici bazı unsurlara yer verdiği görüldü. Bunun da toplumumuzdaki cinsel kimlik gelişimlerine etki eden faktörlerin tespit edilmesinde önem arz ettiği açıktır. İşte bu faktörlerin etkisi ve yansımalarını ortaya koyma adına böyle bir çalışmaya gerek duyuldu.

1.1.1. Gençlerde cinsel kimlik inşası: İnsan, küçük yaşlardan itibaren cinsel organlarını tanımaya başlar. Bunun yanında ailesini, çevresini ve yaşadığı toplumu da gözlemler. Özellikle ergenlik döneminde cinsel organların ve duyguların olgunlaşmaya başlamasıyla cinsel kimliğini açık bir şekilde belirlemeye çalışır. Bunu yaparken iç dünyası ve cinsel organları önem arz eder ancak dış unsurlardan daha çok etkilenir. Cinsel bilgi kaynaklarıyla ilgili yapılan çalışmalarda kızların cinsel bilgileri çoğunlukla arkadaştan ve anneden, erkeklerinse arkadaş ve babadan aldıkları gözlemlenmektedir (Eroğlu, Gölbaşı, 2005: 16). Dikkat edileceği üzere gençler için aile bireylerinden önce arkadaş çevresi gelmektedir.

Genel hatlarıyla ifade ettiğimiz cinsel kimlik belirleme süreçlerine sanatçının romanlarında da rastlamaktayız. *Bozuk Bir Şey* romanındaki Neşe ve Cengiz cinsel kimlik oluşturma sürecini iyi örnekleyen iki gençtir. Özellikle Neşe, annesi ve babasının baskısı altında hayatta var olma mücadelesi içindedir. Gençliğini içinden geldiği gibi yaşayamaz. Onun bazı insani gereksinimlerini yapması bile hoş karşılanmaz. Başta gezme ve giyim tercihleri olmak üzere hayatına sürekli müdahale edilmekte her yönden kontrol altında tutulmaya çalışılmaktadır. Alıntıdaki gibi evden çıkmasına bile müsaade edilmediği zamanlar olabilmektedir:

> *"- Bana bak! Bundan böyle sokak yüzü görmeyeceksin! dedi Cemal... Pencereden kafanı uzatmayacaksın!"* (Sümer, 1976: s. 110)

Ancak Neşe, içindeki özgür kadını yaşamak ister. Ailesinden gizleyerek bu yönünü ortaya çıkarma arzusundadır. Cinsel kimliğini oluşturma çabasına destek olan Neriman ise ona bazı önerilerde bulunur. Onun önerileri, genç kızın bazı şeyleri daha da fark etmesini sağlar.

Genç kızın karşı cinse bakışını olumsuz etkileyen etmen olarak annesi karşımıza çıkmaktadır. Onun erkekler için sürekli kötü niyetli ve güvenilmez gibi nitelemeleri genç kızı bu noktada olumsuz etkilemek içindir:

> *"- Çok dikkatli olmalısın kızım... Gözünü dört açmalısın... Erkek kısmına güven olmaz, minnoşum ..."* (Sümer, 1976: s. 49)

Neşe adlı roman kişisinin cinsel kimliğini oluşturmadaki en önemli çıkış noktası sevgidir. O, ilgi ve aşk ister. Genç kız, Cengiz'de aşkı bulduğunu sanır, ona güvenir ve sığınır ancak o da umduğu gibi çıkmaz. Cengiz, ona aynı şekilde karşılık veremez. Neşe de bunun üzerine kendi olabileceği bir yere gideceğini, eve dönmeyeceğini belirtir.

Cengiz'i incelediğimizde ise cinsel kimliğini oluşturmaya çalışan bir genci görmekteyiz. Ancak bu konuda sıkıntı yaşadığı ortadadır. Eserde onun hem ailesi tarafından bilgilendirilmemesinden hem de örnek olarak da doğru kişileri seçmemesinden dolayı sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturma yolunda olumsuzluklar yaşadığı hissettirilmektedir. Öncelikle birbirini anlamayan bir aile içinde yetişmesi problemli bir durum olarak karşımıza çıkartılır. Çünkü insanın ilk gözlem yaptığı ve içinde yetiştiği yer ailedir. İkinci olarak örnek aldığı kişinin cinsel kimlik olarak sorunlu bir kişiliğe sahip olmasıdır. Bu sebeplerden dolayı genç adam, bazı olumsuz davranışlar içine girer. Neşe'yi her akşam camdan gözetlemesi buna bir örnektir:

> *"Nuri Bey oğlunun elinden dürbünü aldı, pencereden sokağa bir göz attı, öfkelendi. Karşı evin üst kat pencerelerinden birinin perdesi açıktı. Cengiz'in kulağına yapıştı."* (Sümer, 1976: s. 39)

Bir Düş müydü O İzmir romanındaki Feyha ile Aydın ise başka hususlara dikkat çekme amaçlı kurgulanmış gençlerdir. İlk olarak Aydın'ı ele alacak olursak onun okuyan, kültürlü bir genç olduğu dikkat çeker. Genç adamın ayrıca bir sınava hazırlandığı öne çıkarılır. Eserde bunlardan bahsedilse de cinsellik anlayışı ile ilgili hiçbir şey belirtilmediği görülür. İki romanda da çokça görülen olumsuz kadın-erkek ilişkileri içinde yer almaması da dikkat çekici başka bir yönüdür. Aynı romanda Feyha da erkek arkadaşıyla lokantada bir şeyler yiyip içmesi ile yer alır. Daha sonra da yemek yediği gençle evlenme kararı aldığı öğrenilir. Evlenme arzusundaki genç kız, karşısındaki kişiyi tanıma için buluşmayı hoş gören bir anlayışta olduğuna dikkat çekilir. Sümer'in bu kurguyu bilinçli olarak yaptığı rahatlıkla söylenebilir. Sanatçının Feyha ve Aydın kişileri ile gençlikteki cinsel anlayış ve tavırlarla ilgili bazı mesajlar verdiği ortadadır. Dinçer Sümer, adeta kültürlü ve bilinçli gençlerin konuya bakış açısını ve aynı zamanda kendince olması gerekeni ortaya koymak istemektedir.

1.1.2. Kadınlarda cinsel kimlik inşasının yansımaları: Geçmişin genç kızları şimdinin ve geleceğin kadınlarıdır. Sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturan genç kızlar yetişkinliğinde daha az sorun yaşarken bunu başaramayanlar ise cinsellik ve cinsel kimlik konusunda başarısız bir durum içinde kendilerini bulurlar. İşte bu hususlara dikkat çekmek isteyen sanatçı kadınların cinsel kimliklerine yönelik bazı tespitlerde bulunur.

İki romanda da cinsel kimliklerin yansımasını ortaya koymak adına birçok kadına yer verildiği dikkat çeker. Öncelikle *Bir Düş müydü O İzmir* romanına bakılırsa Nazife'nin, karakterli bir kişilik yapısıyla ön plana çıkarıldığı görülür. O, kocasıyla mutlu bir evliliğe sahiptir. Bu mutluluğu sağlayan en önemli

etkiler arasında cinsellik gösterilir. Araştırmalar, sağlıklı bir cinsel yaşamın çiftler arasındaki aşkın devam etmesini ve sevginin sürmesini hatta aralarındaki gerginlikleri de azaltan bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Canel, 2011: 10). Bununla birlikte Nazife'nin, kadının toplumsal yaşamı ile ilgili arkadaşına bazı telkinlerde bulunduğu görülür. Sümer, buna bilinçli olarak yer vermiştir. Çünkü kadının sosyal münasebetlerine ilişkin bazı noktalara değinmek istemiştir. Örneğin Güldem'in Feyha'nın erkek arkadaşı ile lokantada oturup bir şeyler içmesini yanlış yorumlamasına Nazife'nin olumsuz bir durumun olmadığını belirterek evlilik niyetindeki kişilerin birbirini tanıma süreçlerini normal karşıladığı görülür:

> *"- Evet. Bir subayla! Hani Fuar'da paraşüt kulesinin karşısında bir lokanta var ya, orada! Oturmuşlar masaya, önlerinde köpüklü biralar, bir muhabbet bir muhabbet ... Elele, dizdize, oooh!*
>
> *- Olamaz mı yani? dedi annem. Yetişkin kız, bir arkadaşıyla oturup iki söz edemez mi? Ne var bunda?"* (Sümer, 1992: s. 52)

Bu kurgunun Dinçer Sümer tarafından okuyucuya mesaj vermek için romana yerleştirildiği açıktır. Sanatçının, romanın devamında özellikle Feyha ile erkek arkadaşının evlilik kararı aldığını belirtmesinin nedeni kadının toplum içinde karşı cinsle münasebetlerinin yanlış nitelendirilmesi sorununa bir göndermedir.

Nazife'nin Güldem'i bir konuda daha ısrarlı bir şekilde uyardığını görmekteyiz. O, arkadaşını kötü niyetli olduğu az çok belli olan erkeklere yönelik, evliliğine yakışır bir şekilde davranması hususunda ikaz eder. Güldem, bu konuda bazı olumsuzluklar yaşamıştır çünkü. Sanatçı, burada karşı cinsteki kötü niyetli kişilere fırsat verilmemesi gerektiği mesajını verir.

> *"- Azıcık yavaş ol dedi annem Güldem Ablaya. Bluzunun ikinci düğmesini de ilikle! Yan masadaki ayı, dikti gözünü öküz gibi bakıyor!"* (Sümer, 1992: s. 31)

Güldem, yazar tarafından cinsel kimliğini sağlıklı bir şekilde oluşturamamış kişilere örnek olarak sunulmaya çalışılan bir roman kişisidir. Komşusu Nazife'nin roman boyunca ona bazı uyarılarda bulunduğu görülür. Ancak Güldem'in bunlara pek de kulak astığı söylenemez. Örneğin, beraber dışarı çıktıkları bir gün onun göğüs dekolteli bir kıyafet giydiği anlaşılır. Yan masada oturan bir erkeğin kendisini göz hapsine almasından rahatsızlık duymaz. Bu tepkisizlik, romanda kadına ait yanlış bir yaklaşım olarak gösterilir. Cinsel kimlik açısından sıkıntılı bir durum olarak yansıtılmaktadır. Bununla birlikte göğüslerine bakan adama iş başvurusu için gitmesi ve cinsel ilişki teklif edilmesi özellikle belirtilmiştir. Burada aslında cinsel kimlik ve kişilikteki gelgitlerin olumsuz sonuçlara ve davranışlara sebebiyet verebileceğinin vurgusu vardır. Art niyetli olduğu hissedilen kişilere karşı doğru bir tavır içinde olunması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Ayrıca Güldem'in Feyha'yı erkek arkadaşıyla gördüğünde onun hakkında olumsuz yorumlar yaptığı görülür. Aslında Sümer bu kurgusuyla ciddi bir mesaj vermektedir. Sanatçı, kadının kadını anlamamasına dikkat çekmektedir. Kadını kısıtlayan unsurlardan birinin yine kadınlar olduğu gerçeğine vurgu yapmaktadır.

Diğer romanında ise sanatçı, kadının cinsel kimliğine ve yaşamına daha çok yer vermiştir. Özellikle Hayriye Hanım, Fatma ve Neriman ön plana çıkan kadınlardır. Hayriye Hanım, yaş olarak diğerlerine göre büyüktür. Yaşından dolayı cinsel hayatını uzun zamandır sonlandırmış biridir. Hatta eşini, cinsel yönden anlamaz bir tavır içindedir. Sanatçı, bu kadını eserine bilinçli olarak yerleştirmiştir. Onun cinsel kimliğini doğru şekilde oluşturmadığına dikkat çeker. Bununla birlikte Hayriye Hanım, yaşının geçtiği düşüncesiyle özensiz bir tavır içerisindedir. Adeta kadınlığını unutmuş bir hali vardır. Hatta Fatma, bu konuda kendisine özen göstermesi konusunda ona önerilerde bulunur. Sümer, burada aile yaşamı içinde cinsel yaşamın ve cinsiyet rollerinin önemini ortaya koyar.

Yazar, kadının kadını anlamaması mevzusunu Hayriye Hanım üzerinden de belirtir. Bu roman kişisi, turist kızların ülkemize gelmesini ve kız başına gezmelerini yanlış görür. Hatta daha vahimi tecavüz ve ölümü o kadınlara layık görür: *"- Oh, iyi yapmışlar! dedi Hayriye Hanım. Dayanamamışlar besbelli."* (Sümer, 1976: s. 9)

Fatma Hanım ise cinselliği, evliliğinde ön planda tutan bir tavırdadır. Kocasını kendine daha çok bağlayabilmek için cinselliğin önemli olduğunu düşünür. Böyle düşündüğünden kocasının cinsel isteklerine her zaman olumlu yanıt vermektedir. Ancak onun bu tavrına rağmen kocası Şoför Cemal, başka kadınlarla onu aldatmaktadır. Aile birlikteliğinin devamını sağlamada cinsel yaşamı öncelemenin bir eleştirisini burada görmekteyiz.

Ayrıca Fatma Hanım, Neşe'nin annesidir. Kızını cinsellik ve kişilik konusunda doğru bir şekilde yönlendirmediği görülür. Üstelik onu baskı altında tutar. Bu tavrının kızının cinsel kimliğini oluşturmada problem oluşturabileceğinin farkında değildir. Ayrıca Neşe'ye erkekler hakkında sürekli olumsuz nitelemelerde bulunup kızının karşı cins ile ilgili görüşlerinin olumsuz etkilenebileceğini de düşünmez.

Fatma Hanım üzerinden değerlendirilebilecek bir başka konu ise hep kadınların bakımlı olmaları gerektiği düşüncesidir. Bu konuda epeyce özenli olan Fatma Hanım, Hayriye Hanım'ı da zaman zaman uyardığı gözlemlenir. Sanatçının böyle bir kurguya yer vermesinin nedeni ise kendine özen göstermenin ve alımlı olmanın sadece kadına özgü olarak düşünülmesini vurgulamak içindir:

> *"- Eee, nasıl olacak peki?*
>
> *- Ne bileyim ayol... Giyinip kuşanacaksın, taranıp boyanacaksın, küpeni gerdanlığını takıp takıştıracaksın. Evin içinde, kocanın karşısında içi boşalmış kelek gibi dolaşmıyacaksın. Erkeğinin yanına pasaklı pasaklı varmayacaksın..."* (Sümer, 1976: s. 65)

Bir diğer kadın roman kişisi ise Neriman'dır. O, toplumumuzun bazı kesimlerinde kız çocuklarının baskı altında yetiştirildiğini ve bunun vahim sonuçlara sebebiyet verdiğini ortaya koyan niteliklere sahiptir. Annesinin ölümünden sonra muhafazakâr ve dindar görünen babası, onu küçüklükten itibaren baskılar. Özellikle giyimi başta olmak üzere her şeyine karışır. Bu da Neriman üzerinde olumsuz etki yapar. Ergenlik döneminin sonlarına doğru da evden kaçar. Almanya'ya giden genç kız, babasının görmek istediği halin tam tersi bir fiziksel görünüm ve ahlaksal anlayış içine girer. Birçok erkekle düşüp kalkan bir kişi olur. Sanatçının böyle bir roman kişisi oluşturmasının önemli bir amacı vardır. Sümer, çocukluk ve gençlik dönemlerinde doğru yönlendirmelerin yapılmaması durumunda cinsel kimliğin olumsuz etkilenebileceğini işaret eder. Neriman, cinsel kimliğini ve cinsiyet rolünü tam oluşturamadığından dolayı çeşitli yaftalamalar yapılan bir kadın durumuna düşer. Sanatçı, bu şekilde trajik bir örnek kurgulayarak özellikle yarının kadınları olan genç kızların doğru bir şekilde yaşama hazırlanmaları gerektiğini vurgular.

1.1.3. Erkeklerde cinsel kimlik inşasının yansımaları: Erkek bireylerdeki cinsel kimlik süreci, cinsiyete bağlı farklılıklar hariç kadınlarla neredeyse aynıdır. İnsanın cinsel organının anne karnında belirmeye başlamasından itibaren süreç başlar. İnsan; doğumdan sonra bebeklik, çocukluk ve gençlik dönemlerinde ailesini, çevresini, yaşadığı toplumu gözlemler ve kendi cinsel düşüncelerini birleştirerek ortaya bir cinsel kimlik ortaya koyar. Bu süreçlerden geçen eril cinsiyete sahip bireyler, erkek kimliğini ortaya çıkarır (Horzum, 2018: 80).

Sümer, iki romanında da farklı cinsel kimliklere sahip erkek kişilere yer vermiştir. *Bir Düş müydü O İzmir* romanında Mustafa, cinsel kimlik yönüyle ortaya konulmamıştır. Ancak karısı ile mutlu bir evliliğe sahip olmasından yaptığımız çıkarım sonucunda mutlu bir cinsel hayatının olduğu söylenebilir.

Ancak oğluna sünnet töreni yaparken onun erkek olduğunu belirtmesinden yola çıkarak Mustafa'nın cinsiyet kimliği ve rollerine ilişkin bakışına dair çıkarımlarda bulunabiliriz.

Yazarın romanında cinsel kimlik yönüyle ele alabileceğimiz diğer kişi ise Burhan Bey'dir. O, bir kadına rahatsız edici davranışlar sergileyebilecek bir kişiliktedir. Öyle ki evli olduğunu bile bile Güldem'e cinsel birliktelik teklif eder. Onun iş maksatlı yaklaşıp cinsel olarak faydalanmayı amaçlayan biri olduğu görülür. Romandaki şu ifadeler adamın niyetini açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

> *"- Eee, dedi annem. Sonra?*
>
> *- Sonra ... Perizat'la birlikte gitmiş olmam pek hoşuna gitmemişti anladığım ... 'Bu işi burada konuşmayalım' dedi. 'Eee, nerede konuşalım?' dedim. Bakışları pek baygınlaşmıştı. Cumartesi, sabahtan buluşalım. Sizi otomobilimle alının uygun bir yerden, Narlıdere'de deniz kıyısında evim var, gideriz oraya, şöyle sakin sakin iki kadeh bir şey içer, sonracığıma da .. ."* (Sümer, 1992: s. 99)

Bozuk Bir Şey romanında ise ilk ele alacağımız kişi Kahveci Aslan'dır. Onun, yazar tarafından cinsel kimliğini doğru oluşturamamış kişilere örnek olması bakımından esere yerleştirildiği rahatlıkla düşünülebilir. En olumsuz özelliği ise kadınları sadece birer cinsel obje olarak görmesidir. Karşı cinsteki kişilerle ilişkisi sadece tensel manadadır. Kadınlardan bir süre böyle faydalanan Kahveci Aslan daha sonra onları terk etmektedir. Kısaca o, cinsel dürtülerini ön planda tutan bir anlayışa sahiptir. Genç adam, aşkı ve sevgiyi ön planda tutmayan, cinsellik odaklı bir ilişki arzusunda olan erkek tipine örnektir.

Nuri Bey'in müdürü ise sadakatsizliği ile ön plana çıkan bir yapıdadır. Evli olmasına rağmen başka kadınlarla cinsel ilişkiler yaşayan bir kişidir. Sümer'in bu kişiyle cinsel dürtülerine hâkim olamayıp toplumsal, ahlaki ve dini kurallara aykırı işler içine giren erkek tipine eleştiri getirdiği ortadadır:

> *"- Ohhh... Sen olmasan ben ölürüm, billahi ölürüm... Evde gavur mezarı suratlı bir karı, şirkette doksan tane davar Sen olmasan pat diye patlardım ben ... Tamam, bir saat sonra ... Gecikmem, merak etme ..." (*Sümer, 1976: s. 78-79*)*

Bozuk Bir Şey romanında yine aynı tarzda bir erkek daha vardır. Neşe'nin babası Şoför Cemal de benzer davranışlar içindedir. Üstelik bunları cinsel yönden kendisini doyurma arzusu içinde olan eşi Fatma Hanım'a rağmen yapmaktadır. Bu da aslında cinsel kimliğin ve cinsiyet rollerinin sağlıklı şekilde geliştirilmediğinde ortaya çıkabilecek durumlardan birinin okuyucuya yansımasıdır. Öte yandan yaptıkları ile uyuşmayacak tarzda Şoför Cemal, kızının karşı cins ile münasebet geliştirmesine şiddetle karşı çıkar. Bu konuda kızını baskı altında tutan bir anlayıştadır. Sanatçının Şoför Cemal'de bu ikilemi oluşturması aslında bir ironidir. Eserdeki şu ifadeler durumu net olarak ortaya koymaktadır:

> *"Şoför Cemal, «Şu Neriman fıstığını bir kere daha mandepsiye bastırsam başka bir şey istemem>> diye ayrı bir hesap tutturmuştu. Karısı uyukluyordu." (Sümer, 1976: s. 132)*

> *"- Ne için yaşıyoruz biz bu fani dünyada: hanım? dedi. Ahlak, fazilet, iffet ve de..."* (Sümer, 1976: s. 111)

Bahsettiğimiz hususların sonucunda şunu ifade edebiliriz ki yazar, birçok erkek roman kişisine bazı olumsuz özellikler yüklemiştir. Bunların da genellikle olumsuz şekilde oluşturulan cinsel kimliklerin yansımaları biçiminde gösterilmeye çalışılmıştır.

1.2. Cinsel kimlik inşasındaki dış etkiler

1.2.1. Cinsiyet rol modelleri

Bebeklikte ve çocuklukta çevresini ve vücudunu gözlemleyen birey, özellikle ergenlik döneminde vücudundaki değişimlerle ve cinsel duygu yoğunlaşmalarıyla cinselliğe yönelir. Bu noktada genç kız ve erkekler cinsiyetlerinin gereklerini oluştururken bazı rol modelleri, kendilerine örnek alırlar. Bu rol modellerin olumlu olmaları halinde genç erkek ve kızlarda güzel davranışların ve doğru cinsel yönelimlerin, rol modellerin olumsuz yönlerinin örnek alınması halinde ise gençlerde problemli davranışların ve yanlış cinsel eğilimlerin ortaya çıktığı görülür.

Bozuk Bir Şey adlı romanda özellikle bu rol modellere dikkat çekilmektedir. Bu noktada Kahveci Aslan, önemli bir roman kişisi olarak takdim edilir. Etrafındaki Cengiz gibi gençlere davranış ve sözleri ile yanlış örnekler sunmaktadır. Kadın erkek ilişkileri ve cinsellik açısından düşündüğümüzde onun şu ifadeleri oldukça sıkıntılıdır:

> *"- Hastır lan, kerkenez! Aile kızıymış! Çek bir aksamüstü arsanın birine, bir yumul o biçim... Aile kızı mı, anasının kızı mı, görüver!" (*Sümer, 1976: s. 55*)*

Aynı romanda Neşe, ailesinin kendisine uyguladığı baskıyı farklı rol modelleri örnek alarak aşmayı düşünür. Cinsel kimliğini oluştururken anne ve babasının yanlış tutumları Neşe'yi olumsuz etkiler ancak genç kız, kendi ruh dünyasını ve cinsel kimliğini ünlü aktrisleri örnek alarak şekillendirme davranışı içerisine girer:

> *"Neşe yan gözle baktı Cengiz'e, oğlan somurtuyordu. Somurturdu elbette. Gelmiş, merhaba demiş, yanına oturmuştu. Dangalak gibi tutup pencere gözetlediğini karıştırmanın ne anlamı vardı? Şimdi kendi yerinde Türkan olsa kimbilir neler söyler, çocuğu bir bakışıyla büyüleyiverirdi."* (Sümer, 1976: s. 82)

1.2.2. Baskı ögesi olarak cinsellik

Toplumumuzun ataerkil aile yapısına sahip olduğu bilinmektedir. İlgili aile anlayışında erkekler biraz daha özgür iken kadın, belli kalıplar dahilinde yaşamaya zorlanmaktadır. Bu durum özellikle evlilik öncesi dönemde daha belirgindir. Araştırmalar küçüklükten beri kız çocuklarının erkeklere göre daha fazla baskı ve gözetim altında olduğunu göstermektedir (Topçu, Baş, 2018: s. 192).

Bahsi geçen toplumsal durumu *Bozuk Bir Şey* romanında görmekteyiz. Eserde Neşe, baskı altında tutulan bir genç kız durumundadır. Kullandığı iç çamaşırına bile karışılan bir ortamda cinsel kimliğini oluşturmaya çalışmaktadır. Genç kızın nasıl bir ortam içinde olduğunu aşağıdaki alıntıdan rahatça anlayabiliriz:

> *"-- Babama söylemedin, değil mi?*
>
> *- Neyi?*
>
> *Kız iskemlenin arkalığında sallanan beyaz sütyeni gösterdi. Fatma Hanım perdeyi çekti, camı açtı. Hava bugün· de çok sıcak olacaktı.*
>
> *- Anne, söyledin mi babama?*
>
> *- Söylemedim."* (Sümer, 1976: s. 47)

Romanda Neşe, sadece sözlü şiddete maruz kalmaz. Cengiz'le parkta görüştüğü için babasından dayak da yer. Halbuki gençlerin sadece konuşma maksatlı orada oldukları belirtilir. Bu kurguyla cinsel kimliğin oluşumunda şiddetin çözüm olmayacağının vurgusu yapılmaktadır. Sanatçının dikkat çektiği bir konu

daha vardır. O da bedel ödeyen tarafın genellikle kadınlar olmasıdır. Parkta oturduklarından dolayı Cengiz herhangi bir uyarıya maruz kalmazken genç kız ise fiziksel şiddete maruz kalır. Sümer, böylece kadın ve erkeğin davranışlarının değerlendirilmesinde farklılıklar olduğunu ortaya koyma arzusundadır.

Yine aynı romanda Neriman'ın da çocukluk döneminde babası Muhterem tarafından çeşitli kaideler altında yetiştirilmeye çalışıldığı ön plana çıkarılan başka bir noktadır. Dine bakış açısından dolayı Muhterem, kızını belirli bir kalıba sokma çabası içerisindedir.

Sanatçının belirttiğimiz kurgularla dikkat çektiği durum, aile içindeki kişilerin birbirlerini anlaması gerektiğidir. Burada aile üyeleri arasında sağlıklı bir diyalog sağlanmadığında olumsuz tavır ve davranışların ortaya çıkabileceğine vurgu vardır.

Bir Düş müydü O İzmir romanında Nazife, bir tren memurunu sever. Ancak babası, genç adamı küçümsediğinden kızını ona vermek istemez. Nazife, Mustafa'yı ne kadar sevdiğini ve onunla evlenmek istediğini söylese de babası geri adım atmaz. Genç kız da son çare olarak sevdiği adama kaçar.

Benzer iki duruma da *Bozuk Bir Şey* romanında rastlamaktayız. Eserde Muhterem Efendi, karısını kaybeder ve kızını kendi yetiştirir. Ancak onun hayatına fazla müdahale eder. Genç kız, özgür yaşam için son çare olarak evden kaçmayı seçer.

> *"Kahveden dönüyordu bir gün de... Kızını bakkaldan çıkarken gördü. Üstelik üzerinde kısa kollu entarisi var- dı. Beyaz kollarını herkes görüyordu. Neriman hangi şey- tana uyup bir başına sokağa çıkmıştı? Bu cesareti nasıl bulmuştu. Çok hirslandı Muhterem Efendi, kızının ardından yetişti, Neriman'ı ite kaka eve soktu. Ne bok yemeye, ne almaya gitmişti bakkala? Evin bütün erzağını Muhterem Efendi toptancıdan alıp getirmiyor muydu? A Neydi o elindeki gene?*
>
> *Neriman, önce hiç bir şey demedi, başını göğsüne indirdi, sustu, ağladı. Ama babasının itmesi kakması, küfürleri, bitmek tükenmek bilmiyordu. Sonunda daya- namadı, bakkaldan aldığı, babasının çok merak ettiği şeyi Muhterem Efendi'nin ayaklarının dibine fırlattı. Bir paket pamuk!*
>
> *Aradan bir ay mı geçti, yoksa bir yıl mı... Muhterem Efendi'nin evet hayır dememesine karşı, mahallede bir söz dolanmaya başladı; Muhterem Efendi'nin kızı Neriman, artık evinde değilmiş!"* (Sümer, 1976: s. 112)

Evden kaçmayı seçen diğer kişi ise Neşe'dir. Hem annesinin hem de babasının cinsel kimliğini oluşturduğu ergenlik döneminde hassasiyetlerine saygı göstermeyip kıyafet ve erkeklerle ilişkisine fazlaca müdahaleci olmaları genç kızın evden kaçmasına sebebiyet verir.

Dikkat edileceği üzere sanatçı, bu konuyu genellikle genç kızlar üzerinden anlatmaktadır. Yazar, kurgularıyla genellikle genç kızların ilgili hususta bazı sorunlar yaşadıklarını dikkatlere sunmak ister.

1.2.3. Cinsellik ve din

Din, toplumsal hayatı şekillendiren en önemli ögelerden biridir. Geleneksel toplumlarda, dini kurallar bireylerin hayatını kuşatıcı bir konumdadır. Dinin erkeğe ve kadına yüklediği statü ve roller, cemiyet içinde toplumsal cinsiyetin oluşmasına ve insanların buna göre değer yargıları oluşturmalarına neden olmaktadır (Gürhan, 2010: 62). Bununla birlikte geleneksel ataerkil toplumlarda dini kurallardan kadına yönelik olanların ön plana çıkarıldığı gözlemlenir. Bunun da cinsellik ve diğer alanlarda kadına bir baskı faktörü oluşturduğu bir gerçektir. Dinin, bir manipülasyon aracı gibi kötüye kullanıldığı ve kadınlara yönelik insan hakkı ihlallerini normalleştirdiği görülmektedir (İlkkaracan, 2003: 14). Özellikle cinsellikte bu durum geleneksel yapı ile birleşince daha da çarpıcı hale gelmektedir. Şunu da eklemek gerekir ki ataerkil aile yapısının da dini yaşama etki ettiği bir gerçektir. Dini kuralların kadına olduğu kadar erkek için göz ününde bulundurulmaması, bunu destekler niteliktedir.

Ataerkil toplum yapısının bir ürünü olarak geleneksel toplumlarda erkeğe bakış açısı kadınınkine göre çoğu yönden farklıdır. Bu anlayışın sonucu olarak cinsellik hususunda dini kaidelerin sadece kadına yönelik işletilmesi durumunun olduğu söylenebilir. Ayrıca ağırlıklı olarak ataerkil toplumlarda erkeğin, kadını dini kisve altında şekle sokma çabası ve kısıtlaması yine aynı anlayışın mahsulüdür. Eserinde sanatçı, bu duruma şöyle değinir:

> *"Muhterem Efendi, bu yoldaki gelişimini daha iyi bir şekilde görebilmek için, kızını dokuz yaşına kadar ilkokuldan uzak tuttu. Neriman'ın kafası karışmamalıydı. Namazından da geri kalabilirdi."* (Sümer, 1976: s. 100)

Görüldüğü gibi Sümer, *Bozuk Bir Şey* romanında bu konudaki görüşlerini romanın karakterlerinden Muhterem Efendi ile açıklar. Bu roman kişisi, kızı Neriman'ı dini anlayışı çerçevesinde biçimlendirmek ister. Ahlakı bozulur diye okula göndermez. Namazını kılmaya ve tesettüre girmeye yöneltir ancak Neriman bunu kendi isteğiyle yapmaz. Yazar bu anlatımıyla, bir kişiye din adına baskı uygulanmasının, o kişinin cinsel kimlik inşa sürecini olumsuz etkileyeceğini ispatlamak ister.

1.2.4. Cinsiyetçi bakış açısı

Toplumumuzdaki aile yapısının geleneksel olduğu düşünülür. Söz konusu aile tipi toplum içinde kadın ve erkeğe farklı şekilde bakılmasını ortaya çıkarmıştır. Bu toplum yapısında kadının baskılanması ve bir kalıba sokulması anlayışı vardır. Erkek egemen zihniyet kadını, basmakalıp değerlerin arasında edilgen bir halde yaşamaya iter (Kaçar, 2007: 80). Erkeğin durumu ise tam tersi bir anlayıştadır. İşte bu zihniyet farkından dolayı çeşitli davranışların kadın ve erkek için uygun görülmediği düşünülür.

Sümer, iki romanda da ifade edilen bu anlayış tarzına çeşitli değinmelerle dikkat çekmektedir. *Bozuk Bir Şey* adlı romanda Hayriye Hanım'ın iki turist kızın ölüm haberini yorumlayışı oldukça dikkate değerdir. Kızların evde annelerinin dizi dibinde oturmaları gerektiğini ve öyle özgürce gezmelerinin sorun olduğunu belirtmesi cinsiyetçi yaklaşımı gözler önüne sermektedir. Ayrıca sanatçı, burada kadının kadını anlamamasını da öne çıkararak cinsiyetçi yaklaşıma onların da fırsat verdiklerine işaret eder.

> *"- Turist, murist. Öyle her bir yancıklarını sallaya sallaya sürteceklerine, anacıklarının dizi dibinde otursalardı da..."* (Sümer, 1976: s. 9)

Kadını, erkeğe göre daha çok şekillendirici kural vardır. Bunlardan biri de namus anlayışıdır. İşte sanatçının Hayriye Hanım'a böyle bir yorum yaptırmasının sebebi budur. Sanatçı burada onun bir kadın olarak içinde bulunduğu düşünce yapısına dikkat çekmek isteğindedir. Bu noktada Nuri Bey'in eşinin Avrupalı kadınların namus anlayışları ile ilgili sözleri ve cinayetten öte namusu vurgulaması sanatçı tarafından bilerek tercih edilmiştir.

> *"- Yahu kadın, sen deli misin? Yavrucaklar namus yoluna can vermişler ...*
>
> *- Hah hah hay! Yavrucuklarmış! Ben biliyorum onların namuslarını." (*Sümer, 1976: s. 10)

Bir Düş müydü O İzmir romanında ise ilk olarak Feyha'nın kendisi gibi genç olan bir subayla oturup bir şeyler yiyip içmesi sorun olarak gösterilir. Üstelik bunun lafını eden yine Feyha'nın tanıdığı bir kadındır. Burada kadının adının çıkması gibi bir durum söz konusu iken erkek için böyle bir şeyin olmadığı görülür. Halbuki eylemi birlikte gerçekleştirirler. Bu da kadına olan cinsiyetçi tavrı gözler önüne sermektedir.

Aynı romanda plakçı, Güldem'e karşı rahatsız edici bir şekilde bakar ancak arkadaşından uyarı işiten yine kadın olur. Ayrıca iş düşüncesiyle gittiği görüşmede plakçının ahlaksız teklifte bulunması olayında

yine Güldem'e tepki gösterilmesi, plakçının bu hoş olmayan hareketleri sonucunda hiçbir şekilde uyarılmaması kadın ile erkek cinsiyetçiliğinin açık bir göstergesidir.

Geleneksel toplumların özelliklerinden biri de mahalle baskısıdır. Toplumsal cinsiyet bağlamında hal ve davranışların erkek veya kadında hoş görünüp görünmemesinin ifadesidir. Toplumumuz içinde bu, genellikle kadın davranışlarına yöneliktir. Sümer, bu mevzuyu *Bir Düş müydü O İzmir* romanında gözler önüne serer. Güldem, kocası hapse girince iş arar ve en sonunda bir aile gazinosuna girer. Ancak onun bu süreçte kadın olarak yalnız kalması ve bazı davranışlara yönelmesi çevresince tepki çeker.

Bir Düş müydü O İzmir romanında cinsiyetçi davranışlarla ilgili çarpıcı bir ifade vardır. Suçun tanımı yapılırken onun töre ve ahlak kurallarına karşı gelmek olduğu vurgulanmaktadır. Burada cinsiyetlere özel bakış açılarının ahlaki ve töresel kurallardan geldiğine ima vardır. Romanlarına baktığımızda Sümer'in milletimizin ahlak anlayışının merkezinde cinselliğin olduğunu düşündüğü fark edilmektedir.

Bozuk Bir Şey romanında ahlak ile ilgili birçok söylem yer alır. Nuri Bey'in dürtülerine hâkim olamayıp memure kızı öpmesi sonrası patronunun kullandığı "Sende insanlık, ahlak yok mu?" demesi ahlakın, cinsellik odaklı değerlendirildiğini göstermektedir.

Erkeklik algısı yönüyle bakılacak olursa *Bir Düş müydü O İzmir* eserinde Osman'ın sünnet olduktan sonra kahveye çıktığında orada erkek olduğuna dair ifadelerin kullanılması sanatçıya göre bir nevi toplumdaki cinsiyetçi bakış açısının bir yansımasıdır. *"- Erkek oldun, erkek! diye bağrıştı komşu amcalar."* (Sümer, 1992: 46).

Ayrıca romanda çevredekiler Osman'a "Mahdum Bey" diye hitap eder. Mahdum kelimesinin anlamına bakıldığında erkek evlat demek olduğu görülür (Komisyon, 1998: 1485). Ancak Arapça kökeni incelendiğinde 'kendisine hizmet edilen' anlamına geldiği bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Sanatçının belirtilen kelimeyi bilinçli olarak kullandığı açıktır. Aslında sanatçı, bu kullanımla toplum içinde erkek cinsiyetine karşı olan bakışı vermeye çalışmaktadır.

Toplumsal cinsiyetle alakalı *Bozuk Bir Şey* romanında dikkat çekici bir ayrıntı söz konusudur. O da guguklu saattir. Eserde Nuri Bey'in ölümüyle birlikte saatin, Cengiz'e miras kaldığı belirtilir. Aslında burada önemli bir mesaj bulunmaktadır. Sanatçı, bu şekilde birçok açıdan eleştirdiği toplumsal cinsiyet anlayışımızın nesilden nesile aktarıldığının altını çizer.

1.3. Olumsuz cinsel kimliklere çözüm yolu

1.3.1. Cinsel eğitim

Cinsel eğitim sanatçının romanlarındaki en temel konudur, denilebilir. Sümer'e göre toplumumuzun cinsellik algısında çeşitli sorunlar vardır. Bunun sebebini de yanlış oluşturulan cinsel kimlikte bulmaktadır. Yazar, bu hususta ataerkil toplum yapısının, yanlış ortamda yetişmenin ve olumsuz kişileri örnek almanın sağlıksız cinsel gelişimi ortaya çıkardığını belirtme gayretindedir.

Sanatçının romanları incelendiğinde, Sümer'in konuyla ilgili bazı sorunlar tespit ettiği görülür. Çünkü o, çocuk ve gençlerin cinsel kimliklerinin yanlış oluşturulduğunu düşünür. Cinsel eğitimin önemsenmemesini veya kendi haline bırakılmasını bu nedenle doğru bulmaz. İlerleyen yaşlarda onların problem oluşturan bir soruna dönüştüğü fikrindedir. Bu düşünceleri yaşadığı toplumu gözlemleyen yazarın bazı sıkıntı oluşturan noktaları tespit ettiğini gösterir. Ona göre toplumun cinselliğe bakışı doğru değildir ve bu konuda gelişim gösterilmelidir. Hatta o büsbütün bir düşünce değişikliğine gidilmesi gerektiğini iddia eder. Yazarın, roman yapısı içinde sunduğu çözüm önerilerinin bu bakış açısına sahip olduğu görülür. Çocuklara ve gençlere cinsel eğitimin verilmesinin önemli olduğunu ve bu şekilde

cinsellik anlayışımızı değiştirebileceğimizi işaret etmesi bu açıdan oldukça önemlidir. *Bozuk Bir Şey* adlı romanındaki şu ifadeler oldukça önemlidir:

> *"...cinsel eğitim sevgi ve dostluk, arkadaşlık içinde verilirse, yani kız ve erkek birlikte oynayıp, birlikte çalışır, gerçek sevginin anlamını birlikte sezerlerse..."* (Sümer, 1976: s.142)

Eserdeki alıntıdan Sümer'in cinsel eğitim anlayışında bir noktanın daha önem arz ettiği görülür. O da kız ve erkeğin günlük hayatta daha yakın olmasıdır. Oynamak, çalışmak gibi eylemleri bir arada yapabilmelerinin önemli olduğunun altı çizilir. Yazarın bu ifadeyi rastgele seçmediği bellidir. Bu şekilde iki karşı cinsin birbirinden uzaklaşmayacağı fikrini düşündürtmeye çalışır. Böylelikle erkek ve kadın arasındaki münasebetin daha da arttırılması gerektiğinin altı çizilir. Sanatçının buradaki amacının ise birbirini tanıyan karşı cinslerin daha doğru cinsel kimlikler oluşturabileceği fikri olduğu açıktır.

Cinsel eğitim ile ilgili sanatçının bir başka dikkat çektiği konu da bu eğitimin sevgi ve arkadaşlık çerçevesinde verilmesidir. Daha önce ifade ettiğimiz erkek ve kadın arasında daha yakın ilişkilerin tesis edilmesinin bunu mümkün kılacağı düşüncesi vardır. Bu şekilde güvenli ilişkiler içinde olan bireyin sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturacağına dikkat çekilir. Sevgi ve arkadaşlığın temelinde safiyane duyguların olduğunu düşündüğümüzde sanatçının şunu ön plana çıkarmak istediği anlaşılmaktadır. Cinsel gelişimini sürdüren birey karşısındakinden zarar gelmeyeceğini bildiğinden olumsuz düşünceler içine girmez. Dolayısıyla bu olumlu duygu dünyasıyla cinsel kimliğini oluşturur. Böylece ortaya daha sağlıklı ve doğru cinsel kimliklerin ortaya çıkması mümkün olur.

Yazarın cinsel kimliklerin eğitimle daha iyi şekilde oluşturulmasını istemesinin bir nedeni de bunun hem bireye hem de topluma katkı sağlamasıdır. Onun bakış şöyle ifade edilebilir ki eğitimle cinsel kimliğini sağlıklı şekilde oluşturan kişilerin cinsellikle ilgili her konuda ve karşı cinsle münasebetlerde yanlış davranışlar içine girme olasılıkları azdır. Bu da kadın ve erkek arasındaki pek çok sorunu ortadan kaldırır. İşte bu durum da toplum yaşamına yansır. Kadın ve erkeğin birbirleriyle daha az problem yaşaması daha mutlu bir yaşamların ortaya çıkması sağlar.

Sonuç

Dinçer Sümer'in romanlarındaki konulardan biri bireyin cinsel kimlik inşa sürecindeki sorunları ve çözüm önerileridir. Ağırlıklı olarak *Bozuk Bir Şey* romanında ifade edilen söz konusu sürece dair sorunlarla ilgili yalnızca durum tespiti yapılmadığı, romanın sağladığı anlatım imkanları içerisinde aynı zamanda çözüm önerilerinin de sunulduğu görülmektedir.

Her iki romanda ilgili konuya ağırlık verilme nedeni olarak toplumu oluşturan bireylerin cinsel kimliklerinin gelişim süreçlerinde görülen bazı aksaklıklara yazarın dikkat çekme düşüncesi gösterilebilir. Romanların her ikisinde kadınların toplum içinde çeşitli baskılayıcı tutumlarla karşılaştıklarına dikkat çekilerek toplumdaki kadın bireylerin kendi düşüncelerini ve davranışlarını yine kendi çevrelerindeki tutumlara bağlı geliştirmiş olmaları ön plana çıkarılır. Kadınların cinsel kimliklerinin özgürce ve doğru bir biçimde oluşturulmasındaki en büyük engel olarak bu etkinin yadsınamayacak bir bölümünün kadının hemcinslerinden gelen psikolojik baskı gösterilir.

Sanatçının, toplumumuz içindeki erkek davranışlarına yönelik de birçok tespitlerde bulunma gayreti sezilir. Romanlar incelendiğinde erkek roman kişilerinin önemli bir bölümünün doğru cinsel kimlikler oluşturamadığına tanıklık edilir. Erkek karakterlerin kadınlara yaklaşımı, kadınlarla iletişimi genellikle sorunludur. Bu sorunların başında erkeklerin kadınları cinsellik yönüyle kendilerinden faydalanılacak varlık olarak görmeleri gösterilir. Bunun yanında erkeklerin kadınları hâkimiyetleri altında tutmaya çalışmaları da işaret edilen başka bir başlıktır.

Sümer, bu sorunların kaynağı olarak cinselliğe dair eksik veya yanlış öğrenilen bilgilenmeyi gösterir. Ona göre aile içinde doğru yöntemlerle öğrenilemeyen cinsellik, ev dışında hatalı kişilerin rol model olarak seçilmesi, bilgilendirmesi veya yol göstermesi ile gelişmekte; böylece bireylerin cinsel kimliklerinin oluşumunda çeşitli problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin başında hem kendi cinsine hem de karşı cinse karşı düşüncelerini ve davranışlarını doğru yapılandıramayan bireylerin ortaya çıkması gösterilebilir.

Sümer'in bu konudaki çözüm önerisi ise cinsel eğitimin doğru kişiler rehberliğinde verilmesidir. *Bozuk Bir Şey* romanında sanatçı, bu fikrine kurgusal olarak da yer vermektedir. O, toplum içindeki cinsellik anlayışındaki problemlerin ancak bu şekilde çözüleceğine inanır. Bu husus aslında, sanatçının romanlarını kaleme almasını motive edici düşüncedir. Cinsellik anlayışındaki sorunlara baktığımızda, bunların toplumun geneline sirayet etmiş problemler olduğu hissettirilir. Çözüm de ancak düzenli ve sistematik bir bilgilendirme ile çözülebileceğine dair kabullerle sunulur.

Sanatçının böyle bir çözüm önerisinde bulunmasının nedeni, çocuklara ve gençlere, ebeveynleri tarafından yeteri kadar cinsel eğitimin verilmediği kabulüdür. O, doğru bir bilgilendirme ve eğitim ile toplumda rastlanılan bu türden sorunların ortadan kalkacağı düşüncesini savunur. Doğru ve özgür bir şekilde cinsel kimlik gelişimini oluşturma imkânı bulan kişilerin hem kendilerine hem de başkalarına saygısının olacağı özellikle vurgulanır. Bu şekilde oluşturulan saygı ile birbirini anlayan, birbiri ile çatışmayan insan modelinin toplum içindeki kadın-erkek çatışmasını azaltacağı, bu sayede de toplumsal huzurun artacağına işaret edilir.

Kaynakça

Bicerik, H. (2019). *Dinçer Sümer'in Hayatı, Sanatı ve Tiyatroları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bülbül, A., Başar, K. (2023). Hapsedilme, Cinsel Kimlik ve Sağlık. *Community & Physician/Toplum ve Hekim*, *38*(1).

Canel, A.N. (2011). *Evlilik ve Aile Hayatı*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara

Civil, B., Yıldız, H. (2010). Erkek Öğrencilerin Cinsel Deneyimleri ve Toplumdaki Cinsel Tabulara Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* 3(2), 58-64.

Eroğlu, K., Gölbaşı, Z. (2005). Cinsel Eğitimde Ebeveynlerin Yeri: Ne Yapiyorlar, Ne Yaşıyorlar?. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 12-21.

Gürhan, A. G. N. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve Din. *Şarkiyat*, (4).

Güner, P. (2016). Cinsel Kimlik Gelişimi. *Turkiye Klinikleri J Obstet Womens Health Dis Nurs-Special Topics*, *2*(1), 9-14.

Horzum, Ş. (2018). Erkek ve Erkeklik Çalışmaları: Sorunsaldan Kuramsala. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 75-101.

İlkkaracan, P. (2003). *Müslüman Toplumlarda Kadın ve Cinsellik*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaçar, Ö. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Konumu: Türkiye'de Yakın zamanlardaki Değişimi Anlamak. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Komisyon (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil K Kurumu Yayınları.

Set, T., Dağdeviren, N., Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde Cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, *16*(3), 137-141.

Sungur, M. Z. (1998). Cinsel Eğitim. *Klinik Psikiyatri*, *2*, 103-108.

Sümer, D. (1976). *Bozuk Bir Şey*. İstanbul: Koza Yayınları.

Sümer, D. (1992). *Bir Düş müydü O İzmir*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Topçu, B., Baş, E. (2018). Sosyolojik Açıdan Namus Kavramına Bakış: Trabzon İli Örneği. *Sosyoloji Dergisi*, (38), 173-196.

23. Elektronik edebiyatın popüler türü: kişisel bloglar[1]

Elif PALİÇKO[2]

APA: Paliçko, E. (2023). Elektronik edebiyatın popüler türü: kişisel bloglar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 393-413. DOI: 10.29000/rumelide.1405748.

Öz

20. yüzyılın buluşları arasında önemli bir konumda değerlendirebileceğimiz "World Wide Web" (Web yahut WWW), edebiyatın da değişmesine katkı sağlar. Literatürde "elektronik edebiyat" yahut "dijital edebiyat" birçok türde karşımıza çıkar. Blog da elektronik edebiyatın popüler diyebileceğimiz türlerinden biridir. "Dijital çağ"ın başlangıcında kullanıcılar tarafından zirveye taşınan "weblog" veya "blog" türü, ilkin "internet günlüğü" şeklinde karşımıza çıkar. Blogların gördüğü ilgi, hızla çoğalmalarına sebep olur. Dolayısıyla blog yazarlarının (blogger) niteliği ve çeşitliliği ile birçok türde blog ortaya çıkar. Bu durum yalnızca kullanıcılar ile alakalı değildir. Popüler bir elektronik edebiyat türüne dönüşen bloglar için sağlayıcı servisler ve platformlar da çeşitlenir. Kullanıcının tüketimine yönelik güncellemeler ve geliştirmeler, blogların günümüzde de popülerliğini sürdürmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, kişisel blog türü özelinde, elektronik edebiyatta blogların yeri ve blog yazarlarının edebiyat ile olan ilişkisi değerlendirilecektir. Çalışma süresince taranan ve incelenen kişisel bloglarda öne çıkan en önemli özellik, yazarların elektronik bir "bellek mekânı" kurmalarıdır. Bu bakımdan şahsi ve sanal bir "bellek mekânı" kurgusu olan bu blog türü, aynı zamanda "tüketim toplumu"nun bir ürünü olarak gösteriye dönüşme eğilimindedir. Bir diğer öne çıkan nitelik ise kişisel blogların bir okul gibi işleyişi neticesinde, kullanıcılara çoğunlukla ücretsiz, "otodidakt yazarlık eğitimi" sunmasıdır. Etkileşimli bir ortamda yazma denemesi yapan kullanıcılar, kendi yazma deneyimlerini de okurlarına göre şekillendirir. Yazar ve okur arasındaki mesafeyi yok eden blog türü, böylece kendi topluluğunu da oluşturur. Bütün özellikleri bağlamında, kişisel bloglar elektronik edebiyatın popüler bir türüdür.

Anahtar Kelimeler: Kişisel blog, bellek mekânı, otodidakt yazarlık eğitimi, yazma denemesi ve deneyimi

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405748
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Ankara, Türkiye), elif.palicko@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5582-7070, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

Popular genre of electronic literature: personal blogs[3]

Abstract

The “World Wide Web” (Web or WWW), which we can consider as an important invention among the inventions of the 20th century, also contributes to the change in literature. In literature, “electronic literature” or “digital literature” appears in many types. Blog is one of the popular types of electronic literature. The "weblog" or "blog" type, which was brought to the top by users at the beginning of the "digital age", first appeared in the form of "internet diary". The attention that blogs receive causes them to proliferate rapidly. Therefore, many types of blogs emerge due to the quality and diversity of bloggers. This situation is not only about users. Provider services and platforms for blogs, which have become a popular type of electronic literature, also diversify. Updates and improvements for user consumption contribute to blogs maintaining their popularity today. In this study, the place of blogs in electronic literature and the relationship of bloggers with literature will be evaluated, specifically in the personal blog type. The most important feature that stands out in the personal blogs scanned and examined during the study is that the authors establish an electronic "memory place". In this respect, this type of blog, which is a personal and virtual "memory space" fiction, also tends to turn into a spectacle as a product of the "consumer society". Another prominent feature is that, as a result of personal blogs functioning like a school, they offer "autodidact writing training" to users, mostly free of charge. Users who try writing in an interactive environment shape their own writing experiences according to their readers. The type of blog that eliminates the distance between the writer and the reader thus creates its own community. For all their features, personal blogs are a popular form of electronic literature.

Keywords: Personal blog, memory place, autodidact writing training, writing experiment and experience

1. Giriş

İnternet, bütün dünyanın kapılarını herkese aynı anda açabilen bir iletişim ve bilgi ağını içeren teknolojidir. “20. yüzyılın son otuz yılında İnternet’in ortaya çıkışı ve gelişimi, askeri strateji, bilimin büyük iş birliği, teknolojik girişimcilik ve kültürellik karşıtı yeniliğin benzersiz bir bileşimin ürünü[dür]” (Castells, 2008, s. 58). Dünyayı kısa bir anda birbirine bağlaması açısından da internet, teknolojik gelişmeler arasında ayrı bir öneme sahiptir. “1990’da Avrupa’da World wide web’in icadına” (Castells, 2008, s. 65) kadar kullanılan bilgisayar ağları (ARPANET, NSFNET, Fidonet gibi) kişisel bilgisayarlara olan ilginin artmasına yol açar. Dolayısıyla kişisel bilgisayarlar bir yandan hızla güçlendirilirken bir yandan da ücretleri düşerek herkesin sahip olabileceği bir eşyaya dönüşmektedir. Bu merak ve ilginin internetin ve kişisel bilgisayarların gelişimini hızlandırdığı aşikardır:

---

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: 16.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405748
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

> Kişisel bilgisayarların, ağların iletişim becerisinin gelişmesi, bülten tahtası sistemlerinin (BBS/bulletin board systems) önce ABD'de, sonra dünya çapında hızla yaygınlaşmasını sağladı. Bülten tahtası sistemleri, karmaşık bilgisayar ağları gerektirmiyordu, yalnızca PC, modem ve telefon hattı yeterliydi. Böylece bu sistemler, her tür ilgi alanı ve kişisel merak için bir ilan tahtası haline gelerek, Howard Rheingold'un deyişiyle 'sanal cemaatler'i yarattı (Castells, 2008, s. 64).

Türkiye'de ise 1990'ların sonunda bilgisayar ve internet kullanılmaya başlanır. Yukarıda bahsi geçen "bilgisayar, modem ve telefon hattı" arasındaki bağ, başka bir deyişle çevirmeli ağ bağlantısı (Dial-up), birçok meraklı dijital göçmenin hatırasında internetin o muazzam dünyasına bir giriş anahtarı olarak bakidir. Otuz yılı aşkın bir zaman geçtikten sonra, bugün internet bağlantısı öyle büyük uğraşları gerektirmediği gibi, hız veya bağlantı kalitesi hususunda bir sorun yaşadığımız anda isyan ettiğimiz bir noktaya ulaşmıştır. Özellikle Covid-19 salgını, belki uzun yıllar sürecek olan dünyanın bütün alanlarda dijital ortama geçişini hızlandırmıştır. Türkiye özelinde düşündüğümüzde, yalnızca HES kodu uygulaması bile, her yaştan insanın dijital dünyaya ayak uydurmasını mecbur kılmıştır. Şimdi uzak bir hatıra olan dial-up sesi, bilgisayarların ve internetin o eski hali, gündelik yaşamın sürdürülebilirliği açısından büyük bir emeği ve sabrı çağrıştırıyor. Telefonun olmadığı zamanlarda insanların nasıl buluştuğunu veya işlerini nasıl hallettiklerini merak edenler, kendi deneyimlerine rağmen, internet bağlantısının ve bilgisayarların çok yavaş olduğu o günleri çoktan unutmuşlardır.

Bugün, Ahmet Mithat Efendi'nin hiç görmediği Paris'i yazması gibi, Paris'e bedenen gitmeden Paris'in anlık sokak görüntülerine ulaşmamız mümkündür. Yahut Youtube'da bir vlog seyrederek Paris'i köşe bucak gezebiliriz. Spor yapmak için illa spor merkezlerine gitmemize gerek yoktur artık, internetten herhangi bir programa katılabileceğimiz gibi, ücretsiz birçok egzersiz videosu ile evde spor yapabiliriz. Bu ve benzeri daha birçok örneği sıralayabiliriz. Dolayısıyla bugün günlük yaşamımızın bir parçası olan internet; eğitim, sanat ve edebiyat gibi birçok alanda da alıştığımız ve kullandığımız bir bağa dönüşür. Gregory Jusdanis Arcade adlı dijital salonda yayınlanan "Is the Internet Literary?" başlıklı blog yazısında, "Dünya metindir. Mallarmé ve Flaubert bu olasılığı on dokuzuncu yüzyılın sonunda tanımladılar ve Derrida daha yakın zamanda bunu tekrar ilan etti. Ama artık dünyanın edebiyat olduğunu söyleyebiliriz. İnternet aracılığıyla edebi olan dönüşüyor"[4] der. Bu bağlamda, bireyin günlük yaşantısına böylesine işlemiş olan internetin edebiyata etki etmemesi yahut elektronik edebiyatı ortaya çıkarmaması düşünülemez.

2000'li yıllarda internette edebiyat ile ilgili olanların etkinlikleri, çeşitli araştırmacılar ve yazarlar tarafından dijital dünyadaki sanat ve edebiyatın küçümsenmesi ve değersiz görülmesi ile sonuçlanır. Örneğin *Hece*'nin 96. sayısının dosya konusu "İnternet Ortamında Edebiyat"tır ve bu dosyada olumsuz görüşlerin, önyargıların yer aldığı birçok yazı yer alır. İnternetteki her girişim, basit ve yapay görülür, sanal ortamın değersizliği ise genel kabul niteliğindedir. Rasim Özdenören, "Sanal Ortamda Edebiyat" başlıklı yazısında sanal ortamda henüz "kendine özgü", "asal" ve "özgün" eserlerin ortaya çıkmadığını vurgular (2004, s. 45). Özdenören'e göre, dijital dünyanın edebiyat ile alakası, sözlü kültürün yazıyı bir araç olarak kullanmasına benzemektedir:

> "Hâlihazırda sanal ortamda yayınlanan ürünler, bu ortamı iki maksada yönelik olarak kullanıyor: 1. Ürünlerini yazılı ortamda yayınlatamayan amatörler, sırf kendini gösterebilmek için ve aslında herhangi bir dergide yayınlanması düşünülemeyecek ürünlerini sergilemek için, ve: 2. Profesyonel yazarların ve yayıncıların tanıtım amacını gerçekleştirmek için. Fakat bu iki amaç için kullanılan internet ortamı, tıpkı sözlü ürünün kayıt ve tutanak amacıyla yazıya müracaat etmesi düzleminde duruyor" (2004, s. 45).

4 Jusdanis, G. (2011) "Is the Internet Literary?", 05.20.2011, Arcade, https://arcade.stanford.edu/blogs/internet-literary (Erişim tarihi 17.11.2021)

2004 yılında yayımlanan bu yazıda, elektronik edebiyata dair önyargıların genel bir ifadesi görülmektedir. 18 sene gibi kısa bir sürede elektronik edebiyat birçok altyapının piyasaya sürülmesiyle hızla artışa geçmiştir ve bu yükseliş devam etmektedir. Örneğin 2006'da kurulan wattpad, bugün "85 milyon kişilik küresel okur ve yazar"[5] kitlesine sahiptir. 2000'li yıllardan itibaren basılı dergilerin de dosya konusu olan ve günümüze değin sürekli tartışılan internetin edebiyat ile olan ilişkisi, dijital dünyanın sonsuz bir hızda güncellendiği ve değiştiği bir ortamda kesin ve sabit yargılara fırsat vermemektedir.

Elektronik edebiyatın önemli bir parçası olan bloglara da önyargı ile yaklaşılır. Armağan Ekici, 2004 yılından beri, "ekici.blogspot.com" adresinde, blog yazmaya devam etmektedir. Ekici, "Blog Edebiyatı Üzerine Üç Parantez" başlıklı yazısında, blogları "oynak, geçişken" olması, "kimseye hesap vermeden yayınlanması", "söyleyecek ilginç sözleri" olan herkese yayın imkân tanıması ve okura erişim hızı bakımından kıymetli bulur. Fakat "gerçek, has edebiyat için, bir yazarı kapsayıcı bir okumayla okumak için hâlâ kâğıt formuna bağlı" olduğumuzu vurgular (2013, s. 19). Dolayısıyla Ekici'ye göre, bloglar "has edebiyat" dışında kalır ve blog özelinde, elektronik edebiyatın ikincil konumda kalacağını öngörür.

Genellemeler ve kötü örnekler üzerine dayanan tartışmalarda göz ardı edilen nokta şudur: nasıl ki basılı edebiyatta bütün eserlerin edebi kıymetinin aynı derecede yüksek olduğunu iddia edemiyorsak elektronik edebiyat ürünlerini de bu şekilde kesin bir yargı ile tanımlamak doğru değildir. Popüler kültürün önemli bir kısmını oluşturan bloglar, ilk ortaya çıktığı günden bu yana kullanılmaya ve okunmaya devam etmektedir. Bugün arama motorlarında herhangi bir bilgi aradığımızda, blog yazarlarının gönderileri ile karşılaşırız. Bu bilgilerin doğruluğu, gerçekliği, ifade tarzı gibi birçok nitelik okurun, araştıranın ve internet kullanıcısının niteliği ile anlam kazanır. Dijital dünyanın içerikleri, yalnızca edebiyata ve sanata katkı sağlamakla kalmamış, bugün yeni birçok meslek grubunun da ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Kişisel blog türü ile sınırlandırılan bu çalışmada, blog yazma motivasyonları gündelik yaşantılarını paylaşmak olan kullanıcıların edebiyat ile olan ilişkisi değerlendirilecektir. Bir seneyi aşkın bir süre boyunca arama motorlarında ve çeşitli blog sağlayıcıları aracılığıyla taranan bloglarda, kişilerin sayfalarını bir "bellek mekânı" olarak tasarladığı dikkat çekmektedir. Ayrıca blog kullanıcılarının yazmayı sevdikleri için kişisel ve özel alanlarını internet kullanan herkes ile paylaşma isteği ön plana çıkmaktadır. Kişisel blogların genel motivasyonu olan bu paylaşım, odalarda saklanan kilitli defterlere gizlice yazılan günlüklerin karşıtı bir günlük anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Kişisel bloglarda kullanıcı, bütün duygu ve düşüncelerini, gündelik yaşantısını, hayallerini, gelecek planlarını, ilgi alanlarını vb. birçok konuyu gönderi olarak yayınlamaktadır. Blog yazarlarının oluşturdukları bu sayfalarda bireysel fikir ve yaşantılarının yanı sıra günlük, anı, gezi yazısı, anlatı ve şiir gibi birçok türde gönderi yayınladıkları ve okudukları eserler hakkında yazılar paylaştıkları görülmektedir. Tek bir tema etrafında gruplandırılamayan bu blogların ortak yönü, edebi türler ve kitaplar ile olan bağlantılarıdır. Kişisel bloglar, hem bireysel bir "bellek mekânı" kurgusudur hem de tüketim toplumunun bir ürünü olan blogların gösteri ile olan bağının en belirgin olduğu blog türüdür.[6] Sosyal medyanın günlük yaşamımızın her anında yer aldığı bugünlerde, edebiyat ile ilgilenmek ve kitap okumak popüler kültürün bir parçası

---

5 Wattpad'in ana sayfasından edindiğimiz 2021 erişim tarihli ilk veride, 90 milyon olan üye sayısı, "bugün" (28 Haziran 2023) 5 milyon azaldığı görülür. Dolayısıyla elektronik yazarlara bir yayıncılık imkânı sağlayan bu platformun popülaritesi (şimdilik) düşüşe geçmiştir. (https://www.wattpad.com/?locale=tr_TR, (Erişim tarihi 28 Haziran 2023).

6 Bloglar, konularına göre türlere ayrılır. İlk olarak "internet günlüğü" şeklinde ortaya çıkan bloglar, sonrasında konu ve içerik hususunda herhangi bir sınırlama içermez. Zira herhangi bir sınırlama da blogların sağladığı özgürlük ile çelişecektir. Dolayısıyla akla gelen her konuda blog yazılabilir. Genel olarak blog türlerini ise şu şekilde sıralayabiliriz: moda, makyaj, yemek, ebeveyn veya aile, teknoloji, reklam, dil öğretimi, müzik, sinema, edebiyat vb. Ayrıca etkili blog nasıl yazılır, blogların kişisel ve özgün şekilde tasarımı için neler yapılmalı gibi blog konularını içerenler de vardır.

haline gelmiştir. Dolayısıyla kişisel blogların değişimi de bu yönde ilerlemektedir. Kişisel blogların günlük olarak kullanılmasının yanı sıra gönderiler arasında genellikle okunan kitaplara dair yorumlar da yer almaktadır. İnternetin ve edebiyatın elektronikleşmesinin basılı edebiyatı tehdit edeceği endişesi, artık söz konusu değildir. Sosyal medya genelinde ve kişisel bloglar özelinde, günümüzde karşılaşılan durum bu endişenin tam aksini göstermektedir. Teknolojinin sağladığı araçlar, kişilerin okuma ve yazma deneyimlerine de katkı sağlamaktadır. Kendilerini ait her meseleyi bloglarında yazmayı amaçlayan kullanıcılar, aynı zamanda ücretsiz bir *otodidakt yazarlık*[7] eğitimini de edinmiş olurlar.

Blogların hızlı artışı, beraberinde hızla ortadan kaybolmalarını da getirmektedir. Kişisel bloglar açısından bakıldığında, bir bloğun popüler oluşu, sürekliliği ve okunma oranı gibi unsurların belirlenmesi uzun süreli izleme ve araştırma gerektirmektedir. Örneğin Evren Soyuçok'un 2015 eylül ayında hazırlamaya başladığı blog listesi, 2017 yılına kadar sürekli güncellenen bir listedir.[8] Dolayısıyla yazıda bahsedilen yorum sayısı, takipçi sayısı yahut popülerlik vurgusu tamamen değişken olup yalnızca verileri göstermek içindir. Bu bakımdan çalışmamızda; kişisel blogların edebiyat ile ilişkisi irdelenirken bu blog türünün "bellek mekânı" olarak tasarlanması, yazma tecrübesi kazandırması bakımından popüler kültürün ürünü olması örneklerle tartışılacaktır.

2. Kişisel blogların gelişimi

Türkçe sözlükte yer almayan blog kelimesine "internet andacı", "internet günlükleri", "ağ günlükleri" ve "e-günlükleri" gibi Türkçe karşılıklar bulunmuştur (Telli Yamamoto ve Karamanlı Şekeroğlu, 2020, s. 24). Ancak günümüzde bu karşılıklar sık olarak kullanımda değildir ve blog kelimesi Türkçeye yerleşmiştir. Dijital ansiklopedi *Vikipedi*'de blog, "teknik bilgi gerektirmeden, kendi istedikleri şeyleri, kendi istedikleri şekilde yazan insanların oluşturabildikleri, günlüğe benzeyen web siteleri"[9] olarak tanımlanmaktadır.

1990'ların başında ortaya çıkan bloglar, başlangıçta "weblog" ("web kayıtları") olarak adlandırılmıştır. "Weblog'lar kesinlikle Web'in bir ürünüdür ve tarihlerinin Web'in doğuşuyla aynı zamanda başladığı söylenebilir" (Walker Rettberg, 2014, s. 6). Walker Rettberg'e göre ilk blogları temsil eden 'weblog'lar, web sunucusunu yöneten kişinin görebildiği ziyaretçi kayıtlarını ifade etmekteydi ve dolayısıyla "bir sitenin aldığı toplam isabet sayısını, kaç ayrı kullanıcının ziyaret ettiğini, ne kadar veri aktarıldığını ve siteye gelen trafikle ilgili diğer bilgileri" (2014, s. 8) bu 'weblog'larda bulabilirdik. Ayrıca ilk blog yazarları, elle kodlayarak bloglarını sıfırdan oluşturdular ve HTML kodunu düzenleyerek ya da blogu her güncelleddiklerinde "Dreamweaver gibi görsel bir HTML düzenleyici" kullanarak bloglarını yayınladılar (Walker Rettberg, 2014, s. 9).

1999 yılının başlarında Peter Merholz'un "wee-blog" olarak telaffuz edileceğini duyurduğu "weblog" kelimesi, sonrasında "blog" olarak kısaltılır ve blog editörlerine de "blogger" adı verilir. Bloglara olan yoğun ilgi de 1999'da artar ve birçok kişi kendi 'weblog'larını yayınlamaya başlar. Böylece her gün yayınlanan yazıları takip etmek de oldukça zor bir hale gelir (Akt. Blood, 2000).[10]

---

7 Blog yazarları, kendi yazarlık becerilerini bu dijital platform sayesinde geliştirirler. Dolayısıyla otodidakt bir süreci de içeren blog yazarlığı, aynı zamanda yazma sürecine okurlarını, yani takipçilerini de dahil eder. Elektronik edebiyatın ve özel olarak blog türünün ayırt edici özelliği de bu *otodidakt yazarlık* sürecidir. Basılı bir eserin okura etkisinin yazara dönüşü bir hayli uzunken, blog yazarlarının okurun tepkisini anında görmesi kendilerini değiştirmeleri ve geliştirmeleri açısından kıymetlidir.

8 Bakınız: http://www.evrengunlugu.net/en-eski-bloglar/

9 https://tr.wikipedia.org/wiki/Blog

10 Blood, R. (2000). "Weblogs: A History and Perspective", *Rebecca's Pocket*, 07 Eylül 2000, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (Erişim tarihi 10.01.2022)

Başlangıçta kod yazmayı bilen herkesin kişisel web sayfasını düzenleyerek günlüklerini yayınladıkları bir alan olan bloglar, hızlı artışın ve ilginin tetiklemesiyle seri bir üretime de yol açar. Böylece blog sağlayıcılarının ortaya çıkması da gecikmez ve artık bilgisayarı, internet bağlantısı olan herkes blog yazabilir. Rebecca Blood'un belirttiği üzere (2000), blog yazımındaki hızlı artış Temmuz 1999'da ilk ücretsiz weblog sağlayıcısı "Pitas"ın ortaya çıkmasına kadar sürer. Ağustos'ta "Blogger" gibi blog açmaya yardımcı birçok aracın ortaya çıkması ile blog yazımındaki artış bir "patlamaya" dönüşür. Kişilerin bloglarını hızlı ve kolay bir şekilde yayınlamalarını sağlayan bu araçların ücretsiz olması da bu patlamaya önayak olmuştur.

2003'te Google, Pyra Labs'den Blogger'ı satın alır ve aynı sene Wordpress piyasaya sürülür. Wordpress, birçok geliştirme ile blog dünyasına yenilikler getirir: farklı bir sunucudan faydalanarak kendinize ait bir alan adı ile blog kurmak yahut var olan blog altyapısını kullanarak programcıların geliştirdiği ve çoğu ücretsiz olan eklentilere (plug-in) yer vererek özel ve özgün bir blog tasarımı elde etmek gibi. 2005 yılından sonra ise "Tumblr, Squarespace, Typad ve Medium gibi yeni jenerasyon blog servislerinin oyuna dahil olmasıyla birlikte bloglar internette oldukça popüler platformlar olmaya başla[r]" (Sevinç, 2015, s. 41). Bugün Blogger, Wordpress ve Tumblr'ın hala en çok kullanılan ve bilinen blog sağlayıcıları olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'de blogların popüler olması, 2005 yılında başlar: "17 Mayıs 2005 tarihinde Google'da Türkçe sayfalarda 'blog' kelimesi 65.400 kez yer alırken, 22 Ekim 2006'da bu sayı 27.300.000, 27 Temmuz 2011'de neredeyse 8 kat artarak 202.000.000, 04 Nisan 2013 tarihinde ise 17 kat artarak 11.190.000.000 olmuştur" (Telli Yamamoto ve Karamanlı Şekeroğlu, 2020, s. 27). Böylece dünyadaki hızlı blog artışına Türkiye'deki kullanıcılar da katkı sağlar ve bloglar dijital kültürdeki yerini alır.

Blog sağlayıcıları, internete erişimi olan herkese ucu bucağı belli olmayan sınırsız bir evren sunmaktadır. Blood'un yazısında vurguladığı gibi, "Blogger, yayınlanan içeriğin biçimine dair herhangi bir kısıtlama getirmez. Herhangi bir tarayıcıdan erişilebilen web arayüzü, blog yazarının içine her şeyi yazabileceği boş bir form kutusundan oluşur"[11]. Dolayısıyla bu boş kutuya blog yazarının ne yazacağı tamamen onun iradesi ve seçimine bağlıdır. "Blogger, bir tıklamayla [bu gönderiyi] yazarın web sitesinde yayınlayacak, uygun yerde arşivleyecek ve yazara doldurulmayı bekleyen başka bir boş kutu sunacaktır"[12]. Türkiye'de de en çok kullanılan blog sağlayıcılardan olan Blogger, kullanım kolaylığı ve gönderi yayınlamadaki bahsi geçen basit kutu ile bilgisayar kullanmayı bilen herkesin merakını uyandırır. Blog dünyasındaki bu sınırsız özgürlük alanı, yazarların belli bir konu veya türde ısrar etmediği durumlarda, kişilerin bütün tür ve konularda yazılarını, düşüncelerini, anılarını, günlük yaşantılarını vb. yayınladığı ve arşivlediği koca bir evrene dönüşmektedir. Bu bakımdan blogların sosyal medyanın ortaya çıkışını hızlandırdığını söyleyebiliriz.

Ücretsiz blog sağlayıcılarının piyasaya sürülmesi, ihtiyaçlara verdiği pratik cevaplar ile çeşitlenmektedir. Blog kullanıcıları kendilerine özel bir web sayfasını istedikleri biçimde tasarlayabilirler. Kullanıcıya sunulan ücretsiz temalarda, hazırlanan şablon olduğu gibi kullanılabilir veya yazarın seçimleri doğrultusunda renk, yazı biçimi ve boyutu, araçların konumu gibi birçok unsur değiştirilebilir. Böylece her blog, yazarının kişiliğini de yansıtan mekânlara dönüşür.

"Tüm bloglar aynı zamanda birer web sitesidir. Fakat tüm web siteleri birer blog değildir! Bir bloğu blog yapan sunum şeklidir. (...) İnternette karşılaştığınız bir blogun sahibi sitenin tepesine 'Bu Bir Blog' yazmaz. Ancak siz onun blog olduğunu anlarsınız" (Sevinç, 2015, s. 77). Blogların genel biçim ve içerik

---

11 Blood, R. (2000). Weblogs: A History and Perspective, *Rebecca's Pocket*, 07 Eylül 2000, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (Erişim tarihi 10.01.2022)

12 Adı geçen blog yazısı.

özelliklerinden kaynaklanan bir farktır bu. Blogların en temel özelliği ters kronolojik sıralama ile gönderilerin yer almasıdır. Bunun yanı sıra arşiv, etiket bulutu, yorumlar ve takipçiler, blog adresi, blogger profili gibi birçok özellik blogları kişisel web sitelerinden ayıran niteliklerdir. Bu özellikleri detaylı olarak incelemek, blogların yapısını anlamak açısından önemlidir.

Blogların ters kronolojik olarak görünmesi, okurun sayfayı açtığında ilk karşısına çıkan yazının son yayınlanan olması blogların sürekli güncel tutulması gerekliliğini mecbur kılmaktadır. Blood'un da vurguladığı üzere, bahsettiğimiz bu yayın akışı blogların tanımını "yorumlar ve kişisel yanları olan bir bağlantı listesinden sayfanın en üstünde yayınlanan yeni materyallerle sık sık güncellenen bir web sitesi"ne[13] dönüştürür. Blogların çoğalma ve yok olma hızı birbiriyle yarışır niteliktedir. Sık güncellenmeyen blogların takipçilerini kaybetmesi ve zamanla popülerliğini yitirmesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Blog yazma serüveni, sürekli kendini yenileyen ve geliştiren, günün ve güncelin içinde yer alan ve geçmiş ile olan bağını (blog arşivleri) koparmayan bir yolculuktur. Bu bağlamda, her blog yazarının öznel nitelikleri, okur ve yorum sıklığına etki ederken aynı zamanda yazarın kendi kişisel yazma deneyiminin de gelişip değişmesine katkı sağlamaktadır. Blogların temel özelliklerinden biri olan ters kronolojik yayın sırası hem yazar için hem de okur için birer tetikleyici ve yönlendirici unsur olur.

Blog arşivinin varlığı ise okura bir kolaylık ve özgürlük sağlamaktadır. Okurun istediği konuya ve yazıya ulaşması bu arşiv ile mümkündür. Arşiv, okura blog içeriği hakkında da bilgi vermektedir. Blog yazarının ne kadar süredir ve ne sıklıkta gönderi yayınladığını öğrenebildiğimiz bu arşivde yazıların başlıkları da yer almaktadır.

Okurlar açısından diğer bir kolaylık ise etiket bulutudur. Bloglarda konu etiketlerinin yer alması, arama motorlarında etkin bir konuma sahip olma açısından büyük önem taşımaktadır. Etiket bulutunda sıklıkla yazılan konular daha büyük puntolarla görüntülenebilir. Bu etiketler, blog içeriği hakkında bir izlenim edinmemize yardımcı olur. Ayrıca bloglar arasında fazla vakit harcamak istemeyen ve yalnızca ilgi alanlarına dair okumak isteyenler için bu etiketler, yol gösterici niteliktedir. Başka bir açıdan, okur bir etikete tıkladığı zaman, blog yazarının o konuda yazdığı bütün yazılara anında ulaşabilmektedir. Bu etiketler aynı zamanda yazar için de aydınlatıcı bir etkiye sahiptir: yazı serüvenin nasıl ilerlediğini, hangi konular veya türler üzerine yoğunlaştığını bu bulut sayesinde fark edebilir.

Blogların en temel özelliği etkileşime açık olmasıdır ve bu bağlamda yorumlar, ziyaretçi sayısı ve takipçiler, blog yazarını gönderilerini ve konularını şekillendirirken etkilemektedir. Nitekim "tüm bireysel gerçeklikler, doğrudan doğruya toplumsal güce bağımlı olan ve onun tarafından biçimlenen toplumsal gerçeklikler haline gelmiştir. Bu durumda, bireysel gerçeğin ortaya çıkmasına, ancak kendisi değilse izin verilir" (Debord, 2020, s. 38). Bu bakımdan eğer blog sahibi okunmak, takip edilmek ve popüler olmak istiyorsa ziyaretçilerin ve yorumların sesine kulak vererek onlara göre gönderi yayınlamak durumundadır.

Blog açmaya karar veren kişinin yapacağı ilk iş, seçtiği blog sağlayıcılarından birine üye olmaktır. Bu üyelik ile profil sayfasını da oluşturan blogger, blog adresini belirler. Profil bilgileri ve adres anonim olabilir, bu seçim tamamen blog yazarına bırakılır. Profil düzenlemesi, yeni başlayan blog sahipleri için önemlidir. Çünkü blog ana sayfasında (hazır temaları olduğu gibi kullanan bloglarda) okurun sağ tarafta karşılaştığı blog sahibinin profili ve kendi hakkında yazdıkları yer alacaktır. Blog adresi de yine arama motorlarında öne çıkmak yahut okurların dikkatini çekmek için ayrı bir önem taşımaktadır. Blog içeriğini belirten adres seçimleri olduğu gibi, yazarın ad ve soyadını içeren blog adresleri de yaygındır.

13 Adı geçen blog yazısı.

Blogların bahsedilen bu özelliklerinin yanı sıra uygulamalar (widgets) veya eklentiler blog düzenlemesini kişiselleştirmede etkili bir rol oynar. Temaların renk, biçim, yerleştirme gibi birçok seçenek sunması kullanıcılara bloglarını düzenlemede bir özgürlük tanımaktadır. Bu bakımdan var olan temaları olduğu gibi kullanmayarak değiştiren blog sahiplerinin kişisel mekânlarını da tasarladıkları görülür. Bunların dışında banner ve başlık düzenlemesi de yapılabilmektedir. Böylece blogu ziyaret eden okur, bu kişisel görseller ve metinler sayesinde blog hakkında ilk izlenimlerini edinir. Blog, sık güncellenmeyi gerektiren bir elektronik edebiyat ürünüdür. Bu sebeple de gönderileri (post) düzenli olarak yayınlamak blogu güncel tutmak için faydalı olabilir. Taslak oluşturma ve yayın günü belirleme gibi özellikler de blogun bu niteliğine hizmet etmektedir.

Blog özelliklerine baktığımızda aslında bireyin deneyimlerine ve kendini tanıma yolculuğuna da hizmet ettiğini görmekteyiz. Nitekim blog yazma motivasyonu her ne olursa olsun, blog yazarı kendi gelişimine de şahit olacaktır. Bu durum kişisel bloglarda daha üst seviyelere ulaşabilmektedir. Nitekim Rebecca Blood (2000), kendi blog yazma hikâyesinden bahsettiği satırlarda, böylesine "yoğun deneyim"in "en saf haliyle" bloglar aracılığıyla gerçekleşeceğini vurgular. "Aylar boyunca bir araya getirilen bu parçalar, belirli bir yerde belirli bir zamanda belirli bir birey olmanın ne olduğuna dair beklenmedik bir şekilde samimi bir görüş sağlayabilir"[14]. Her gününü, her izlenimini, başından geçen her olayı, en ufak veya basit düşüncelerini bile bloğunda yayınlayan biri, blog özellikleri sayesinde, deneyimlerini bir düzende arşivleyebilmekte ve istediği görünümde şekillendirebilmektedir. Benzeri bir gelişim blog okuru için de geçerlidir. Kişisel blogları okumayı seven biri, kendi yaşantısı ve fikirleri ile ortaklıklar bulduğu bloglara yönelecek, yaptığı yorumlar ile konuya dahil olacaktır ve blog yazarının gelişimine benzer bir ilerleme ve değişim ile karşılaşacaktır.

Kişisel bloglarda bireyin faydasına olan bu değişimler, başka tür bloglar için de söylenebilir. Şirket blogları yahut pazarlama amaçlı bloglarda da aynı şeyi gözlemlemek mümkündür. Blog yazarları, Google Analytics vb. uygulamalar sayesinde, ziyaretçi sayıları, en çok okunan gönderiler, yorum sayısı ve kişilerin arama motorlarından hangi anahtar kelimeler ile siteye yönlendirildiği gibi birçok unsuru takip edebilmektedir. Böylece amaçları ne olursa olsun her blog yazarı, kendini bu verilere göre değiştirip şekillendirebilir veya yalnızca bireysel serüvenini izlemek için yazmaya devam edebilir.

Bahsi geçen tüm özellikler bağlamında düşünüldüğünde, blogların kullanım kolaylığı, özgür bir alan sunması, bir anda birçok kişiye ulaşabilmesi gibi birçok olumlu yönüne karşın zorlu bir yazma deneyimini de içerdiği aşikardır. Popüler olmayı, okunmayı veya tanınmayı arzu eden bir blog yazarının istikrarlı ve sabırlı olması gerekir. Geçmiş yıllarda popüler olan blogların bugün yayınlarına ara verdiği yahut tamamen ortadan kalktığı görülmektedir. Şimdi bu çalışmada örneklerde başvurduğumuz birçok blog da gelecek zamanda var olmayabilir. Blogların tüketim toplumunun tam ifadesi olduğu, bu yönüyle de görülmektedir. Hızla çoğalan bloglar hızla yok olabilir. Ancak blog, dijital kültürün bir parçası olarak var olmaya devam edecektir. Bunu 1997 yılından beri varlığını sürdürmesinden anlamaktayız.

3. Bir topluluk olarak blog dünyası

Rebecca Blood'un yazısında belirttiği "Cameron'un blog listesi" (2000), bir blog topluluğunun oluşmasına önayak olmuştur. Blog yazarlarının bağlantılar (linkler) aracılığıyla birbirleriyle iletişim halinde olması, belli konular hakkında yazmaları ve tartışmaları ağ toplumu içerisinde blogların yerini sağlamlaştırır. Nitekim Blood'un vurguladığı gibi (2000), yeni bloglar ortaya çıktığında bu listedeki popüler bloglara bağlantılar aracılığıyla atıf yaparak, kendilerine bu toplulukta bir yer edinmeye

14 Blood, R. (2000). Weblogs: A History and Perspective, *Rebecca's Pocket*, 07 Eylül 2000, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. (Erişim tarihi 10.01.2022)

çalışmıştır. Blog sayfasında kenarda yer alan "takip ettiğim bloglar" listesinde yer almaya çalışan yeni 'blogger'lar, Türkiye'deki blog camiasında da farklı etkinliklerle kendini gösterir. Türkiye'deki blog yazarları arasında, bir dönem popüler olan "mimleme" etkinliği, topluluk oluşturma ve blog dünyasına dahil olma çabasının bir göstergesidir. "Mim" belli bir konuda bütün blog yazarlarının gönderi yayınlamasını sağlayan popüler bir etkinliktir. Örneğin; unutulmaz bir anıyı paylaşmak veya bir rüyayı anlatmak gibi kişisel konu başlıklarında gönderi yazan bir blogger, gönderinin altında bir başka blog yazarını seçer ve aynı konuda seçilen blog yazarı da gönderi yayınlar ve bu bir silsile olarak devam eder. "Mimlendik" başlığı ile yayınlanan bu yazılarda, blog dünyasına yeni giren yazarlar tanınma fırsatı bulur. Günümüzde ise blog yazarlarının dijital bir platformda bir araya geldiği "blog sözlük"[15], bu etkileşimlere bir örnek olabilir. Nitekim araştırmamız süresince, "blog sözlük yazarı" bağlantısını ana sayfasına ekleyerek bu dijital platforma üye olduğunu belirten birçok blog ile karşılaşılmıştır. Bu topluluğunun elektronik camiada bu şekilde iletişime geçmesinin yanı sıra her şehirde blog yazarlarının buluştuğu etkinlikler de yapılmaktadır. Örneğin "in my blue castle" (https://mavikalemdekiler.blogspot.com) başlıklı blog yazarı, yakın zamanda başka bir yazarla ("Kitap Eylemi") buluşmuş ve gönderisinde Ankara'da yaşayan blog yazarları ile bir buluşma planlanabileceğini duyurmuştur (2021)[16]. Ayrıca popüler blog yazarlarının takipçileri ile buluşma programı düzenlediği de görülmektedir. Bu bakımdan artık "sanal alem" olarak adlandırılan dijital dünyanın gündelik hayata eklemlendiği ve gerçek yaşantı ile iç içe geçtiği tartışılmaz bir meseledir.

Üretici ve tüketici arasındaki etkileşim, tüketicinin ürettiği bir düzeni mecbur kılmaktadır. Örneğin televizyonda veya dijital platformlarda yayınlanan diziler, seyircinin yönlendirmesi ile şekillendiği gibi, gelecek bölüm veya sezonun yayını seyircinin beğenisi ile paralel ilerlemektedir. Dolayısıyla tüketici üretimin içindedir ve taleplerine daima cevap bulur. Başka bir deyişle, tüketiciye sermayeyi yönlendiren bir güç geçmiştir: "Bu güce enformasyon gücü, etkileşim gücü, topluluk gücü gibi isimler vermek mümkündür" (Howe'dan akt. Telli Yamamoto ve Karamanlı Şekeroğlu, 2020, s. 9).

Blog yapısı, hızlı artışı ve üretim ile tüketimi bir arada içermesi bakımından Baudrillard'ın "Tüketim toplumu"nu (2020) çağrıştırmaktadır. Sosyal ağ ve toplulukların popüler kültürdeki yeri tartışılamaz. Bu topluluklar içinde ise blog, "tüketim toplumu"nun bir ifade aracıdır.

4. Kişisel blogların edebiyatla olan ilişkisi

Başlangıçta blog, dijital ortamda paylaşılan bir günlük niteliğindedir. Popüler olmaya ve hızla çoğalmaya başlayan bloglar, çeşitli konulara göre birçok türe ayrılır. Bloglar, tamamen blog sahibinin inisiyatifine, motivasyonuna ve hedefine göre şekillenmektedir. Bu bağlamda akla gelebilecek her türde blog yazılabilir. Moda, makyaj, ebeveyn olmak, teknoloji, iş mülakatları, blog yazma, sinema, müzik, dil öğretimi, yemek, edebiyat, sanatın bütün dalları vb. akla gelebilecek her konuda blog bulabiliriz. Bazen bu türlerin hepsinin iç içe geçtiği kişisel bloglara da rastlarız Blog içeriğinin sınırsız bir konu alanına sahip olması, blog türlerinin belirli bir kategoride sınıflandırılmasına imkân tanımaz:

> "Bu gruplandırmalar önemli de olsa blogların değişik konularda nasıl çeşitlendiğini sınıflandırmak çok mümkün değildir, çünkü bir blog kendi içinde de çok değişik konulara yer verebilir. Örneğin, bir yazısında kitap eleştirisi yazan blog yazarı, bir sonrakinde siyasi bir yazı yazabilir ya da bir anısını

[15] https://blogsozluk.com

[16] 31 Aralık 2021 tarihli, "Küçük demişken/ Blogger Buluşması" başlıklı yazısında Ankara'da yaşayan blok yazarlarına bir çağrıda bulunmuş: https://mavikalemdekiler.blogspot.com/2021/12/kucuk-demisken-blogger-bulusmas.html, 8 Kasım 2022 tarihli, "Ankara'da Toplandık" başlıklı yazısında ise planlanan bu buluşmanın gerçekleştiği görülür: https://mavikalemdekiler.blogspot.com/2022/11/ankarada-toplandik.html#more (Erişim Tarihi 28 Haziran 2023).

> anlatabilir (bkz. sanemucar.blogspot.com). Bundan ayrı olarak, belirli bir konu odaklı blogların da çok farklı alanlarda olduğunu görürüz. Kimi bloglar belirli bir hobi hakkında bilgi verirken (bkz. meren.org/blog), kimileri roman yazmakta (bkz. prensesveada.blogspot.com), kimileri güncel konular hakkında siyasi yazılar yazmakta (bkz. cinarabdullah.blogspot.com), kimileri ise şiir sanatı üzerine bir blog hazırlamaktadır (bkz. ronsilliman.blogspot.com)" (Çınar, 2012, s. 20).

Kişisel, tematik, karma, kurumsal, pazarlama ve reklam gibi birçok alt türü içeren bloglar, kullanım amaçları doğrultusunda ilk yayınlanmaya başladığı haliyle kalmayabilir. Uzun yıllar günlük olarak yayınlanan bir blog, daha sonra moda blogu olarak devam edebilir. Ayrıca günlük olarak kullanılan, ilgi alanlarına ve hissettiklerine göre gönderiler yayınlayan blog yazarları, bazı gönderilerinde de siyasetle ilgili düşüncelerini paylaşabilmektedir (http://eskiusul.blogspot.com).

Türkçe yayınlanan bloglarda en popüler olan tür, kişisel bloglardır. "Kişisel bloglar, çok fazla deneyimi olmayan kişilerin bile kullanabileceği ve sayfalarını düzenleyebileceği yapıdadır. Kullanımının çok basit olması bu tarz bloglarda yazar olma cesaretini de özendirmektedir. (...) Kişisel blogların birçoğu blog siteleri kullanılarak yapılmakta ve var olan blog temaları kullanılarak hazırlanmaktadır" (Telli Yamamoto ve Karamanlı Şekeroğlu, 2020, s. 45). Türkiye'de blog kullanımı kişilerin yaşamını kayıt altına alma istekleri doğrultusunda artış göstermiştir. Bugün de en sık karşılaşılan tür olarak kişisel bloglar, yazarının ilgi alanlarına göre çeşitlenmektedir. Kişisel bloglar ile sınırlandırılan bu çalışma esnasında karşılaşılan blogların çoğunluğu, edebiyata ilgi duyan, okumayı seven ve yazı denemeleri yapanlar tarafından hazırlanmaktadır. Bu blog yazarları, anılarını, düşüncelerini, duygularını ve hayallerini paylaşırken şiir, hikâye ve roman gibi birçok türde yaptıkları denemeleri de yayınlamaktadır. Okudukları kitaplar ve izledikleri filmler hakkında da gönderi yayınlayan blog yazarları, sanatla amatör olarak ilgilenen kişilerdir.

Yalnızca yaşamını kaydetmek, kendisine dijital ortamda kalıcı olacak bir "bellek mekânı" kurmak isteyen blog yazarlarının da edebiyat ile kesişen gönderileri karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan edebiyata ilgili olan kişilerin blog açma deneyimine atıldıkları söylenebilir. Bugün, sosyal medya platformlarının hemen hemen hepsinde kitap okumak popüler bir etkinlik haline gelmiştir. Kitap veya kitaplık sahibi olmak, bir tüketim ve gösteri aracı olarak karşımıza çıkar:

> "Kendi bütünlüğü içinde ele alındığında gösteri, mevcut üretim tarzının hem sonucu hem tasarısıdır. Gerçek dünyaya bir eklenti, ona ilave edilen bir süs değildir. O, gerçek toplumun gerçekdışılığının can alıcı noktasıdır. Gerek enformasyon ya da propaganda, gerek reklam ya da doğrudan eğlence tüketimi biçiminde olsun bütün özel biçimleriyle gösteri, toplumsal olarak hâkim olan yaşamın mevcut modelini oluşturmaktadır. O, üretimde önceden yapılmış seçimin her alanda onaylanması ve bunun sonucu olan tüketimdir" (Debord, 2020, s. 35).

Bugünün dijital kültürü için "önceden yapılmış seçim", edebiyat ile alakadar olmak, kitap okumak veya eser yazma arzusu, bloglarda ve diğer sosyal medya platformlarında karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kişisel blogların edebiyat ile olan ilişkisi, popüler kültürden bağımsız düşünülemez.

2005'te Türkiye'de blog kullanımının hızla artması ve beş yıl sonra ise popüler blogların "dizüstü edebiyat"a dönüşmesi bugün yazar olma hayali taşıyan herkesin blog açma motivasyonunu etkilemektedir. 2008-2015 yıllarında aktif olarak blog yazan PuCCa[17], 2010'da "dizüstü edebiyat" serisinin ilk yazarı olur.

> "Serinin ilk kitabı 2010 yılının haziran ayında takma adıyla PuCCa'nın yazdığı Küçük Aptalın Büyük Dünyası Pucca Günlük olmuştur. Seriyi iki ay sonra Ağustos'ta yayınlanan yine takma adıyla Sami

[17] PuCCa'nın kitapları basılmasına rağmen "PuCCa-Günlük" (http://passiflora-rapunzel.blogspot.com) ve "Puccaysam günahım ne?" (http://puccaysamgunahimne.blogspot.com) başlıklı blogları hala açıktır. Ancak aktif olarak kullanımda değildir.

> Hazinses'in Piç Güveysinden Hallice kitabı izlemiştir. Eylül ayında Onur Gökşen'in Bizim de Renkli Televizyonumuz Vardı adlı kitabı ve en son 2011'in Ocak ayında, takma adıyla Pink Freud'un Sorun Bende Değil, Sende kitabı yine Dizüstü Edebiyat Dizisi dâhilinde piyasaya çıkarılmıştır" (Erbaş, 2011, s. 35).

Böylece popüler edebiyatın yeni bir biçimi, "dizüstü edebiyat" terimi, kişisel bloglar sayesinde ortaya çıkar. Bloglar, edebi bir değer taşımamaları sebebiyle yeni bir yazın türü olarak kabul edilmemektedir. Popüler edebiyatın kanon dışı kalması ve edebi bir değerinin olmadığının vurgulanması, elektronik edebiyat bağlamında blog türü için söylenebilir. Bloglar, "fazla kişisel olmaları, edebiyat dışı ve resmi olmayan bir dil ile yazılmaları, görsel öğelere fazla yer vermeleri vb. nedenlerle edebi kabul edilmekten oldukça uzaktadırlar" (Çınar, 2013, s. 8)

Bazı kişisel bloglar ise yalnızca davetli okuyuculara açık olarak yayın yapmaktadır. *Kitap-lık* dergisinde "Yazarların takıldığı bloglar, web adresleri" (2013, s. 20-23) listesinde yer alan http://cuneytuzunlar.blogspot.com/, http://golgeliyol.blogspot.com/ ve "PuCCa-düşünce" başlığındaki http://rapunzelpucca.blogspot.com/ gibi bloglar sadece davetli okuyuculara açıktır. Ayrıca bu ve benzeri hazırlanan birçok blog listesindeki bloglar ya artık güncellenmemektedir (http://dilsizmutercim.blogspot.com) ya da kaldırılmıştır (http://kiritisyen.blogspot.com). Bir zamanlar popüler olan ve çok fazla takipçisi veya okuru olan blogların bir süre sonra güncellenmemesi ve atıl kalması, blog türünün elektronik edebiyattaki örneklerinin sabit bir konuma sahip olamamasına yol açmaktadır.

Sosyal medyanın "ana akım" olduğunu vurgulayan Jill Walker Rettberg'e göre, artık blog gönderileri "Facebook, Twitter ve diğer sitelerde" paylaşılmakta ve tartışılmaktadır. Dolayısıyla bloglar bu sitelerde yer almaya başlamıştır. Bloglar daha kısa gönderiler ve kolay güncellenen diğer sitelere (Pinterest, Instagram gibi) taşınmıştır (2014, s. 2). Bugün blogları kesin bir kategori altında toplayamamamızın sebebi de budur. Artık sosyal medya platformlarında daha aktif bir blog dünyası ile karşılaşmaktayız. Buna karşın blog sağlayıcıları üzerinden yazmaya devam edenler de çok fazladır. Blog gönderilerini Twitter, Instagram veya Facebook gibi mecralardan duyurmaktadırlar. Fakat blog sağlayıcılar üzerinden yahut kendi alan adları (domain name) alarak yayına devam eden kişisel bloglar (https://ceyhunozdemir.com gibi) da göz ardı edilemeyecek boyuttadır.

2013'te blog yazmaya başlayan Özlem Soydan, bloğundaki (https://ozlemsoydan.wordpress.com) "Hakkımda" sayfasında "Kendime bir hediye verme arzusuyla kişisel blog açtım ve 'Hakkımda' sayfasını karalayarak işe başladım" der ve 2018'de güncellediği bu gönderiye şunları ekler: "Peki hiç mi bir şey değişmedi beş yılda? Değişti tabii. 'Özlem' olduğum dışında hemen hemen her şey (özlemimin arttığını saymazsak)". 2022'de blogunda gönderi yayınlamaya devam eden Soydan, gezi yazıları, çocuk öyküleri, deneme gibi birçok türde yazılar yazmıştır. Bunun yanı sıra incelemelerini de blogunda yayınlayan Soydan, ilgi alanlarına göre birçok konuda gönderi paylaşmıştır. Bu kişisel blogda yorum etkileşimi görülmektedir, 949 takipçisi olan blog sahibinin (https://ozlemlesurdanburdan.wordpress.com) 2014-2021 arasında gönderiler yayınladığı bir blogu daha vardır. Blog yazarlarının birden çok blog yayınlaması da sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (https://fthlc.tumblr.com, https://icimdekiinsanlar.tumblr.com ve https://sozbirikimi.tumblr.com aynı blog yazarına aittir). İçeriklere göre farklılık taşıyabilen aynı yazarlı bu bloglar arasında yine yazı yazmayı seven ve edebiyat ile yakinen ilgilenen kişiler göze çarpmaktadır.

Özgün içerik üretmeyen ve sadece eser alıntılarını yayınlayan bloglar da vardır. Bu blog yazarları okuduklarını ve sevdiklerini paylaşmak amacıyla blog açmaya karar veren kişilerdir. Bu tür blog sahipleri, kişisel bloglarını elektronik bir defter olarak kullanmaktadır (https://siir-defterim.tumblr.com). Dolayısıyla kişisel blogların edebiyat ile olan ilişkisi yalnızca yazma üzerine

kurulu değildir. Okumayı seven ve altını çizdikleri satırları paylaşmak isteyen kişiler de blog açmaktadır. Okudukları kitaplar hakkında düşüncelerini yayınlayan (https://kitapeylemi.blogspot.com) veya kitap alıntıları ile bloglarını tasarlayan kullanıcılar, elektronik edebiyatın matbu ile buluşma noktasıdır. Bu bloglar aracılığıyla, okur profilinin değiştiği görülmektedir. Blog özelinde ve sosyal medya genelinde düşünürsek, okumak artık bireysel ve özel bir aktivite olmaktan çıkmıştır.

Blogların hangi temada veya hangi türde olursa olsun bir şekilde edebiyat ve kitaplar ile yolunun kesiştiği görülmektedir. Örneğin blog dünyasının popüler isimlerinden olan Blogcu Anne'nin (http://blogcuanne.com) kategorize ettiği gönderileri arasındaki "Kitaplık" başlığında okuduğu kitaplar hakkında yazılar yayınlamaktadır.

Blogların artışı ve popülerliğine, yazarlar da katılmaktadır. Birçok yazarın aktif olarak blog kullandığı görülmektedir. Bazıları kişisel web sitesi olarak blogları ve blog altyapısını kullanmaktadır. Gürsel Korat'ın Blogger altyapısını kullandığı blogu 2007'den beri günceldir (http://www.gurselkorat.com) ve Onur Caymaz da kişisel web sitesi olarak Wordpress altyapısını kullanır (http://onurcaymaz.com). Yazarların birçoğu bloglar aracılığıyla elektronik edebiyat okurlarına ulaşmaktadır. Yazar ve çevirmen Armağan Ekici 2004 yılından beri http://ekici.blogspot.com adresli blogunda yazılarını yayınlamaktadır.

Murat Gülsoy teknoloji ve edebiyatı bir arada kullanan yazarlar arasındadır ve hipermetinlerinin de yer aldığı (https://muratgulsoy.wordpress.com) blogu, 2009'dan beri çeşitli yazıları ile güncellenmektedir. Yine 2009 yılında blog dünyasına dahil olan Metin Celal, "Okuduğum Kitaplar" (http://okudugumkitaplar.blogspot.com) adlı blogunda kendi yazılarını ve okuduğu kitaplar hakkındaki gönderilerini yayınlamaya devam etmektedir.

Cem Akaş'ın "Şefin Salatası" başlıklı blogu (http://sefinsalatasi.blogspot.com) 2010'dan beri güncellenmektedir ve yazarın öykülerini, makalelerini, kitap eleştirilerini yayınladığı kişisel blogudur.

Yekta Kopan'ın "Fil Uçuşu" (filucusu.blogspot.com) blogu çok uzun zamandır aktif ve güncel olarak blog dünyasında yer almaktadır ve sonrasında Kopan alan adı (domain name) alarak "Fil Uçuşu"nu https://filucusu.yektakopan.com adresine taşımıştır[18]. Yekta Kopan, 2010 yılından beri düzenli olarak blogunda gönderi yayınlamaktadır. Kopan, ilk gönderisinde okuma ve yazma merakını internetin nasıl pekiştirdiğini vurgular: "İnternetle ilk tanıştığımda bu alışkanlığın en güzel evrelerinden biriyle karşı karşıya olduğumu düşünmüştüm. Daha fazla okumak için -daha fazla okunması için- yeni bir mecrayı kullanabilmek" (2010). Yekta Kopan'ın ilk blog gönderisi aynı zamanda elektronik edebiyat ve bloglar hakkındaki önyargılara da bir cevap niteliğindedir. "Kitap okumayı bir deniz kenarı eylemi olarak gören zihniyete ne diyebilirdik ki?" (2010) diyen Kopan'ın blogları; popüler olmaya başladığı günden beri ilgiyle takip ettiği blog dünyasına "Fil Uçuşu" ile katıldığını açıklar. "Okuduklarımdan, izlediklerimden, dinlediklerimden notlar düşeceğim bir blog. Daha çok kendim için tutacağım notlar... Bir çeşit günlük... Kimi zaman anlayacağım, kimi zaman sayıklayacağım yazılar... Elbette dahası da olacak; onu da zamana bırakıyorum" diyerek ilk gönderilerinde blog açma amacını ve blog içeriğini açıklayan geleneğe katılır. 12 yıldır güncellenmeye devam eden (ve devam etmesini umduğumuz) "Fil Uçuşu", blog dünyasının popüler ve en çok okunan blogları arasındadır.

Yazar blogcular arasında uzun süredir güncelleme yapmayanlar da vardır. Ahmet Güntan'ın (http://ahmetguntan.blogspot.com) 2009-2014 arasında gönderi yayınladığı blogu, Ali Lidar'ın (http://lidar-kkyy.blogspot.com) 2010-2016 yıllarında aktif olarak şiirlerini yayınladığı blogu ve Turgay

[18] Maalesef ki Yekta Kopan'ın blogu silinmiştir, 28 Haziran 2023 tarihindeki erişim denememiz başarısız olmuştur. Ancak verilen bilgiler, 4 Nisan 2022 tarihine aittir. Bu durum, blog türünün geçici niteliğine bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Fişekçi'nin (https://turgayfisekci.wordpress.com) 2009-2020 arasında gönderi yayınladığı blogu hala elektronik edebiyat okurlarına açıktır.

Edebiyatın hayatla iç içe olması hasebiyle geçtiği yollarda internetle karşılaşmaması mümkün değildir. Dolayısıyla kişisel blogların edebiyat ile bağını yalnızca elektronik günce olması yahut herkese yazar olma fırsatı vermesiyle açıklamak yetersiz kalmaktadır. Bloglar, elektronik edebiyatın popüler yüzü olmasının yanı sıra yazma ve okuma biçimlerini değiştiren, güncel edebiyatın nabzını tutan yönüyle önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple edebiyat, sosyoloji, medya ve iletişim bilimleri gibi birçok disiplinin araştırma alanında yer almaya da devam edecektir.

5. Kişisel blogların otodidakt yönü: ücretsiz yaratıcı yazarlık atölyesi

İnternetin bilgiyi bir sınırlama yahut bir filtre olmaksızın dağıtması bir karmaşayı da beraberinde getirir. Bu bakımdan doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek için uzun bir uğraş ve araştırma gerekir. Blog türü, bu araştırma ve doğru bilgiye ulaşma sürecinde, kişisel ve otodidakt bir eğitim alanıdır. Bilgi yığınının arasında seçim yapmak ve doğruyu yahut gerçeği görebilmek kullanıcının niteliği ile paraleldir. Bloglar hem okurları hem de yazarları için bu yığın arasında seçmeyi, eleştirel bakmayı ve değerlendirmeyi öğretmektedir. Dolayısıyla dijital topluluklar arasında bloglar, ücretsiz bir okul veya atölye gibi olmasından dolayı ayrı bir yere sahiptir.

Gonca Telli Yamamoto ve Özgür Karamanlı Şekeroğlu *Sosyal Medya ve Blog* adlı çalışmalarında; blogların "öğrenme, paylaşma, aktarma, deneyim kazan[dır]ma" gibi işlevlerinin "bireysel, kurumsal ve toplumsal faydayı" sağladığını vurgular ve blogların işleyişini dörde ayırırlar: "Birincisi okuyucular açısından ihtiyacı olan bilgiyi ve kaynakları bulmak amacıyla kullanıcının işine yaramaktadır. İkincisi, bloglar kullanıcıları için hafifletilmiş bir akademi gibi düşünülebilir. Üçüncüsü, kurumların pazarlama iletişimlerini gerçekleştirmektedir. Dördüncüsü de toplumları bilinçlendirmektedir" (2020, s. 24). Birçok alt türe ayrılan blogların -teması, odak noktası yahut türü ne olursa olsun fark etmeksizin- içeriğin düzenlenmesi, düzenli ve güncel gönderi yayınlamanın gerekliliği gibi birçok niteliği kullanıcıyı eğitir ve araştırmaya teşvik eder. Tema ayarları, araç veya uygulama (widget) ekleme, reklam ekleme vs. gibi birçok konu yine blog dünyasından öğrenilebilmektedir. En basiti bir gönderinin okura etkili bir şekilde ulaşması için ipuçları ve yapılması gerekenler gibi birçok mesele de popüler blog yazarları tarafından değinilen konulardır. Dolayısıyla blog yazmaya yeni başlayanlar için her türlü bilginin kaynağı yine blog topluluğunda yer almaktadır.

Bireysel bloglarda ise yazmayı seven ve yazılarını okurla paylaşmak isteyen kullanıcılar, belirli bir takipçi kitlesine ulaşıncaya kadar kendi kendilerine gönderilerini şekillendirmeyi ve içeriklerini düzenlemeyi öğrenirler. Blog dünyasına edebiyatı ve yazmayı sevdiği için dahil olan bu tür blog kullanıcılarının gönderileri, yaratıcı yazarlık atölyelerinin öğrencilerine verdiği yazı ödevlerine benzemektedir. Bu bakımdan otodidakt bir yazma sürecinin dijital kültürdeki temsili, bireysel bloglardır.

Blog sahibi açısından gönderilere gelen yorumlar, takip eden kişilerin niteliği, takip ettiği ve etkileşimde olduğu diğer bloglar gibi birçok unsur, artık bir üyesi olduğu dijital topluluğun birbirini geliştiren ve etkileyen yönünden faydalanmasını sağlamaktadır. Yazma becerisini geliştirmek için blog açan birçok kişi blog dünyasının bu özellikleri sayesinde birçok yaratıcı yazarlık dersi almaktadır. Blog gönderisinin defalarca değiştirilebilmesi, yeniden düzenlenmesi veya silinmesi, başka bir deyişle içerik düzenlemesindeki bu özgürlük, kişinin kendi kendine yazma pratiği yapmasına imkân tanır.

Blog okuru açısından düşünüldüğünde ise takip ettiği bloglardan edindiği bilgi veya tecrübeler, ortak anı ve duygularda birleşen insanlarla karşılaşmanın etkisi, okuma deneyiminin bireyselliğinin kalabalık bir okuma faaliyetine dönüşmesi gibi nitelikleri bakımından bloglar, okuru birçok açıdan

geliştirmektedir. Kitap okuru yalnızdır ve kendi düşüncelerinden, iç dünyasından ibarettir. Blog okuru ise bu sınırların dışına çıkar. Böylece her kişinin biricik dünyasının duvarları yıkılır. Daha geniş bir perspektiften bakan okur düşüncelerini yorumlarda yazarak hem blog yazarından hem de diğer okurlardan cevaplar alarak kendi sınırlarını aşar, bir topluluğun parçası olması onun okuma deneyimini farklı bir seviyeye ulaştırır. Dolayısıyla blogların "hafifletilmiş bir akademi" (Telli Yamamoto ve Karamanlı Şekeroğlu, 2020, s. 24) olarak işlevi aşikârdır.

Kişisel blogların yaratıcı yazarlık atölyesi niteliği, blog yazarlarının uzun süren denemelerinin sonunda kitap yazmalarına yardımcı olmaktadır. "Dizüstü edebiyat" kategorisinde blogların basılmasından farklı olarak birçok blog yazarının çeşitli edebi türlerde kitapları yayınlanmaktadır.

Zeynep Albaraz Gençer'in blogu (https://albaraz.com), bir yazma atölyesi olarak kişisel blogların etkisinin göstergesidir. Wordpress altyapısını kullanan blogun "Kim Miyim" başlığında blog yazarı kendini "meraklı, her haltı öğrenmek isteyen; mümkün olduğunca ağız dolusu gülerek bu garip dünyaya nanik yapmaya heveslenen, yiyen, içen, gezen, okuyan, bakarken 'görmeye'; olana bitene seyirci kalmamaya çalışan, avaz avaz şarkı söyleyen, dans eden ve henüz hayatı istediği gibi şekillendirebileceğini zanneden terütaze bir insan" olarak tanıtır (https://albaraz.com/kim-miyim/). 30 Ocak 2022'de yayınladığı gönderisinde ise kitap çıkardıktan sonra blogunu ihmal ettiğini söyleyen Gençer, "Oysa ki burası benim kalem, kimse bilmezken zehrimi döktüğüm oyun alanımdı" (2022) dediği blog yazma sürecinde hiç tanımadığı blog okurlarının desteğini vurgulamaktadır. Liebster Ödülü'ne aday gösterilen blog yazarı, "Blog yazmaya başladıktan sonra hayatınız nasıl ve ne yönde değişti?" sorusuna şu yanıtı verir: "'Yazmak' eylemi ile önce tanış, sonra dost olduk. Kendi kendime yazdığımı zannederken, seneler içinde yüzlerce insana ulaşmaya başladım. Hayatımın mihenk taşlarından biri oldu 'yazmak'. Durduramadım, kitap çıkardım. (Bilmeyenler için: İçimdeki Kaktüs. Şu anda 3. baskıda. Tüm gelir KAÇUV'a bağışlanmaya devam ediyor)" (2020).

Blog yazma serüvenine kitap yayınlayarak devam edenler arasında olan Caner Almaz (https://yazdikdaneoldu.tumblr.com), 2012 yılından beri düzenli olarak gönderi yayınlamaktadır. 18 Şubat 2022'de yayınladığı gönderide işinden istifa ettiğini ve "sadece yazmaya karar verdiğini" belirtir. Bu gönderisinde yeni romanını yazmak için çalışmalara başladığını blog okurlarına duyuran Almaz'ın öyküleri *Kırgın Anlatıcı* adıyla 2017'de Alakarga Sanat Yayınları tarafından basılmıştır. İlk romanı *Yaşamaklar* ise 2021'de Everest Yayınları'ndan çıkmıştır. Caner Almaz, blog gönderisinde yazmaya başladığı yeni romanının bir "devam romanı" (18 Şubat 2022) olduğunu belirtir. *Yaşamaklar*'ı yazarken yaşadıklarını, yazma sürecini ve deneyimlerini blogunda paylaşmıştır.

Ayrıca anonim olarak kalmayı sürdürerek kitaplarını yayınlayan blog yazarları da vardır. Örneğin Adamkarga (https://adamkarga.net), 2020'de Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık tarafından basılan *İsmini Hak Etme Derdindeki Öykü* başlıklı öykü kitabında Adamkarga adını kullanır. Çeşitli dergi ve fanzinlerde yazarlarla yaptığı röportajlara da blogunda yer veren Adamkarga, "Kişisel Notlar" etiketinde günlük yaşantısından, düşünce ve duygularından bahsettiği gönderilerini yayınlar. Bunun yanı sıra öykülerine, okuduğu kitaplar hakkındaki yazılarına, izlediği oyunlara dair fikirlerine ve ilgi alanına giren birçok konuya blogunda yer vermektedir. Öyküleri ve romanları yayınlanan bu yazarların yazma serüvenine bloglarla başlaması, blogların yazma pratiğine katkısının göstergesidir. Kitapları yayınlansa da blog yazmayı sürdürmeleri ise blog yazarlığını ayrı olarak değerlendirilmek gerektiğinin işaretidir. Başka bir deyişle, elektronik edebiyat içerisindeki türlerin yazarları farklı bir sınıflandırmayı gerektirmektedir.

6. Bir "bellek mekânı" olarak kişisel bloglar

Bellek, yalnızca hatırlamayı içermez. Aynı zamanda unutmanın etkisiyle yanılsamaya açıktır. Pierre Nora, belleğin "üretilen yaşamın kendisi" olduğunu vurgular ve ona göre bellek, "anımsama ve unutma diyalektiğine açık, onların sürekli biçim değiştirmelerinden habersiz, her türlü kullanımlara ve el oyunlarına karşı çok duyarlı, uzun belirsizliklere ve ani dirilmelere elverişlidir ve devamlı bir gelişim halindedir" (2006, s. 19). Nora'ya göre "Süreklilik duygusunun kökü mekândadır" (2006, s. 17) ve bellek gerçek çevresinden mahrum kaldığı için artık bellek mekânlarından bahsedebiliriz.

Teknolojik gelişmeler ve dijital çağın başlangıcı, bellek meselesine verilen ehemmiyeti arttırır. Jan Assmann *Kültürel Bellek* adlı çalışmasında, dijital çağın bellek üzerindeki etkisini dile getirir: "yeni elektronik medya ile bellek dışı kaydın (dolayısıyla da yapay belleğin) mümkün olduğu bir çağın içindeyiz; böyle bir gelişim, matbaanın ve ondan önce yazının keşfine eş değerde bir kültürel devrim anlamına geliyor" (2015, s. 17) der. Dijital çağ, bellek mekânlarının da dönüşümüne yol açar. "Denilebilir ki artık insanlığın belleği, yazı yerine bilgisayar ve bilgisayar sistemleri ile yönetilmektedir" (Yalçın Çelik, 2016, s. 460). Bu değişimi en açık şekilde, sosyal medyanın günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesinde görmekteyiz. Dijital platformlar, kişisel hikâyelerimizi paylaştığımız ve kaydettiğimiz, geçmişi ve şimdiyi kurguladığımız mekânlara dönüşmüştür. Bu dönüşümün başlangıcı ise blog türü ile gerçekleşir.

Hayatlarını kaydetme ve paylaşma arzusu, bireyleri blog açmaya itmektedir. Kişisel bloglarda "Hakkımda" kısmında, blogger profillerinde veya ilk blog gönderisinde bu motivasyonlarından bahsederler. Kişisel blog sahipleri, yazı yazmayı seven insanlardır ve bu kişiler yaşamlarını elektronik günlükte kayıt altına alma amacıyla blog açar. Blog, kişisel bir web sayfası olmaktan çok daha fazla bir bireyselliği barındıran bir türdür. Dolayısıyla kişiler için bu sayfalar şahsî bir müze niteliği de taşımaktadır. Bir "bellek mekânı" olarak da düşünebileceğimiz kişisel bloglar, yazarın hazır temaları kullansa dahi, en ufak ayrıntısına kadar kendi tasarladığı bir alandır. "Belleğin ölümlülüğünde zımnen var olan geçiciliğe karşı kendimizi yapay bellekler geliştirerek sağlama almışızdır. En eski bellek yardımcısı yazıdır" (Draaisma, 2014, s. 19). Bu bağlamda kişisel bloglar, yapay bellek mekânları olarak kurgulanmaktadır. Günlük tutma amacıyla yayınlanan bloglarda, geçmişin ve şimdinin (deneyimlerin) elektronik ortamda saklanmasıyla bireysel bir "bellek mekânı" inşa edilmektedir. Douwe Draaisma'nın bahsettiği "bellek metaforları" arasında "Güvercinlik veya kuşhane" imgesi blogları çağrıştırır ve nitekim kişisel bloglar da bir "fiziksel bellek imgesi" olarak "bilginin korunmasını, bir deneyimin kapalı bir mekânda muhafaza edilmesi"ni sağlar ve "Bir şeyi hatırlamak isteyen bir kişi bu mekâna tekrar girerek muhafaza altında tutulan şeyleri tekrar elde etmeye çalışır" (2014, s. 51). Günlük olarak yayınlanan bloglar, bireysel bir amaca hizmet etmektedir. Ancak aynı zamanda bu blogların paylaşıma açık olması şahsi olanın toplumsala içkinliğini de pekiştirmektedir. Bireyin yaşantısını sergilemekten ve bunu bir gösteri aracı kılmaktan kaçınmaması kişisel bloglarda görülmektedir.

Kişisel blog örneği olan "Rengin'le Renkli Hayat…" (https://renginim.blogspot.com) başlıklı blog, yazarın anılarının, günlük yaşantısının ve duygularının yer aldığı gönderilerden oluşmaktadır. Var olan Blogger temalarından birinin kullanıldığı blog, reklam da içermektedir. 406 takipçiye sahip blog yazarı, kendi çektiği fotoğraflarını da gönderilerine eklemektedir. Yorum etkileşiminin de görüldüğü ve 2008'den beri güncellenen "Rengin'le Renkli Hayat…", tam manasıyla günlüktür. Bu bakımdan da bir bellek mekânı niteliğindedir.

"Evrenin Dünyası" (https://evrenin.blogspot.com) başlıklı blog ise 2006 yılından beri güncellenmektedir. Blog yazarının gezi yazılarını, denemelerini, öykülerini ve şiirlerini yayınladığı blog,

501 takipçi tarafından okunmaktadır. Ayrıca yorum etkileşiminin de görüldüğü blog, yazarının yaşantısını görseller, videolar ve bağlantılar ile tasarladığı kişisel bloglara örnektir.

1950 doğumlu Ece Evren'in blogu (https://www.eceevren.com), alan adına sahip bloglar arasındadır. Bu kişisel blog da bir bellek mekânı olarak tasarlanmış bloglara örnek gösterilebilir. Şiirlerini, öykülerini, sesli şiirlerini, gündelik yaşantısında ilgisini çeken her şeyi ve yaşamında onu etkileyen konuları yazan Evren, "Hakkımda" başlığında kendini tanıtır ve "Neden blog açtın Ece?" sorusuna verdiği yanıtta tasnif edeceği yüzlerce yazısı olduğundan bahseder ve blog yazmanın ciddi bir iş olduğunu fark ettiğini belirtir (2016). Tasarım olarak diğer bloglardan farklıdır ancak blog özelliklerinin hepsini içermektedir. Yorum etkileşiminin fazla olduğu bu kişisel blogda reklamların yanı sıra bir de ziyaretçi defteri yer alır. 508 takipçisi olan "Ece Evren'in Kişisel Blogu" için yazarın tasarladığı elektronik bir "bellek mekânı" diyebiliriz. Bütün kişisel bloglar günlük olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda görseller, bağlantılar, video veya müzikler ile kurgulanan kişisel bir elektronik müze yahut bellek mekânı olarak bloglar okurlarına ulaşmasalar dahi yazarların kendi kişisel tarihleri açısından ayrı bir ehemmiyete sahiptir.

Ne şekilde değerlendirilirse değerlendirilsin, blogların bireyin yaşamına ve toplumsal yaşama etkisi göz ardı edilemez. Jusdanis'in vurguladığı gibi "internet teknolojileri", "toplumsal yaşama getirebileceğimiz kolektif hayali ve entelektüel enerjiyi" sağlamaktadır. Ayrıca Jusdanis'e göre internet, "insan davranışına yeni bir bakış açısı kazandırır" (2011). Onun edebi olanla ile ilişkilendirdiği bu yeni bakış açısı, insanların hayatlarına farklı şekilde dahil olmamıza imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla empatiyi içeren bu "bağlantılılık", edebiyatın daima faydalandığı bir "insanî değer"dir. "Ve şimdi internet bunu başarmayı daha da mümkün kılıyor" (Jusdanis, 2011). Bu bağlamda, kişisel bir müze olarak nitelendirdiğimiz bloglar, bireylerin şahsî tarihlerini kayıt altına alarak "bellek mekânı" kurmalarına imkân vermesinin yanı sıra, kurgusal açıdan birer edebi metin niteliği de taşımaktadır. Blog yazarlarının kişisel serüvenlerini okuyanlar ise hiç tanımadıkları insanların yaşamlarına internetin sağladığı iletişim ve etkileşim imkânları ile dahil olmaktadır.

7. Sonuç

Günümüz insanının temel ihtiyaçlarından birine dönüşen internet, yaşamın her alanına tesir etmektedir. 1990'da "World wide web"in ortaya çıkışıyla artan internet kullanımı blogların doğuşunu da sağlar. Blog, sosyal medyanın ilk formu olarak nitelendirilebilir. Günlük yaşam ile iç içe geçmiş olan internet ve sosyal medya, ortaya çıktığı andan itibaren sanat ve edebiyatta da yerini alır. Bugün artık "e-kitap basılı kitabın sonunu mu getirecek" endişesinin bir anlamı kalmamıştır. İnternet ve özellikle bloglar, okuma biçimlerini değiştirmiş ve böylece edebiyatın değeri farklı bir boyut kazanmıştır.

Türkiye'de 2000'li yılların başında popülerleşen bloglar, elektronik edebiyatın popüler türü olarak değerlendirilebilir. Kişisel bloglara odaklanan bu çalışmada, çeşitli yazma motivasyonları ile blog açan kullanıcıların edebiyata olan ilgisi açıkça görülmektedir. Bu bakımdan kişisel blogların elektronik edebiyatın popüler türü olduğu söylenebilir.

Kişisel bloglarda günlük, gezi yazısı, öykü, şiir, roman ve deneme gibi birçok yazın türünde gönderiler yayınlanmaktadır. Tek bir tema çerçevesinde sınıflandırılamayan bu bloglar, amatör olarak edebiyat ile ilgilenen ve yazmayı seven kullanıcılar için ücretsiz bir yazarlık atölyesi niteliğindedir. Sadece günlük olarak yayınlanan kişisel bloglarda ise bir "bellek mekânı" inşası söz konusudur. Özellikleri açısından blog, bireyin okuma ve yazma deneyimlerine etki eder. Bu bakımdan blog, kişinin gelişimlerine katkı sağlayan bir okul vasfı taşımaktadır.

Sosyal medya platformlarının artması ile bloglar da genişlemiştir. Instagram, Twitter gibi birçok dijital alanda blog yazarlığı yapanlar vardır. Dijital dünyanın bu hızlı değişimi gösteriyor ki blog ve blog yazarlığı devam edecek ve elektronik edebiyattaki yerini sağlamlaştıracaktır.

Kaynakça

Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek- eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*, (Çev. Ayşe Tekin), İstanbul: Ayrıntı.

Albaraz Gençer, Z. (2022). Gecikmiş bilgilendirme, https://albaraz.com/2022/01/30/gecikmis-bilgilendirme/, (Erişim tarihi 26.06.2023).

Albaraz Gençer, Z. (2020). Ödül adaylığı, gurur ve bizim Liebster, https://albaraz.com/2020/11/30/odul-adayligi-gurur-ve-bizim-liebster/, (Erişim tarihi 26.06.2023).

Almaz, C. (2022). 18 Şubat 2022, https://yazdikdaneoldu.tumblr.com/day/2022/02/18, (Erişim tarihi 27.06.2023)

Baudrillard, J. (2020). *Tüketim Toplumu- Söylenceleri Yapıları*, (Çev. Nilgün Tutal, Ferda Keskin), İstanbul: Ayrıntı.

"Blog", https://tr.wikipedia.org/wiki/Blog, (Erişim tarihi 17.11.2021).

Blood, R. (2000). Weblogs: A History and Perspective, Rebecca's Pocket, 07 Eylül 2000, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. (Erişim tarihi 10.01.2022)

Castells, M. (2008). *Enformasyon Çağı: Ekonomik, Toplum ve Kültür Cilt 1- Ağ Toplumunun Yükselişi*, (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çınar, Ş. (2012). Edebiyatta yeni bir tür: bloglar. İstanbul Bilgi Üniversitesi SBE Karşılaştırmalı Edebiyat, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Çınar, Ş. (2013). Gelişen bir tür olarak bloglar, *Kitap-lık*, 168, 4-16.

Debord, G. (2020). *Gösteri toplumu*, (Çev. Ayşen Ekmekçi ve Okşan Taşkent), İstanbul: Ayrıntı.

Draaisma, D. (2014). *Bellek metaforları – zihinle ilgili fikirlerin tarihi*, (Çev. Gürol Koca), İstanbul: Metis.

Ekici, A. (2013). Blog edebiyatı üzerine üç parantez, *Kitap-lık*, 168, 17-19.

Erbaş, T. (2011). Türkiye'de Tumblr Blog Ortamındaki Popüler Blogcuların Kullanım Pratikleri, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Evren, E. (2016). Hakkımda, https://www.eceevren.com/p/hakkmda_80.html, (Erişim tarihi 30.06.2023).

Jusdanis, G. (2011). "Is the Internet Literary?", 05.20.2011, Arcade, https://arcade.stanford.edu/blogs/internet-literary (Erişim tarihi 17.11.2021).

Kopan, Y. (2010). Bir kesekağıdı imalatçısının itirafları!, 3 Ocak 2010, Fil Uçuşu, https://filucusu.yektakopan.com/bir-kesekagd-imalatcsnn-itiraflar/

Miller, Carolyn R.; Shepherd, Dawn. (2004). Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog. University of Minnesota. Erişim adresi: The University of Minnesota Digital Conservancy, https://hdl.handle.net/11299/172818 (Erişim tarihi 17.11.2021).

N. Narda (2021). "Küçük demişken/Blogger Buluşması", 31 Aralık 2021, in my blue castle, https://mavikalemdekiler.blogspot.com/2021/12/kucuk-demisken-blogger-bulusmas.html#more

Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları*, (Çev. Mehmet Emin Özcan), Dost Kitabevi Yayınları.

Özdenören, R. (2004). Sanal ortamda edebiyat, *Hece*, Yıl: 8, Sayı: 96, 44-45.

Sevinç, S. S. (2015). Her şeyin başı blog, İstanbul: Optimist.

Telli Yamamoto, G. ve Karamanlı Şekeroğlu, Ö. (2020). *Sosyal Medya ve Blog*, İstanbul: Kriter.

Walker Rettberg, J. (2014). *Blogging* (Second edition), Cambridge: Polity Press.

Yalçın Çelik, D. (2016). Yazının sözden üstmetin'e (Hipermetin'e) yönelen evrimi, *Hece,* 20 (234-235-236), 458-471.

İncelenen Blog Listesi

Blog Başlığı	**Adres**	**Yayın Aralığı**	**İçerik**	**Takipçi**
Zeugma	https://anfaengerwriter.blogspot.com	2008-... (2023)	Günlük, hikâye	955
Aydan Atlayan Kedi	http://aydanatlayankedi.blogspot.com/	2008-2021	Günlük	1389
Gece Kütüphanesi	http://bibliofk.blogspot.com	2010-2021	Kitap yorumları	1055
Bi Garsonun Anıları	http://bigarsonunanilari.blogspot.com/	2010-... (2023)	Günlük, hikâye	133
Kayıp Hikayeler	http://bilinmeyenhikayelerim.blogspot.com	2017-2022	Hikâye	Takipçi sayılarını eklememiş
Benim de Okuyacaklarım Var	http://birazkitap.blogspot.com	2010-... (2023)	Kitap yorumları	245
Define Adası	http://definesoysal.blogspot.com/	2010-... (2023)	Günlük (Karma)	201
Asortik Krep'in Blogu	http://asortik-krep.blogspot.com	2005-2022	Günlük	760
Derin Hakikatler (Yazar: Levent Cantek)	http://derinhakikatler.blogspot.com/	2006-... (2023)	Popüler kültür, edebiyat incelemeleri	695
Armağan Ekici	http://ekici.blogspot.com/	2004-... (2023)	Yazılar, "Okuma notları"	Eklenmemiş
arrakis	http://extraterrestretierra.blogspot.com/	2012-... (2023)	Günlük, Gezi yazıları	232
Vladimir'in Derdi	http://hakikivladimir.blogspot.com/	2007-... (2023)	Günlük, anı	687
Kitap Eylemi (Yazar, gönderilerini sadece davetli okuyuculara açık hale getirmiştir. Tablodaki veriler 28 Haziran 2023 tarihine aittir.)	http://kitapeylemi.blogspot.com/	2011-... (2023)	Kitap yorumları	1364
Kitaplardan Anlamayan Adam (Yazar: Utku Yıldırım)	http://kitaplardananlamayanadam.blogspot.com, https://kitaplardananlamayanadam.com (2020-)	2011-... (2023)	Kitap yorumları	(Blogspot adresindeki takipçi sayısı: 424)

Veni, vidi, vici...	https://albaraz.com	2009-2022	Günlük, hikâye, şiir, gezi yazıları (*İçimdeki Kaktüs* (2019))	455
Bendenbana	https://bendenbanablog.com	2015-... (2023)	Günlük	1446
Özlem Soydan	https://ozlemsoydan.wordpress.com	2013-... (2023)	Günlük, hikâye, inceleme, gezi yazıları, deneme	951
Okuduğum Kitaplar (Yazar: Metin Celal)	http://okudugumkitaplar.blogspot.com/	1996*-... (2023)	Kitap eleştirileri (dergi ve çeşitli yerlerde yayınlanan yazıları)	Takipçi sayısı eklenmemiş
Okuduklarım, İzlediklerim	http://okumayetisi.blogspot.com	2010-2022	Kitap ve film yorumları,	245
Cem Akaş- şefin salatası	http://sefinsalatasi.blogspot.com/	2010-... (2023)	Öykü, makale	213
Ceyhun Özdemir-Kişisel Blog	https://ceyhunozdemir.com	2014-... (2023)	Şiir, deneme, günlük	Takipçi sayısı eklenmemiş
Eski Usul	http://eskiusul.blogspot.com	2010-... (2023)	Kitap yorumları, günlük, karma kişisel blog	184
Dipnotski- Kitap Kokusu	https://dipnotski.com	2014-... (2023)	Kitap tanıtımları	1467
Kitap Gibi (Yazar: Gül Akça)	https://gulakca.blogspot.com	2012-... (2023)	Kitap yorumları	266
Kedidir o kedi	https://kedidirokedi.tumblr.com	2011-... (2023)	Günlük, kitap alıntıları, müzik ve video (karma kişisel blog)	Takipçi sayısı eklenmemiş
Konserve Ruhlar	https://konserveruhlar.wordpress.com	2012-... (2023)	Günlük, Öykü, Gezi yazıları, Kitap tanıtımları	405
La Paragas-Fuayeden Yazılar	https://laparagas.blogspot.com/	2008-... (2023)	Günlük, öykü, roman, gezi yazıları, Kitap tanıtımları, Film yorumları	405
Murat Gülsoy	https://muratgulsoy.wordpress.com/	2009-... (2023)	Söyleşiler, Hipermetinler, Yazılar ...	1249
Şiir-Kitap-Kültür (Yıldız Tokmak)	https://saireyn.tumblr.com	2013-... (2023)	Günlük, deneme, Kitap ve film yorumları, Alıntılar	Takipçi sayısı eklenmemiş
Şiir	https://siir-defterim.tumblr.com	2014-... (2023)	Şiir alıntıları	Takipçi sayısı eklenmemiş
"Çünkü aşk yazılgandır"	https://yazdikdaneoldu.tumblr.com	2012-2022	Günlük, Öykü, kitap alıntıları (*Kırgın Anlatıcı* (2017), *Yaşamaklar* (2021))	Takipçi sayısı eklenmemiş

LEYL	https://zeynono--elif.blogspot.com/	2008-... (2023)	Günlük, şiir, kitap tanıtımı	408
Aylak Editör	https://aylakeditor.blogspot.com	2016-... (2023)	Karma kişisel blog	186
Gizli Özne	http://gizlioznee.blogspot.com	2014-... (2023)	Günlük, deneme, kitap tanıtımları	277
Bir	https://metebilge.blogspot.com (http://birrikim.blogspot.com, http://sararanyapraklar.blogspot.com, https://birvarmiisbiryokmuus.blogspot.com)	2005-... (2023)	Günlük, Öykü, Gezi yazıları, Kitap tanıtımları	829
Okumak Hayattır	https://sevimli-kitaplar.blogspot.com	2017-... (2023)	Kitap yorumları, günlük	366
Satır Arası	http://gulsahtoptas.blogspot.com	2011-... (2023)	Günlük, kitap yorumları	574
Rengin'le Renkli Hayat	https://renginim.blogspot.com	2008-2022	Günlük	406
Evrenin Dünyası	https://evrenin.blogspot.com	2006-... (2023)	Günlük, gezi yazıları, öykü, şiir	501
Ece Evren'in kişisel blogu	https://www.eceevren.com	2015-... (2023)	Şiir, hikâye, sesli şiir, video sohbetler ...	509
Kelimeler Benim	https://kelimelerbenim.com	2008-... (2023)	Günlük, hikâye (karma kişisel blog)	1440
internet günlüğü-Evren Soyuçok	http://www.evrenguunlugu.net	2005-... (2023)	Günlük	Takipçi sayısı eklenmemiş
!!!Ivır Zıvır Enstitüsü!!!	https://hayalmeyalbuschra.blogspot.com	2010-... (2023)	Günlük	1835
Gürsel Korat	http://www.gurselkorat.com	2007-... (2023)	Kendi yazıları	186
adamkarga- bir kişisel blog	https://adamkarga.net	2009-... (2023)	Günlük, öykü, kitap yorumları vb. (Karma kişisel blog)	Takipçi sayısı eklenmemiş
serablog	http://frailsoul.blogspot.com	2005-... (2023)	Kitap tanıtımları, günlük	461
Kütüphanemden Kitap Manzaraları	https://benherneysemo.blogspot.com	2012-... (2023)	Kitap ve film yorumları (Karma kişisel blog)	1115
Dikkat Çekiyorum - Kişisel Blog Şeysi	https://dikkatcekiyorum.blogspot.com	2011-... (2023)	Kitap ve film yorumları (Karma kişisel blog)	316
in my blue castle	https://mavikalemdekiler.blogspot.com	2010-... (2023)	Günlük, kitap değerlendirmeleri	384

Hayal Kahvem	http://hayalkahvem.blogspot.com	2008-... (2023)	Günlük, kitap ve film yorumları	2342
Maviye İz Süren	http://bahargulce.blogspot.com	2011-... (2023)	Günlük, şiir, öykü (basılı bir öykü kitabı var *Maviye İz Süren*)	759
Leylak Dalı	https://leylakdali.blogspot.com	2009-... (2023)	Günlük, kitap yorumları	1366
Kafa Dergi!	http://kafadergi.blogspot.com	2013-... (2023)	Günlük, hikâye ve roman (*Ters Düz* (2021), *Uçurum Zamanı* (2021))	760
Sevdadan Karakalem Yazılar	https://sevdadanyazilar.blogspot.com	2012-... (2023)	Günlük, deneme, kitap önerileri	575
Ruhsuz Atmaca	https://ruhsuzatmaca.blogspot.com	2012-... (2023)	Günlük, şiir, deneme	480
Çınar	https://nurmer.blogspot.com	2009-2022	Şiir, günlük, deneme	236
Gülçince	https://gulcince.blogspot.com	2010-... (2023)	Günlük, gezi yazıları	Takipçi sayısı eklenmemiş
Berya'nın Kaleminden	http://belgineryavuz.blogspot.com	2009-... (2023)	Günlük, öykü, deneme	129
Kıyılar Mutedil Açıklar Kaba Dalgalı	http://kiyilarmutedil.blogspot.com	2006-... (2023)	Günlük, öykü, deneme	672
Elif'in Kütüphanesinden	http://elifinkutuphanesinden.blogspot.com	2010-... (2023)	Kitap alıntıları	227
Göçebe Düşünceler	https://haruncagan.blogspot.com	2006-... (2023)	Günlük, öykü, kitap tanıtımları	684
Parçalanmış Gülüşler	http://gonulsokak.blogspot.com	2012-... (2023)	Günlük, öykü, şiir (*Parçalanmış Gülüşler* (2016), *İçimde Ölen Biri Var* (2019))	599
Büyülü Gerçeklik	https://www.buyulugerceklik.com	2009-... (2023)	Günlük, öykü, şiir, gezi yazıları vb.	242
Yürekten Kaleme	http://hamiyetakan.blogspot.com	2006-... (2023)	Şiir, deneme, günlük	310
Erguvan Kalem - Yazı, rüyadır.	https://erguvankalem.blogspot.com	2010-... (2023)	Günlük, kitap tanıtımları vb. (Karma kişisel blog)	332

24. Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda fiziksel tiyatronun bir yaklaşım olarak kullanılması ve bir uygulama örneği Sofokles'in Antigone oyunu[1][2]

Fatma KANDEMİR ŞAHİN[3]

APA: Kandemir Şahin, F. (2023). Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda fiziksel tiyatronun bir yaklaşım olarak kullanılması ve bir uygulama örneği Sofokles'in Antigone oyunu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 414-434. DOI: 10.29000/rumelide.1405749.

Öz

İlk olarak 1986 yılında İngiltere'de Lloyd Newson öncülüğünde kurulan *DV8 Physical Theatre* grubuyla birlikte popülerlik kazanan fiziksel tiyatro kavramı, çağdaş tiyatro kapsamında ele alınan bir uygulama bütünüdür. Oyuncunun tüm beden olanaklarının kullanılmaya çalışıldığı fiziksel tiyatro uygulamalarında, şiirsel bir sahneleme dili yaratılmaya çalışılmakta, ifade ve yorum biçimi görselleşmekte, harekete dayalı, sembolik bir anlatım üslubu tercih edilmektedir. Anlatımda metaforik ve göstergeler dizisi oluşturmak için oyuncunun tüm beden olanaklarının kullanıldığı uygulamalarda, oyuncu sahne üstünde devinen bir mekanizmanın merkezi ve fiziksel bir parçası haline gelmektedir. Ancak farklı gösterim türlerinin, anlatım üsluplarının bir araya geldiği bu yapı, uygulamacılara geniş bir deneme yelpazesi sunmakla beraber fiziksel tiyatro çalışmalarının nasıl olması gerektiğine dair bir yöntem önerisi sunamamaktadır. Çünkü her çalışma kendi içinde ayrı bir özgünlük değeri taşımakta ve her bir sahneleme biçimi yeni bir tür gibi birbirinden farklılık göstermektedir. Sınırsız yorum imkânı sunan dönemin çağdaş yaklaşımlarında, her uygulama yeni bir denemedir ve her çalışma kendi özerk yapısını meydana getirir ön kabulünden hareketle bu araştırmada bir fiziksel tiyatro denemesi yapılmıştır. Çalışmada temel amaç şu sorulara cevap bulmaktır: Fiziksel tiyatro, Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Fiziksel tiyatro, klasik bir metnin çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Karma araştırma modelinin kullanıldığı çalışmanın eylem araştırması aşamasında Sofokles'in yazmış olduğu Antigone tragedyası örnek metin olarak seçilmiştir. Bu aşamada, Konstantin Stanislavski, Jacques Lecoq, Rudolf Laban, Pina Baush'un seçilmiş uygulamaları fiziksel tiyatro düzleminde çalışılmıştır. Nicel verilerin toplandığı ikinci aşamada, uygulama denemesine dair bilgiler anket aracılığıyla seyirciden toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel tiyatro, çağdaş sahneleme, çağdaş oyunculuk, Antigone

---

1. 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: %12
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405749
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Bu makale, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında gerçekleştirilen 1506E481 nolu genel amaçlı proje çalışmasından üretilmiştir. 2020 yılı öncesi verilerinin kullanılmasından dolayı etik kurul kararı gerektirmemektedir.
3. Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü, Tiyatro Anasanat Dalı / Dr., Selçuk University, Dilek Sabanci State Conservatory, Department of Performing Arts, Department of Theater (Konya, Türkiye), fundakandemir@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1930-8278, **ROR ID:** https://ror.org/045hgzm75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossreff Funder ID:** 501100007086

Use of physical theatre as an approach in contemporary interpretation of Antique Greece drama and an application example Sofokles' Antigone play[4]

Abstract

The concept of physical theatre, which first gained popularity together with the DV8 Physical Theatre group that was founded in England under the leadership of Lloyd Newson in 1986, is a set of practices handled within the scope of contemporary theatre. In physical theatre practices where all body possibilities of the actor are tried to be used, a poetic staging language is tried to be created, the form of expression and interpretation is visualized, and a movement-based, symbolic expression style is preferred. In practises where all the body possibilities of the actor are used to create a series of metaphors and signs in the narrative, the actor becomes a central and physical part of a mechanism moving on stage. However, this structure, which brings together different types of performances and expression styles, is not able to offer a method recommendation on how physical theatre works should be despite offering wide range of experiments to the practitioners. Yet, each work has its own unique value and each staging style differs from each other like a new genre. In the contemporary approaches of the period that offer unlimited possibilities of interpretation, a physical theatre experiment was made in this research, based on the assumption that each practice is a new experiment and each work creates its own autonomous structure. The main purpose of the study is to find answers to the following questions: Can physical theatre be used as an approach in the contemporary interpretation of Ancient Greek theatre? Can physical theatre be used as an approach to contemporary interpretation of a classic text? In the action research phase of the study, in which the mixed research model was used, the Antigone tragedy written by Sophocles was chosen as the sample text. At this stage, selected practices of Konstantin Stanislavski, Jacques Lecoq, Rudolf Laban, Pina Baush were studied on the physical theatre level. In the second stage, where quantitative data was collected, information about the practice trial was collected from the audience through a survey.

Keywords: Physical theatre, contemporary staging, contemporary acting, Antigone

1.Giriş

Post-modern, çağdaş ya da Hans-Thies Lehmann tarafından postdramatik olarak adlandırılan 21.yüzyıl tiyatrosunun tanımını yapmak, uygulamalarını tarif etmek, türler arasında sınır koymak, sahneleme denemelerinde hangi üslubun kullanıldığını söylemek oldukça zordur. Bugünün tiyatrosu, yönetmen ve oyuncunun artistik yaratımın merkezinde olduğu heterojenik bir yapıya sahiptir. Sürekli *oluş* halindeki yaratım sürecinin paylaşıma açıldığı bu yapıda, birbirine zıtlık oluşturabilecek estetik bakış açıları, anlatım stilleri ve uygulama üslupları aynı anlatım biçiminde bir araya gelmektedir (Pavis,1998, s.279-280). Hans-Thies Lehmann'ın *rizomatik* olarak da tarif ettiği bu tiyatral yapı, artistik bütünlüğü meydana getiren anlatım araçlarının tek bir anlam katmanı üzerinden sonuç noktasını hedefleyen

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: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405749
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

hiyerarşik, dikey bir anlatıma değil; çoklu anlam katmanlarını içinde barındıran, çeşitliliğe, zıtlığa, harekete dayalı birbirinden farklı ama aynı yapı içerisinde var olabilen artistik yaratım sürecine odaklanan yatay heterarşik bir anlatımı işaret etmektedir (Lehmann,2006, s.132-133). Atektonik (açık) üslup özellikleri gösteren uygulamalarda biçimsel çeşitlilik ön plana çıkmakta, serbest ve kuralsız yaratım teknikleri stilize ve deforme anlatımları beraberinde getirmektedir. Gösterim metninin ön plana çıktığı bu dönem tiyatrosunun özellikle yorum alanında etkinlik kazandığı görülmektedir. Uygulamalarda yapı çözücü yaklaşımlar ağırlık kazanmakta ve bir oyunun içerdiği kurallar ve simgeler dizisi oyunun tarihsel, ideolojik, alegorik anlamlar bağlamını ortaya koyacak şekilde çözümlenmektedir. Gerçekliğin sanatsal bir üslupta yeniden biçimlendirildiği bu bakış açıları ise kaynağını eski insanlık hikâyelerinden, arketip söylencelerden almakta ve yönünü klasik eserlere çevirmektedir (Candan, 2003, s.217-218; Şahin, 2021b, s.63). Geniş bir yelpaze seçeneği oluşturan bu çağdaş denemeler içinde yer alan ve son dönemde popülerlik kazanmaya başlayan yaklaşımlardan bir tanesi de fiziksel tiyatrodur. Fiziksel olanın ön plana çıktığı bu alanda şiirsel bir sahneleme dili yaratılmaya çalışılmakta, ifade ve yorum biçimi görselleşmekte, gösterim biçimi oluşturulurken harekete dayalı, tavırsal ve sembolik bir anlatım kullanılmaktadır. Anlatımda metaforik ve göstergeler dizisi oluşturmak için oyuncunun tüm beden olanaklarının kullanılmaya çalışıldığı fiziksel tiyatro uygulamalarında, oyuncu sahne üstünde devinen bir mekanizmanın merkezi ve fiziksel bir parçası haline gelmektedir (Callery, 2001, s.4).

Oyuncunun merkez alındığı ve farklı türlerin bir araya geldiği bu uygulamalar aynı zamanda farklı oyunculuk üslup/stil denemelerini de beraberinde getirmektedir. Pek çok varyasyon denemesinin bir araya getirilebileceği bu yapıda oyunculuğa dair tüm yaklaşımların tüm türler içinde kullanılabilir olduğunu söylemek mümkün. Ancak uygulayıcılara çok katmanlı anlamlar oluşturacak, artistik yaratıma odaklanmış ve sürece dayalı fiziksel tiyatro çalışmalarının nasıl olması gerektiğine dair bir yöntem sunmak pek mümkün değil. Çünkü her çalışma kendi içinde ayrı bir özgünlük değeri taşımakta ve her bir sahneleme biçimi yeni bir tür gibi birbirinden farklılık göstermektedir. Sınırsız yorum imkânı sunan dönemin çağdaş yaklaşımlarında, her uygulama yeni bir denemedir ve her çalışma kendi özerk yapısını meydana getirir ön kabulünden hareketle bu araştırmada bir fiziksel tiyatro uygulama denemesi yapılmıştır. Daha önce 2009 yılında Rubuni Moschochoriti tarafından *fiziksel tiyatronun Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş sahnelemesinde bir yaklaşım olarak kullanılması*[5] ile ilgili doktora tezi olarak yapılan çalışmada Euripides'in Bakhalar oyunu ele alınmış, uygulaması tarif edilmiş ancak çalışmanın sonuçları kişisel değerlendirmeler üzerinden yorumlanmıştır. Ancak farklı bir oyun üzerinden yeni bir denemenin yapıldığı ve karma araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışma, uygulama verilerinin elde edildiği nitel ve uygulama sonuçlarının toplandığı nicel bölüm olmak üzere iki kısımdan meydana gelmektedir. Ortaya çıkan uygulamanın seyirci üzerindeki etkisinin de önemli bir yere sahip olduğu çalışmada temel amaç şu sorulara cevap bulmaktır: Fiziksel tiyatro, Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Fiziksel tiyatro, klasik bir metnin çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Eylem araştırmasının yapıldığı tasarım geliştirme ve uygulama aşamasında Sofokles'in yazmış olduğu Antik Yunan dönemine ait Antigone oyunu örnek metin olarak seçilmiş ve fiziksel tiyatro denemeleri çerçevesinde Konstantin Stanislavski, Jacques Lecoq, Rudolf Laban, Pina Baush'un yaklaşımlarından yola çıkılarak bir uygulama denemesi yapılmıştır. Nicel verilerin toplandığı ikinci aşamada, uygulama denemesine dair bilgiler anket aracılığıyla seyirciden toplanmış ve yorumlanmıştır.

5 Moschochoriti, R. (2009). *Physical Theatre as an Approach to Contemporary Stagings of Classical Greek Tragedy* (Doktora Tezi). School of Arts Brunel University. UK, Brunel.

2.Fiziksel tiyatro uygulamalarına dair bakış açıları

İlk olarak 1986 yılında İngiltere'de Lloyd Newson öncülüğünde kurulan ve *DV8 Physical Theatre* olarak adlandırılan bir grup tarafından kullanılmış olan fiziksel tiyatro kavramı, teorik ve pratik açıdan bazı tanım karmaşalarını da beraberinde getirmiştir. Fiziksel tiyatronun tanımını yapmak ve kavramı sınırlandırılmış bir çerçevede sunmak pek mümkün değildir. Tanımın kendisi pek çok çalışma için kullanılabilmekte ancak spesifik bir uygulama bütününü işaret etmemektedir. Ayrıca uygulamalarda ortaya çıkan çeşitlilik ve farklılıklar neyin fiziksel tiyatro çerçevesinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği hususunda da karmaşaya sebep olmaktadır. Bu nedenle çalışmada, fiziksel tiyatronun tanımını yapmaya çalışmaktan ziyade fiziksel tiyatro çerçevesinde ortaya çıkan görüşlere kısaca değinerek genel bir perspektif sunulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede temel olarak iki farklı bakış açısının ağırlık kazandığı görülmektedir; ilki fiziksel tiyatro tanımına tiyatronun doğasına aykırı ve hatalı bir tanım olduğu düşüncesiyle karşı çıkanlar ve tanımı kabul edip yapılan pek çok çağdaş uygulamayı bu başlık altında sınıflandıranlar.

İlk bakış açısından hareketle fiziksel tiyatro kavramı, tanım itibariyle tiyatronun fiziksel olmadığını söylemek gibi temel bir düşünsel hatayı içinde barındırmaktadır. Tiyatro, insan eylemini taklit etmesi sebebiyle zaten fiziksel bir sanattır ve kavram olarak tiyatronun estetik özüyle çelişmektedir (Şahin, 2021a, s.38). Oyuncu sahneye çıktığı andan itibaren hiçbir eylemde bulunmayıp sadece konuşsa dahi tüm varlığıyla oradadır ve fizikseldir. Fiziksel olmadığı söylenebilecek radyo tiyatrosu bile belli dinamikleriyle fiziksel özellikler taşımaktadır Tiyatroda *fiziksel olan* ya da *fiziksellik* kavramını kullanmayı tercih eden bu bakış açısına göre tiyatro sanatı, bir oyunculuk sanatıdır ve bu bağlamda oyuncunun sahne üzerindeki mevcudiyeti üzerine kurulmuştur. Oyuncunun sahne üzerindeki mevcudiyetinin ne derece fiziksel olduğunu belirleyen nokta ise sahne üzerinde bedensel ifadelerinin ve anlatımlarının ne kadar ön planda olduğu ile ilgilidir. Bu noktada oyuncunun fiziksel mevcudiyeti ise konvansiyonel ve çağdaş tiyatro anlayışında farklılık göstermektedir (Fusetti, 2007, s.1-2). Oyuncudan ziyade yazarın ve metnin ön planda olduğu, dönemsel olarak belli ideolojilerin taşıyıcı aracına dönüşen ve sanat akımlarının etkisiyle gündelik yaşamı yansıtmayı amaçlayan konvansiyonel tiyatro anlayışında fiziksellikten uzaklaşıldığı görülmektedir. Ancak karşı gerçekçi akımların etkisiyle oyuncuyu merkeze alan, hareketi birincil anlatım aracı olarak gören, jest ve hareketleri simgesel ve stilize bir formda aktarmayı tercih eden, söylemekten ziyade fiziksel eyleme dayalı bir oyunculuk anlayışı ortaya koyan ve oyuncuyu yönetmen ya da yazarın temsilcisi olmaktan çıkarıp yaratıcı sürecin en belirleyici unsuru hâline getiren çağdaş uygulamalarda fizikselliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu ayrımın dışında tiyatro sanatı doğuşundan itibaren özünde her zaman fiziksel olmuştur (Ateş, 2016, s.29-131). Tiyatronun özünde fiziksel olduğu bakış açısı, fiziksel tiyatro kavramını kullanmayı tercih edenler tarafından da kabul edilmekle beraber yine de kavramın kendisi bir tür, fikir veya konsept içinde tanımlanmaya çalışılmakta ve pek çok çağdaş uygulama denemesi bu kavram altında ele alınmaktadır (Murray & Keefe, 2016, s.10-11).

İkinci bakış açısından hareketle fiziksel tiyatro, soyut anlatımın ön plana çıktığı çağdaş bir tiyatro uygulaması olarak görülmekte, tiyatrodaki fiziksel anlatım gücünün ve bedenin bu anlatım gücündeki rolünün önem kazandığı bir anlayış bütünü olarak tarif edilmektedir. Özellikle 20. yüzyılda ağırlık kazanmaya başlayan bu bakış açısı temel hareket noktasını 19.yüzyılda egemen olan doğalcı ve gerçekçi tiyatro anlayışına karşı çıkan düşünceden almaktadır. Dönemin gerçekçi sanat anlayışı içinde hareket eden Konstantin Stanislavski, geliştirdiği *psikolojik eylemler* oyunculuk yöntemi ile tiyatral yaratıyı metin merkezli bir konuma yerleştirmiş böylelikle tiyatro, hayatın yalın gerçekliğini yansıtan bir replikaya dönmüştür. Ancak karşı gerçekçi anlayış ve bu çerçevede gelişen uygulamalarla beraber oyuncu bedeni tiyatral ifadenin en önemli aracı haline dönüşmüştür (Moschochoriti,2009, s.9). Bedenin

anlatım ve ifade olanaklarının araştırıldığı, çeşitli egzersiz önerilerinin oluşturulduğu ve fiziksel tiyatro kapsamı içinde değerlendirilen uygulamalar, genel olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu uygulamaları; tiyatral yaratıda bedenin önemini vurgulayanlar, bedeni tiyatral yaratının merkezine koyanlar, bedeni kültürlerarası düzlemde bir transfer aracı olarak ele alanlar, bedeni sanatsal ifadenin bir aracı olarak görenler şeklinde dört grupta değerlendirmek mümkündür.

Tiyatral yaratıda bedenin önemini vurgulayan düşünce temellerinin Jacques Copeau (1879-1949), Etienne Decroux (1898-1991) ve Jacques Lecoq (1921-1999) ile Fransa'da atıldığını söylemek pek yanlış olmayacaktır. Copeau'nun farkına vardığı bütüncül oyuncu anlayışı beraberinde bedensel farkındalığı ve ifade araçlarını geliştirme çabasını getirmiş, bu çaba oyunculukta mim ve mask kullanımı ön plana çıkarmıştır. Decroux ise mim sanatını gerçekçilikten kurtarıp ifadenin güçlü bir formsal anıta dönüşmesini sağlamıştır. Ancak mim sanatını oyuncu için bir araç hâline getiren ve fiziksel tiyatronun merkezine yerleştiren kişi Jacques Lecoq olmuştur. Özellikle Copeau'nun çalışmalarından etkilenen Lecoq, araştırmalarına 1956 yılında kurduğu *School of Paris* adındaki okulda devam etmiş ve 1999'daki ölümüne kadar toplamda kırk yılı aşan bir sürede fiziksel aktörü yaratmanın yollarını aramıştır. Lecoq pedogojisi olarak da bilinen çalışmalar beraberinde hareket tiyatrosu, beden merkezli tiyatro, görsel peformans, modern mim gibi fiziksel tiyatro ile ilgili kavramların gelişmesini sağlamıştır (Murray,2003, s.1-3; Callery, 2001, s.11). Fiziksel tiyatro kavramının terminolojik düzlemde kullanılmaya başlaması ve popülerlik kazanması 1980'li yıllardan sonra olmuştur. 1983 yılında Simon McBurney ve Annabel Arden tarafından kurulan *Theatre de Complicite* yapmış olduğu mim ağırlıklı çalışmalarla canlı, yaratıcı, şaşırtıcı bir eylem ve sahne görüntüsü yakalamaya çalışmış ve fiziksel tiyatronun oluşumunda önemli bir rol almıştır. 1984 yılında yönetmen Nigel Jamieson tarafından kurulan *Mime Action Group (MAG)* ise ilk defa *fizikselliğe dayalı tiyatro* kavramını kullanmış ve grup daha sonraları *mimci veya fiziksel tiyatro yapan insanlar* olarak tanımlanmıştır. 1986'da Lloyd Newson tarafından kurulmuş *DV8 Physical Theatre* ise kavrama en büyük popülerliği kazandıran grup olmuştur. Daha sonra 1990 yılında mim sanatçısı David Glass'ın kurmuş olduğu bir grup, kendilerini fiziksel ve görsel tiyatro yapan ekip olarak ifade etmişlerdir. Yine 1990 yılında Desmond Jones tarafından bir okul kurulmuş ve adı *School of Mime and Physical Theatre* olarak adlandırılmıştır. Tüm bu gruplar, çalışmalarında mask, mim, kukla kullanmaya başlamış, hayal gücünü çalışmalarının odağına koyarak fiziksel ya da görsel tiyatro dedikleri alternatif anlatım arayışlarına girmişler ve daha sonraları bu gruplar fiziksel tiyatro yapan gruplar olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Murray & Keefe, 2016, s.18-20). Konvansiyonel tiyatro anlayışı dışında hareket eden bu grupların çalışmalarındaki ortak payda, oyuncunun sahne üstündeki mevcudiyetini yeniden ele alarak etkin ve yaratıcı bir bedenin tiyatral anlatımın merkezi hâline getirme çabalarıdır. Oyuncunun yaratım sürecinde odaklandıkları nokta ise zihinsel aktivasyondan ziyade bedensel aktivasyonun sağlanmasıdır. İlk olarak bedende somatik etkinin yaratılması yoluyla sağlanacak olan aktivasyon daha sonra zihinde ve dolayısıyla bedende karşılık bulacak ve oyuncu tiyatral yaratımın merkezi olarak hareket edecektir. Somatik egzersizlerin ön planda olduğu, işbirlikçi çalışmaların yürütüldüğü, açık bir seyirci iletişiminin tercih edildiği bu yapı, fiziksel tiyatro düşüncesinin temelini ve çerçevesini oluşturmaktadır (Callery,2001, s.4-6).

Bedeni, tiyatral yaratının merkezine koyan ikinci grup uygulamacıların başında Vsevolod Emilyeviç Meyerhold, Antonin Artaud ve Jerzy Grotowski gibi isimler gelmektedir. Stanislavski'nin öğrencisi olan Vsevolod Emilyeviç Meyerhold (1874-1940), geliştirmiş olduğu biyomekanik çalışmalarla bedeni bir makine, oyuncuyu da bir makinist olarak tarif etmektedir (Meyerhold, 1997, s.316). Burada *bios* yaşam, *mekanik* ise fiziğin, cisimlerin denge ve hareketiyle ilgilenen kolu anlamına gelmektedir. Meyerhold'un *biomekanik* ile söylemek istediği, yaşam içindeki varoluşumuz aslında bedenin yaşamı olduğu ve her harekete bedenin katılması gerektiğidir (Barba&Savarese,2002, s.347). Biyomekanik alıştırma ve incelemelerin hedefi, oyuncunun fizik kondisyonunu, malzemesini denetlemeyi öğrenmesi, başka bir

ifade ile sahne uzamında vücudunun bilincine varmasını sağlamaktır (Meyerhold, 1997, s.328). Meyerhold'un bedene bir çeşit meydan okuma olarak da adlandırılabilecek bu çalışmalarının diğer amacı oyuncunun sahne üzerindeki bedensel anlatım olanaklarını zorlayarak her tür sahneleme dilinde bedeni merkezileştirmek ve özgürleştirmektir. Antonin Artaud (1896-1948), yönünü tiyatronun çıkış kaynağı olan ritüellere çevirmiş, tiyatronun içerik- biçim açısından yeniden yaratılması için ilkel büyü törenleri üzerine çalışmalar yapmış ve tiyatrosunu *Vahşet Tiyatrosu* olarak tanımlamıştır. Artaud, tiyatroyu gösteri üzerine temellendirmeyi, olası tüm düzlemlerde, derinliğine ve dikine tüm basamaklarında uygulanacak yeni bir uzam kavramı geliştirmeyi ve bu kavramı, hareket düşüncesine eklenen özel bir zaman düşüncesiyle birleştirmeyi düşünmüştür (Artaud, 1993, s.107-108). Uygulamadan çok kuramsal fikir ve önerileriyle etki yaratan Artaud, çağdaş uygulamalarda hem sahnenin hem de oyuncunun yeniden tanımlanmasını sağlamış uzam-mekân ve oyuncu bütünlüğü ile gösterimin temellerinden bahsetmiştir. Oyuncunun çeşitli ifadeleri oluşturabilmesi için vücut dili kurallarına yani biçimsel disiplin üzerine odaklanan ve *yoksul tiyatro* anlayışını gündeme getiren kişi ise Jerzy Grotowski (1933-1999)'dir. Çalışmalarına *prodüksiyon tiyatro*, *paratiyatro*, *kaynaklar tiyatrosu*, *nesnel oyun ve araç olarak sanat* şeklinde çeşitli dönemlerde devam eden Grotowski'nin temel amacı, oyuncuda gündelik olmayan beden formunu yaratmaktır (Birkiye, 2007, s.78-89). Özellikle sahneyi ışık, dekor, kostüm, makyaj, ses efekti gibi yan anlatım araçlarından arındırarak performansı, oyuncunun bedensel/sessel anlatım araçlarına indirgemiş, yoksul tiyatro anlayışı ile de oyuncuya kendi fizik gücünü, olanaklarını kullanmayı ve seyirciyle birebir ilişki kurmayı sağlayan bir yapı sunmuştur (Flaszen, 2010, s.105). Grotowski'nin yoksul tiyatro anlayışı ile oyuncunun tüm sahnenin yaratım merkezi hâline gelmesi ve bedeninin tüm anlatım olanaklarının zorlanarak sahne üstünde özgürleşmeye çalışan bir bedene dönüşmesi fikri, Eugenio Barba ve Peter Brook ile kültürlerarası boyuta taşınmıştır.

Bedeni kültürlerarası düzlemde bir transfer aracı olarak ele alan bu bakış açısının temeli, Grotowski'nin kaynaklar tiyatrosu döneminde yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Grotowski ile bu dönemde birlikte çalışmalar yürüten Eugenio Barba (1936-) çeşitli ülkelerin ritüel ve tekniklerini incelemiş, bu tekniklerin alıştırmalarından yola çıkarak gündelik olmayan beden formu yaratma çalışmalarına odaklanmıştır. Çünkü Barba'ya göre bedenimizi gündelik yaşamdaki kullanışımız, gösterimdeki kullanışımızdan farklıdır. Öncelikle oyuncunun yaşamında gündelik olan davranışları anlaması daha sonra sahne davranışını yöneten ilkeleri bulması, ardından bedeninde gündelik dışı olan davranışları yaratabilmesi gerekmektedir (Barba, 2017, s.13). Barba, oyuncunun sahne üzeri gündelik dışı davranışını uluslararası bir boyuta taşıyarak, davranışa kültürlerarası bir kod kazandırmış ve 1964 yılında Oslo'da kurmuş olduğu Odin Tiyatrosu'nda uzun yıllar araştırmalarını sürdürmüştür. Üç bölüme ayrılan bu araştırmaların ilk bölümünde; beden yetkinliğini sağlamak için fiziksel-akrobatik alıştırmalar yapılmakta, ikinci bölümünde; yerel halkla, azınlık gruplarla ya da profesyonel olmayanlarla sanatsal takas yapılmakta, üçüncü bölümde; Tiyatro Antropolojisi olarak adlandırılan ve ISTA (International School of Theatre Anthropology) toplantı ve faaliyetler yürütülmektedir (Innes, 2004, s. 226; Birkiye, 2007, s.166-171). Peter Brook (1925-2022) ile oyuncu bedeni, kültürlerarası boyuttan evrensel boyuta taşınmıştır. Brook'a göre insan, içinde bulunduğu kültürün kendini tanımladığından daha fazlasıdır ve her kültür, içimizdeki dünya gerçeğinin sadece küçük bir parçasını oluşturmaktadır. Hâlbuki oyuncunun, varlığını ve anlatım olanaklarını daha fazlasına taşıyacak, tüm dünya kültürünü yansıtabilecek evrensel görüntülere, seslere, şekillere ve davranış modellerine ihtiyacı vardır (Brook, 2007, 2010, s.259). Brook, 1968 yılında yayınladığı *Boş Alan* kitabıyla, çağdaş toplum insanı için yaşamsal bir gereklilik olan ve insanın bütünlüğüne seslenen bir tiyatro anlayışını ortaya koymuştur. 1971'de Paris'de kurduğu *Uluslararası Tiyatro Araştırmaları Merkezi*'nde çeşitli uluslardan sanatçılarla birlikte törenselliği araştıran, dilin işlevini sorgulayan denemeler yapmış, 1985 yılında

sahneye koymuş olduğu Mahabharata ile insana bütünlüğü içinde seslenen bir sahne yapıtı ortaya koymuştur (Candan, 2003, s. 176-180).

Rudolf von Laban, Kurt Joss, Pina Baush gibi isimlerin ön plana çıktığı ve fiziksel tiyatro sahneleme anlayışında önemli bir etkiye sahip son grupta beden, kültürel kaynaklardan beslenen evrensel bir ifade aracı olmaktan ziyade sanatsal ifadenin bir aracı olarak ele alınmaktadır. Dans, koreografi ve hareket alanlarında önemli bir yere sahip bu isimlerin ortak yanı, tiyatro ve dansı bir araya getirerek bedeni soyut bir anlatım içinde yeniden biçimlendirmeye diğer bir ifadeyle sahnede cümle kurabilen bedenler yaratmaya çalışmalarıdır. Rudolf von Laban (1879-1958), hareket analizi, beden dili ve dansın teorik ve pratik yönleri üzerine çalışmalarıyla tanınan bir hareket bilimci, koreograf ve dans eğitimcisidir. Çalışmalarını insan bedeninin temel hareket yasaları üzerine odaklayan Laban, dans ve hareketin anlaşılması, analizi ve ifadesi için bir dizi kavram, yöntem, teknik geliştirmiştir. *Laban Hareket Analizi* (LAM) olarak ön plana çıkan bu sistemde, hareketin uzay, zaman, dinamik ve kuvvet bileşimlerinden oluşan kalıpları ve yapı dizileri incelenmektedir. Performansçının kendi stilini oluşturabileceği birçok varyasyonun denemesini sağlayan bu sistem, bedenin kullanımına dair bir harita sunmaktadır. Laban, farklı hareket formlarını ve temalarını bir araya getirerek bedensel iletişimi metaforik ve deneyimsel düzlemde ortaya koyan özgün ve deneysel çalışmalar yapmıştır (Bradley, 2009, s. 88-92). Dans Tiyatrosu kavramını gösterim sanatına kazandıran diğer bir ifadeyle dansı ve tiyatroyu yeni bir disiplin anlayışı içinde harmanlayarak bedenin anlatım olanaklarına meydan okuyan kişi Pina Bausch (1940-2009) olmuştur. 1973 yılında *Wuppertal Dans Topluluğu'*nun sanat yönetmenliğini yapmaya başlayan Bausch, tiyatronun temel stratejilerini dansın temelini oluşturan prensiplerle bir araya getirmeye çalışmış, performansçının bedeninde bir dünya yaratarak bunu tüm seyirciye açık metaforlar düzleminde iletmeyi amaçlamıştır. Bunu yaparken performansçıda, hareketin uyandırdığı dışsal (fiziksel) tepkilerle, bireysel motivasyonun sağlandığı içsel (kişisel) tepki anlarını/birimlerini bir rol dâhilinde fiziksel ve dramatik yapı içinde bir araya getirmeye çalışmıştır. Buradaki prensip, gerçek bir rol yaratımında ortaya çıkan tiyatral imajların dans prensiplerine uygulanarak bedensel bir mevcudiyetin ortaya konduğu bir tiyatro yaratmaktır. Artistik tercihlerinde ifade yaratımlarının ve fizikselliğin altını çizen Bausch, uygulamalarında abartı, tekrar, zıtlık oluşturacak anlatım yollarını kullanmakta, büyük bir ustalıkla yaratmaya çalıştığı eylemleri olağanüstü bir topluluk ve iş birliği duygusuyla somutlaştırmaktadır (Climenhaga, 2009, s.98-100; Murray & Keefe, 2016, s.88).

Özetle fiziksel tiyatro başlığı altında ele alınan yukarıda bahsi geçen tüm uygulamaların merkezinde, oyuncu bedenine odaklanan bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Ancak yaratımın merkezinde bulunan bedenin nasıl bir ifade aracı olarak anlam kazandığı, sanatsal yaratım aşamasındaki tiyatral yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımları; tiyatral yaratıda bedenin önemini vurgulayanlar, bedeni tiyatral yaratının merkezine koyanlar, bedeni kültürlerarası düzlemde bir transfer aracı olarak ele alanlar ve bedeni sanatsal ifadenin bir aracı olarak görenler şeklinde özetlemek mümkündür.

3.Yöntem

Fiziksel tiyatro yaklaşımları çerçevesinde Sofokles'in yazmış olduğu Antigone oyununun örnek uygulama metni olarak seçildiği bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanılabildiği karma araştırmada, araştırılan gerçeğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Böylece, nicel ve nitel teknikler aynı araştırmada birbirini güçlendirecek biçimde kullanılmaktadır (Şimşek, 2018, s.99-101).

3.1.Araştırma modeli

Çalışmada, tasarım geliştirme ve uygulama aşamasında nitel araştırma modeli olan eylem araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması, bir topluluğa fayda sağlamak, profesyonel uygulamanın etkinliğini artırmak için kullanılabilir pratik bilgiler üretmek üzere topluluk üyelerinin, uygulayıcı-araştırmacıların işbirlikçi ve yansıtıcı bir şekilde çalışmasına olanak tanımaktadır. Modelde, katılımcıların kendi eylem ve uygulamalarını değerlendirdikleri süreç odaklı bir yaklaşım hâkimdir (Ivankova, 2022, s.33; Şimşek, 2018, s.99).

3.2.Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Eylem araştırması sonucu uygulama ve tasarıma ait oyun verilerinin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniği, belirli bir konu ile ilgili fikirleri, görüşleri, tercihleri, davranışları, beklentileri ve eğilimleri belirlemek amacıyla seçeneklere dayalı bilgi toplayan araçlardır (Salı, 2018, s.136). Anket sonuçlarından elde edilen nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler, bir değişken içerisinde her bir değerin ya da değer kümesinin kaç kez tekrar ettiği, değerlerin merkez olarak seçilen bir nokta etrafında nasıl bir dağılım gösterdiği, orta noktaya ya da birbirlerine göreceli olarak nasıl bir uzaklıkta oldukları gibi özet bilgileri kapsamaktadır (Akbulut, 2018, s.166-169). Nicel verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.0 paket programı kullanılmıştır.

3.3.Evren ve örneklem

Araştırma, Anadolu Üniversitesi *Tiyatro Anadolu Uygulama ve Araştırma Birimi* sahnesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın ana kütlesini Anadolu Üniversitesi *Tiyatro Anadolu Uygulama ve Araştırma Birimi* sahnesinde oyun izlemeye gelen tüm seyirciler meydana getirmektedir. Bir sezon boyunca oyun izleyen kişi sayısı ortalama (ana kütle) 2080 olup, ana kütlenin %14,4 ü yaklaşık olarak 312 kişidir. Dolayısıyla ana kütleyi temsil etmesi bakımından en az 312 anket dağıtılması uygun görülmüştür. Dağıtılan 312 anketten doğru doldurulmuş olarak kabul edilen 306 anket değerlendirmeye alınmıştır.

4.Tasarım ve uygulama süreci

Eylem araştırması tasarım-uygulama sürecinde Konstantin Stanislavski, Jacques Lecoq, Rudolf Laban ve Pina Bausch'un seçilmiş uygulamaları, Sofokles'in Antigone oyun örneklemi üzerinden çalışılmıştır. Toplam doksan altı provanın gerçekleştirildiği çalışmada, bir adet genel seyircili prova yapılmış ve 2016 sezonunda tek kişilik bir oyun olarak *Antigone'nin Hikâyesi*, adıyla Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Tiyatro Anadolu'da gösterime girmiştir.

Antigone tragedyası, Sofokles'in MÖ 411 yıllarında yazdığı ve Thebai üçlemesinin (Kral Oidipus, Oidipus Kolonas'ta) son oyunu olarak bilinmektedir. Oyunun hikâyesinde, Antigone'nin erkek kardeşleri Eteokles ve Polyneikes Thebai'yi dönüşümlü olarak yönetmektedirler. Ancak Eteokles sırası geldiği hâlde krallığı Polyneikes'e devretmez ve Polyneikes tahtı geri almak üzere Argos ordusuyla anlaşarak ülkeye savaş açar ve iki kardeşin birbirlerini öldürmeleri üzerine dayıları Kreon kral olur. Tahta geçen Kreon, Polyneikes'i hain olarak ilan eder ve cesedinin gömülmesini kesinlikle yasaklar. Bunun üzerine Antigone kız kardeşi İsmene'den yardım ister ancak istediği yardımı alamayınca ölüyü tek başına gömmeye karar verir ve bunun üzerine ölümle cezalandırılır. Ölüm cezasının ardından Kreon'un oğlu Haimon, kâhin Teresias, Kreon'u kararından vazgeçirmeye çalışsa da sonuç vermez. Şehrin başına gelen belalar sonucunda Kreon, kararından pişmanlık duysa da artık çok geç olmuş, şehir lanetlenmiş ve pek çok insan bu karardan dolayı ölmüştür. Oyun, tarihsel bağlamı içinde tanrı yasaları ve devlet yasalarının kurallarının çatışması üzerine kuruludur. Oyunda, bireysel özgürlüğe ve tanrısal adalete inanan

Antigone'nin otoriteye karşı baş kaldırışı konu edinilmektedir (Zerenler, 2005, s. 263). Antigone oyununun eylem araştırma süreci; metin, oyunculuk, hareket, dans, koreografi, sahneleme düzlemindeki fiziksel tiyatro tasarım ve uygulamaları olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir.

4.1.Birinci aşama: Metin düzlemindeki fiziksel tiyatro tasarım ve uygulamaları

Tasarım Süreci- Metinden bedene Jacques Lecoq: Metine dair ön çalışmanın yapıldığı bu aşama, Jacques Lecoq'un Antik metinlerle yapmış olduğu çalışmalar örnek alınarak gerçekleştirilmiştir. Lecoq'a göre tragedya, dramatik sahanın ve keşfedilmesi gereken tiyatral biçimlerin en büyüğüdür ve çok aşamalı olarak çalışılması gerekmektedir. Lecoq'un tragedya ve metin çalışmalarında izlediği yolu iki temel adımda özetlemek mümkündür. *Birinci adım:* Eski tragedyanın tarihsel yaklaşımından ve onun varsayılan kodlarından uzak durarak bugünün tragedyasının ne olabileceğini yeniden keşfetmek ve bununla tekrar bağ kurmak: -Günümüz toplumunun karşı karşıya kaldığı insanlık sorunlarının ortaya konması, -Tragedya sahasının iki ana unsuru olan koro ve kahramanın oyunda işgal ettiği alanı günümüz koro ve kahramanın işgal ettiği alanla yeniden bağının kurulması ve tematik doğaçlamaların yapılması,- Koro ve kahramanın zıt argümanlar geliştirecek şekilde gruplara bölünerek temel çatışmayı yaratması. *İkinci adım:* Metinle fiziksel bağın kurulması: -Hareketten yola çıkılarak metinde var olan imge, sözcük ve çeşitli dinamiklerle bedensel bağ kurmak, - Metni Jestlerle konuşarak hareket ettirmek, jestleri çeşitlendirmek, jestlerin sessiz icra edilmesi, jestlerin niteliği üzerine çalışmak, jest ve metnin birlikte inşa edilmesi, - Metnin anlamını ortaya çıkaracak seslerin seçilmesi ve dağılımı, -Seçilen metnin kullanılan jest ve hareketlerle serbest bir doğaçlama taslağının seyirciye izletilmesi (Lecoq, 2015, s.147-163).

Uygulama Süreci: Yukarıda tarif edilen adımlar çerçevesinde çalışılan Antigone oyununun metin ön çalışmasının yapıldığı ilk aşamada; oyun iktidar teması üzerine kurulmuş ve iktidarın otorite mücadelesi ve bu mücadeleyi sağlamak için çeşitli otorite kontrol araçlarıyla ruhu ve bedeni nasıl kontrol etmeye çalıştığı üzerinden hareket edilmiştir. Kadın erkek mücadelesinin de yan karşıtlık üzerinden ele alındığı çalışmada koro, kahraman ve diğer karakterler tek bir oyuncu tarafından ele alınmıştır. Oyundaki koro-kahraman ve diğer karakterlerin uzamdaki bulunuşlukları ve dengeleri tek bir oyuncu ile sağlanacak şekilde planlanmış, her bir karakterin temsili üzerine tematik doğaçlamalar yapılmıştır. Bu doğaçlamalarda dikkat edilen nokta ise karakterler arasında temel zıtlıkların ortaya konularak çatışmanın netleştirilmesidir. Metinle fiziksel bağlantının kurulduğu ikinci aşamada oyuna dair imgeler, sözcükler ve cümleler belirlenmiştir. Belirlenen bu cümleler, oyundaki her bir karaktere ve duruma dair jest denemeleri, tekrarları ile temellendirilmiştir. Seçilen nitelikli durumlar ve karakter jestleri üzerine metin ile bağlantı kurulmuş, her bir durumun ve karakterin jestine uygun ses denemeleri yapılmış, Antigone oyununun tümü bu aşamalardan geçirilerek yeniden çalışılmıştır. Doğaçlamalar sonucunda yapı önerisi ortaya çıkan metin, tek bir oyuncu tarafından oynanacak biçimde tematik olarak on epizota bölünmüştür. Tekli (Kreon-Antigone-Anlatıcı) ve ikili (Antigone-İsmene, Kreon-Antigone, Kreon-Haimon, Kreon-Teresias, Kreon-Muhafız) sahnelere bölünmüş ve hareket düzeni için diğer aşamaya geçilmiştir.

4.2.İkinci aşama: Hareket-dans-koreografi ve oyunculuk düzlemindeki fiziksel tiyatro tasarım ve uygulamaları

Hareketten oyunculuğa giden bir yolun izlendiği uygulamanın bu aşamasında oyunculuk ve koreografi çalışmalarının eş zamanlı ilerlediğini söylemek mümkündür. Bir önceki aşamada oluşturulan taslak metin ve metinle kurulan bedensel bağlantı bu aşamada Rudolf Laban, Pina Bausch ve Konstantin Stanislavski'nin seçilmiş çalışmaları çerçevesinde üç adımdan meydana gelmektedir.

Birinci adım: Bedenden harekete Rudolf Laban

Tasarım Süreci: Laban Analiz Sistemi (LAM) hareketin yaratımını *beden*, *enerji*, *uzam* ve *şekil(biçim)* olmak üzere dört düzlemde ele almaktadır. Hareket sistemini meydana getiren bu özellikler, birbiriyle ilişki içinde beraber ortaya çıkan ayrılmaz bütünler olarak ele alınmakta ve kişisel kullanımları stile göre farklılık göstermektedir. *Birinci düzlem-hareketin beden üzerinde yaratımı;* bedenin yeniden keşfedildiği bu düzlemde bedenin farklı bölümlerindeki anlatım olanakları araştırılır. Nefes-beden egzersizlerinin önemli bir yer tuttuğu çalışmalarda vücudun değişik bölümlerinde farklı ve zıt anlamlar oluşturacak keşif çalışmaları yapılmaktadır. *İkinci düzlem-hareketin enerji üzerinden yaratımı;* harekette akışkanlık, yoğunluk, zaman, uzam, özellikleriyle yeni anlam birimleri oluşturulmaktadır. Akışkanlıkla devam etmekte olan, yoğunlukla gücün ön plana çıktığı, zaman ile uzayan ya da kısalan, uzam ile ön plana çıkan bir hareketi tanımlamak mümkündür. *Üçüncü düzlem- hareketin uzam üzerinde yaratımı;* uzam burada yukarı ve aşağı olarak kutupsal hareketleri, yatay ve dikey olarak zıt yönelimli hareketleri, sağa sola-öne-arkaya-aşağı yukarı kübik yönelimli hareketleri oluşturacak şekilde üç boyutta ele alınmaktadır. *Dördüncü düzlem-Hareketin şekil(biçim) üzerinde yaratımı:* İnsan bedeninin biçimsel ve davranışsal değişikliğinden bahsedilen bu düzlemde, hareketin şekil belirleyicisi insanın kendi ve diğer insanlarla iletişim halinde olduğu üç seviyedir. İlk seviye hareket, kişinin kendi gündelik rutinlerini gerçekleştirirken kendine odaklı olarak aldığı şekil, ikinci seviye hareket, kişinin olağan durumlar içinde diğer bir kişi ile iletişim hâlinde aldığı şekil, üçüncü seviye hareket, kişinin önemli ve olağanüstü durumlarda kendi ya da diğer kişiler ile iletişim hâlinde aldığı şekildir (Bradley, 2009, s.88-116; Laban, 1975, s. 25-40).

Uygulama süreci: Bir önceki aşamada oyunun hikâyesinden yola çıkılarak elde edilen ve on epizoda bölünen taslak metin bu aşamada, karakter hareketlerinin beden, enerji, uzam ve şekil niteliklerine göre tasarlanmıştır. Her bir epizottaki çatışan durum ve karakter için farklı nitelikler oluşturulmaya çalışılan süreci Antigone'nin Eteokles'i gömmek için İsmene'den yardım istediği Antigone- İsmene sahnesinden örnekleyecek olursak; *Birinci düzlem:* Hareketin *beden* üzerinde yaratımında; Antigone için kararlı dik bir üst beden ifadesi tercih edilirken; İsmene için öne eğik kararsız bir üst beden ifadesi tercih edilmiştir. *İkinci düzlem:* Hareketin *enerji* üzerinde yaratımında; İsmene'den yardım isteyen Antigone'nin enerji niteliğindeki akışkanlık ısrarcı ve devam eden, yoğunluk olarak baskın ve ağar, zaman olarak tekrar eden ancak hızlı, uzam olarak ön plana çıkan bir enerji tercih edilirken; İsmene'nin enerji niteliğindeki akışkanlık kopuk, yoğunluk olarak hafif, zaman olarak yavaş, uzam olarak geri plana çekilen bir enerji tercih edilmiştir. *Üçüncü düzlem:* Hareketin *uzam* üzerinde yaratımında; Antigone için yukarı ve aşağı olarak kutupsal hareketleri, yatay ve dikey olarak zıt yönelimli kararlı net hareketler kullanılırken, İsmene için sağa sola-öne-arkaya-aşağı yukarı kübik yönelimli kararsız hareketler kullanılmıştır. *Dördüncü düzlem:* Hareketin *şekil* üzerinde yaratımında; kardeşinden yardım isteyen Antigone için önemli ve olağanüstü bir durumu ifade eden üçüncü seviye hareket şekli tercih edilirken, kardeşine yardım etme konusunda geri adım atan İsmene için olağan bir durum olarak algıladığı bu durum için ikinci seviye hareket şekli tercih edilmiştir.

İkinci adım: Hareketin dilinden sahne diline Pina Bausch

Tasarım süreci: Çağdaş tiyatro, dans ve performans uygulama alanlarında önemli bir etkiye sahip olan Pina Bausch'un çalışmalarında, yöntemsel gösterime odaklı bir yaklaşımdan ziyade yaratıcı denemelerin ön planda olduğu süreç odaklı bir yaklaşım söz konusudur. Bausch, performansçının bedenine ve hareketlerine şiirsel bir anlatım kazandırdığı disiplinler arası çalışmalarında yöntemsel bir reçete sunmaktan ziyade duygu ve formların tekrar yaratıldığı yeni bir tarz ortaya koymanın önemini vurgulamaktadır (Climenhaga, 2013, s.2-4). Pina Bausch'un katmanlı bir şekilde iç içe geçen dans, hareket, koreografi ve oyunculuğa dair yaklaşımlarından bazıları şu uygulama kısımlarından meydana

gelmektedir: *A-Parçadan Bütüne:* Bütünü tematik olarak parçalara ayırma, parçaların her birini sürece yayarak kendine has anlatım tekniği kullanarak çalışma, *B-Soru sorma:* Ele alınan durum veya olay ile ilgili kişisel düşünce ve duyguları açığa çıkartacak soruların sorulması (ör: Bu durumda sen ne hissederdin? Bu durumda senin düşüncen ne olurdu?), *C- İmaj geliştirme:* Ele alınan durumla ilgili duygu ve düşüncelerden alınan cevaplardan yola çıkarak yanıtların fiziksel imajlarının yaratılması (Ör: korku ve ön yargının bedende anlık ifade olarak nasıl belirdiği), *D-Hareket geliştirme:* Duygu ve düşüncelerden yola çıkarak yaratılan imajların harekete dönüştürülmesi (ör: Bedeninde anlık ifade olarak beliren korku ve ön yargının bedenle nasıl hareket ettiği), *E-Eylem yaratma:* Çalışılmakta olan metinle ilgili saçımızı taramak, ellerimizi yıkamak gibi gündelik hayatta yaptığımız somut davranışsal jestlerden, üzüldüğümüzde elimizi kalbimizin üzerine koyduğumuz soyut duygusal jestlerden yola çıkarak tamamlanmış fiziksel eylemler yaratmak. Bu eylemlerin çeşitli kombinasyonlarını denemek, *F) Yapılandırma:* Kombinasyonların bir araya getirilerek anlamlı bir bütün ve plastik oluşturuncaya kadar varyasyon denemelerinin yapılması, *G) Koreografi ve dans:* Dramatik yapı içinde oyuncuda hareketi başlatan ve motive eden dürtünün ortaya çıktığı yerlerin belirlenmesi ve bu anlarda meydana gelen hareketlerin birleştirilerek oyuncu bedenin fizikselleştirilmesi (Climenhaga,2009, s.95-125).

Uygulama süreci: Bir önceki aşamada karakter hareketlerinin Laban'ın beden, enerji, uzam ve şekil niteliklerine göre tasarlanmasından sonra bu aşamada hareketin Pina Bausch'un genel metodolojisine göre boyutlandırılarak hareket, koreografi, dans, ve rol düzlemine geçişte şu uygulamalar yapılmıştır: *A) Parçadan Bütüne:* Daha önce on epizoda ayrılan oyun bu adımda; Darbe 1: Taht Kavgası, Darbe 2: Yeni Kral, Darbe 3: Kız Kardeşler, Darbe 4: Polyneikes'in Gömülmesi, Darbe 5: Muhafız Zor Durumda, Darbe 6: Büyük Karşılaşma, Darbe 7: Oğul Krala Karşı, Darbe 8: Kahin Uyarıyor, Darbe 9: Dönüş Yok, Darbe 10: Bedel olacak şekilde tematik başlıklar üzerinden adlandırılmıştır. Her epizot kendi içinde bağımsız çalışılmış ve oyunun içinde sözel olarak aktarılan (Darbe 1, 4) epizotları da ayrıca uygulamaya dâhil edilmiştir. *B) Soru sorma:* Tematik başlıklar ile ilgili oyuncunun duygu ve düşüncesinde anlam yaratacak sorular sorulmuştur (ör: Otorite, adalet, eşitlik, özgürlük nedir? vb.). *C) İmaj geliştirme:* Her bir epizotta karakterlerin içinde bulundukları durumların bedenlerinde oluşturduğu değişimler imaj olarak yaratılmaya çalışılmıştır. Örneğin Antigone'nin Eteokles'i gömmek için İsmene'den yardım istediği Antigone- İsmene sahnesini temsil eden "Darbe 3: Kız Kardeşler" epizodunda, bir önceki aşamada her iki karakterin beden, enerji, uzam, şekil düzleminde yaratılan hareket disiplini bu aşamada iktidara karşı çıkan Antigone için "kartal" imajı, İsmene için "serçe" imajı olarak şekillendirilmiştir. *D)Hareket geliştirme:* İmajın durum içinde ilerlemesini sağlayan bu adım yine "Darbe 3: Kız Kardeşler" epizodundan örneklenecek olursa; Kartal imajı çizilen Antigone için hareketin imaj boyutundaki gelişimi yırtıcı, güçlü ve kararlı, serçe imajı çizilen İsmene için hareketin imaj boyutundaki gelişimi savunmacı, korkak ve güçsüz olarak şekillendirilmiştir. *E)Eylem yaratma:* Günlük rutin eylemlerin ortaya çıkarttığı somut davranışsal jestlerin ve günlük rutin dışında üzerimizde düşünsel ve duygusal eylemlerin ortaya çıkarttığı soyut duygusal jestleri "Darbe 8: Kahin Uyarıyor" epizodundan örnekleyecek olursak; Kreon'u kararından vazgeçirmeye çalışan Teresias'ın kehanette bulunduğu eylemler inanç düzlemindeki ritüelistik yapıdaki soyut duygusal jestlerle yaratılırken, Kral Kreon'un emir ve ceza vermek, kural koymak gibi günlük rutini oluşturan eylemler somut davranışsal jestlerle yaratılmıştır. *F) Yapılandırma:* Her epizodun kendi içinde bağımsız birer bölüm olarak çalışıldığı bu aşamada pek çok deneme yapılmış ve anlatım bütünlüğüne ulaştığı ön görülen epizotlar yan yana getirilmiştir. Örneğin oyunda sözel olarak anlatılan Darbe 1: Taht Kavgası, Darbe 4: Polyneikes'in Gömülmesi, Darbe 10: Bedel bölümleri uygulama denemesi yapılarak oyunun bütününde gösterime dâhil edilmiştir. *G) Koreografi ve dans:* Tek kişilik bir uygulamanın yapıldığı çalışmanın tümünde hem epizotların içinde hem de epizot geçişlerinde hareket koreografisi önemli bir yer tutarken, özellikle Darbe 1: Taht Kavgası, Darbe 4: Polyneikes'in Gömülmesi, Darbe 8: Kâhin Uyarıyor epizotlarında koreografi düzenlemesi ve dans ön

plana çıkmaktadır. Koreografi ve dansın hareket düzleminde yaratılan parçaların birleştirilmesinden yola çıkıldığı bu aşamada örneğin; Antigone'nin kardeşini toprağa gömdüğü Darbe 4: Polyneikes'in Gömülmesi epizodunda düzenlediği ayin, dua etme soyut davranış jestlerinin birleştirilmesinden ortaya çıkmıştır. Burada oyuncuda dürtüsel hareketi başlatan ve devam ettiren nokta ise ritüel davranışlar olmuştur.

Üçüncü adım: Sahne dilinden oyunculuğa Konstantin Stanislavski

Tasarım süreci: Oyunculuk üzerine ilk yöntemsel önerileri ortaya koyan, kendisinden sonra gelen pek çok uygulamacıya referans kaynağı olan Konstantin Stanislavski'nin iç aksiyon üzerine çalıştığı *psikolojik eylemler* ve dış aksiyon üzerine çalıştığı *fiziksel eylemler* olmak üzere iki dönemden meydana gelen çalışma yöntemleri bulunmaktadır. Fiziksel eylemler yönteminin referans alındığı bu çalışma kapsamında yöntemin merkezini oluşturan *verili durumlar* üzerine odaklanılmıştır. Oyuncunun iç ve dış aksiyonu sağlamasında ve rolü yaratım aşamasında önemli bir başvuru alanı olan verili durumlar, oyunun konusunu, olayların geçtiği yeri, zamanı, dönemi, yaşam koşullarını, yönetmenin/oyuncunun bakış açısını, dekor/aksesuar/ışık/efekt gibi sahneleme araçlarına dair önemli bir aksiyon yaratıcı kaynaktır (Moore, 2011, s.56-57).

Uygulama süreci: Harekete dayalı, stilize ve sembolik bir sahneleme anlayışının ortaya çıktığı bu aşamada, verili durumlar canlandırılan rollerin karakter derinliklerini yaratmak için değil bir önceki adımda *eylem yaratma* basamağında duygusal ve davranışsal jestlerin oyuncuda meydana gelmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Özellikle oyunun ortaya koyduğu koşulların bir itki kaynağı olarak oyuncuda duygusal ve davranışsal jestlere dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu noktada oyunun tarihsel bağlamında ele aldığı kadın, erkek, iktidar, adalet gibi kavramların günümüz toplumunda da güncelliğini koruyor olması, oyunun verili durumlarının oyuncuda itki olarak kullanılabilir olmasını sağlamıştır. Örneğin Antigone'nin Kreon tarafından sorguya çekildiği Darbe 6: Büyük Karşılaşma epizodunu, verili durumlar (kadın erkek bağlamında ortaya koyduğu koşullar) çerçevesinde oyuncuda itki yaratması açısından ele alacak olursak: Antik çağ ve günümüz toplum yapısı içinde iktidar otoritesinin kadın ve erkeğe verdiği rollerin benzerlik düzleminde; erkeğin emir verme, kural koyma, hesap sorma, yasak getirme günlük davranışının Kreon'da günlük rutini meydana getiren davranışsal jestlerin oluşmasında; kadının hesap verme, zorunda kalma, ezilme, aşağılanma gibi gösteremediği duygusal jestlerin oluşmasında bir itki kaynağı olarak kullanılmıştır.

4.3.Üçüncü aşama: Sahneleme düzlemindeki fiziksel tiyatro tasarım ve uygulamaları

Tasarım süreci: Fiziksel tiyatro uygulamalarındaki tasarım süreci, konvansiyonel tiyatronun tasarım sürecinden farklılık göstermektedir. Pek çok denemenin yapıldığı ve artistik tercihlerin süreç odaklı bir yaklaşımla gerçekleştiği fiziksel tiyatroda tasarım, uygulama ile eş zamanlı gitmektedir. Yönetmen dâhil tüm ekibin tasarımın bir parçası olduğu süreçte, tasarım için öncelikli olarak oyun stilinin ortaya çıkması ve oyunda anlatılan hikâyenin sahne üzerindeki imajlarının oluşmaya başlaması en önemli adımı meydana getirmektedir. Oyuncunun anlatımın merkezinde olduğu fiziksel tiyatro uygulamalarında müzik, dekor, aksesuar, kostüm, makyaj tasarımları hem performansçının hem de oyunun anlatım stilinin yaratıcı, işlevsel bir parçası olacak şekilde tasarlanmakta ve bu noktada her uygulama alanı süreçle birlikte kendi tasarım önerisini ortaya koymaktadır (Bicat, 2012, s.41-46). Bu uygulama çerçevesinde gelinen aşama itibariyle oyun genelinde hem ele alınan karakterler hem de olayların seyirciye aktarılmasında stilize bir anlatım biçiminin ortaya çıktığı görülmüştür. Anlatımda üslup bütünlüğünü sağlamak açısından yapılan tasarım tercihlerinde de gerçekçi olmayan, stilize anlatımı destekleyen bir yol izlenmiştir:

Müzik uygulama süreci: On epizoda bölümlenmiş oyunda müzik, oyunun anlatım stili ile uyumlu olacak şekilde temayı, koreografiyi, hareketi destekler nitelikte tasarlanmıştır. Örneğin oyunun giriş müziğinde anlatılacak hikâyenin oyuncu tarafından resitatif olarak özetlendiği bir söz-müzik bestesi yapılırken; Darbe 1: Taht Kavgası, Darbe 4: Polyneikes'in Gömülmesi gibi koreografik anlatımın tercih edildiği sahnelerde müzik hareketin önemli bir eşlikçisi olarak tasarlanmıştır. Yine Kreon'u kararından vazgeçirmeye çalıştığı Darbe 8: Kâhin Uyarıyor kısmında kehanetlerin canlandırıldığı kısımda müzik Teresias'ın hareket düzenini destekler nitelikte tasarlanırken; Antigone'nin ölüme gittiği Darbe 9: Dönüş Yok ve hikâyenin sonunda Kreon'un başına gelenlerin canlandırıldığı Darbe 10: Bedel kısımlarında müzik ele alınan temanın ve durumun etkisini artırmak amacıyla tasarlanmıştır.

Dekor ve aksesuar uygulama süreci: Tüm sahnenin ve seyir yerinin bir kısmının oyun alanı olarak ele alındığı uygulamada, sahnenin orta merkezine beş metre kare genişliğinde, elli santim yüksekliğinde tek parçadan meydana gelen bir platform yerleştirilirken, ön orta merkezden seyircinin bulunduğu parteri kapsayan ilk üç koltuk hizasına kadar bir buçuk metre eninde platform yerleştirilmiştir. Sahnenin arka sağı, ortası ve solu yukarıdan aşağıya tüm sahne gerisini örtecek şekilde bej fon perdelerle kaplanmıştır. Gerçekçi bir mekân tasvirinin yapılmadığı dekorda, oyuncunun ön planda olduğu, tüm sahneyi oyun alanı olarak kullanabildiği bir tasarım anlayışı ön plana çıkmıştır. Dekorun belli bir mekânı tarif etmeyişi her epizotta değişen hikâyeye uygunluk sağlaması amaçlanırken, tek kişi tarafından canlandırılan karakterlerin seviye/ statü farklılıkları da dekordaki platform seviyeleri ve yerleriyle oluşturulmuştur. Örneğin ortaya yerleştirilen platform otoritenin gücünü temsil etmesi açısından Kreon'un alanını temsil ederken, sahnenin geri kalan kısımları soylu ancak otoriteye boyun eğmek durumunda kalan kişileri (Haimon, Antigone, İsmene, Teresias), seyirciye doğru kurulan platform ise alt sınıf olarak ele alınan halkı temsil etmektedir. Her epizotta ele alınan tema ve çatışmaya göre mekânın kullanımı da değişmektedir. Örneğin Kreon'un pozisyonlandırıldığı ve otoriteyi temsil eden platform, Kreon'un otoritesinin sarsıldığı Darbe 6: Büyük Karşılaşma, Darbe 8: Kâhin Uyarıyor gibi epizotlarda diğer oyun kişileri tarafından da kullanılmıştır. Oyunda öldüren kardeşler Polyneikes ve Eteokles'i temsilen iki adet zırh kostümü giydirilmiş maket büst ve iki adet mızrak aksesuar olarak kullanılmıştır. Maket büstler ve mızraklar ilk olarak Polyneikes ve Eteokles'in birbirlerine karşı yaptıkları savaşın canlandırıldığı ilk epizot Darbe 1: Taht Kavgası sahnesinde kullanılmıştır. Büstler, her iki kardeş üzerinden başlayan ve devam eden çatışmayı temsil etmesi açısından oyunun sonuna kadar sahne üzerinde pozisyonlandırılmıştır. Mızraklar ise 8: Kâhin Uyarıyor epizodunda Teresias'ın asası olarak kullanılmıştır.

5.Bulgular

5.1.Demografik bilgiler

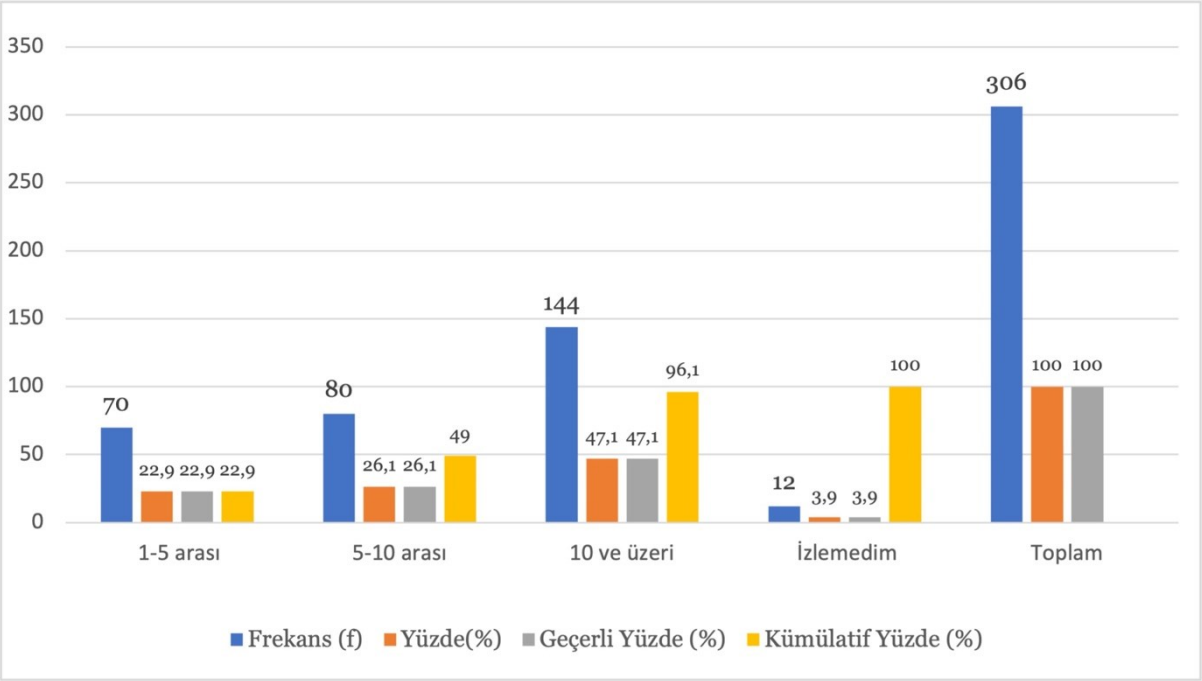
Oyunu izleyen kişilerin yaş dağılımları: 262 kişi (%85,6) 25 yaş ve altı, 31 kişi (%10,1) 25-35 yaş arasında, 9 kişi (%2,9) 35-45 yaş arası, 4 kişi (%1,3) 45 yaş ve üstü. *Oyunu izleyen kişilerin cinsiyete ilişkin dağılımları:* 205 (%67) kadın, 101 (%67) erkek. *Oyunu izleyen kişilerin eğitim durumuna ilişkin dağılımları;* 2 kişi (%7) ilkokul, 1 kişi (%3) ortaokul, 16 kişi (%5,2) lise, 270 kişi (%88,2) lisans, 10 kişi (%3,3) yüksek lisans, 7 kişi (%2,3) doktora. *Oyunu izleyen kişilerin mesleklerine ilişkin dağılımlar:* 245 kişi (%80,1) öğrenci, 9 kişi (%2,9) akademisyen, 17 kişi (%17) kamu çalışanı, 15 kişi (%4,9) özel sektör çalışan, 20 kişi (% 6,5) ise diğer meslek grupları.

5.2. Seyircilerin tiyatro deneyimleri

Seyircilerin tiyatro deneyimlerine dair teknik veri *daha önce tiyatro oyunu izlediniz mi, cevabınız evet ise kaç kere?* sorusu üzerinden Grafik 1'de belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişiden daha önce oyun izleme deneyim ve sayılarına ilişkin alınan yanıtta: 70 kişi (%22,9) 1-5 arasında, 80 kişi (%26,1) 5-10

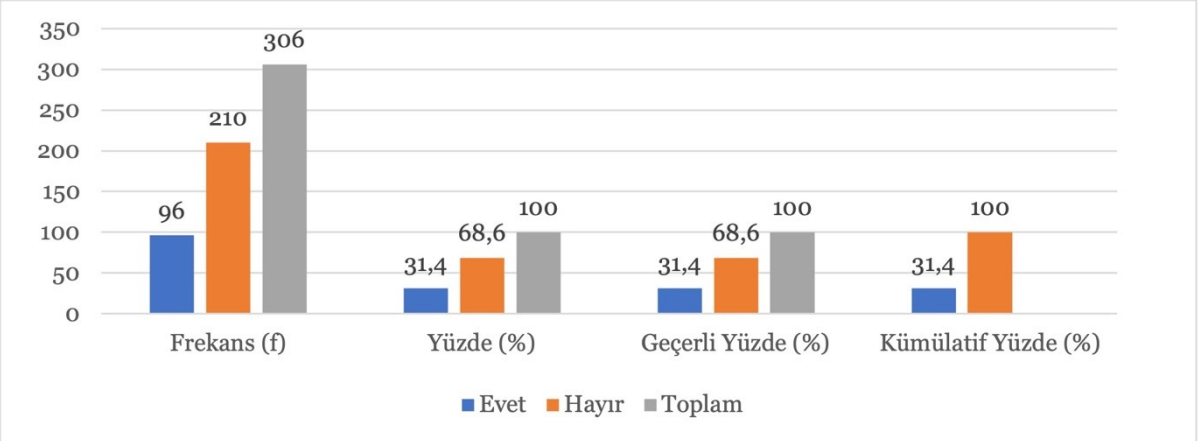
arasında, 144 kişi (%47,1) 10 ve üzeri oyun izlediğini; 12 kişi (%3,9) daha önce hiç oyun izlemediğini ifade etmiştir.

Grafik 1. Seyircilerin tiyatro deneyimleri



Seyircilerin Antik Yunan dönemine ait tragedya izleme deneyimlerine dair teknik veri *daha önce tragedya izlediniz mi?* sorusu üzerinden Grafik 2'de belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişiden daha önce oyun tragedya izleme deneyimlerine ilişkin alınan yanıtta: 96 kişi (%31,4) evet cevabını verirken, 210 kişi (%68,6) hayır cevabını vermiştir.

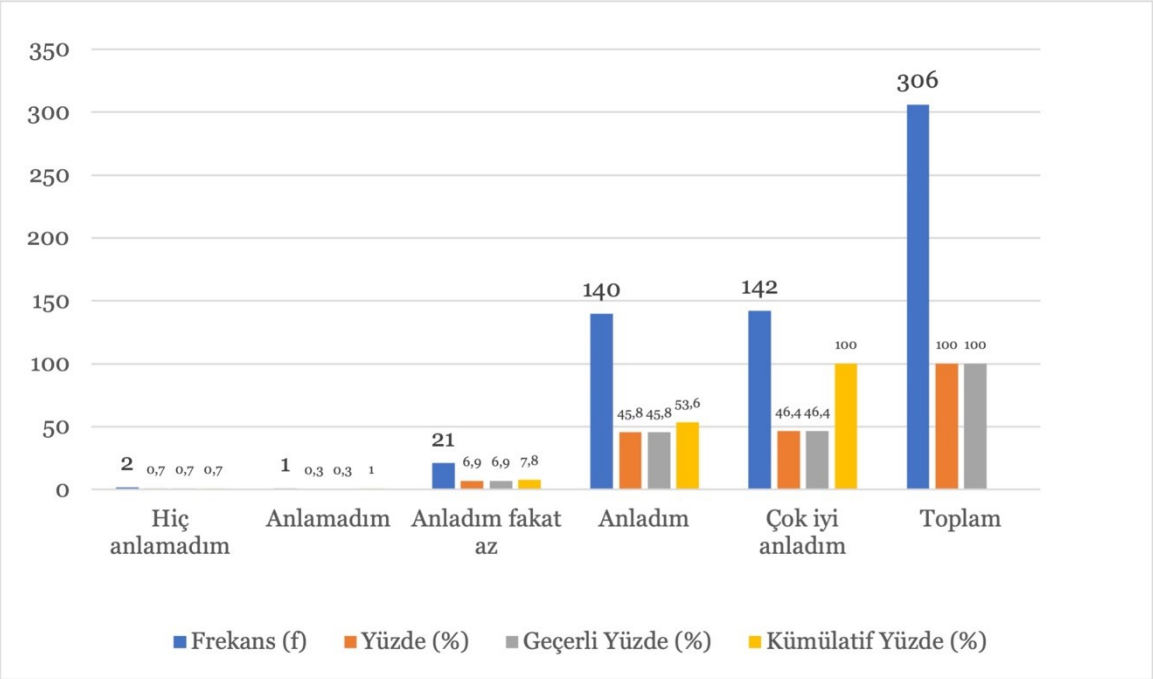
Grafik 2. Seyircilerin Tragedya izleme deneyimleri



5.3. Metin düzlemindeki fiziksel tiyatro bulguları

Metin oluşturma düzlemindeki fiziksel tiyatro denemelerinin seyirciye ne ölçüde ulaştığına dair teknik veri, anlatılan hikâyeyi anlama düzeylerinden Grafik 3'te belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişiden alınan yanıtta: 2 kişi(%0,7) hiç anlamadığını, 1 kişi (%0,3) anlamadığını, 21 kişi(%6,9)az anladığını, 140 kişi (%45,8) anladığını ve 142 kişi (%46,4) çok iyi anladığını ifade etmiştir.

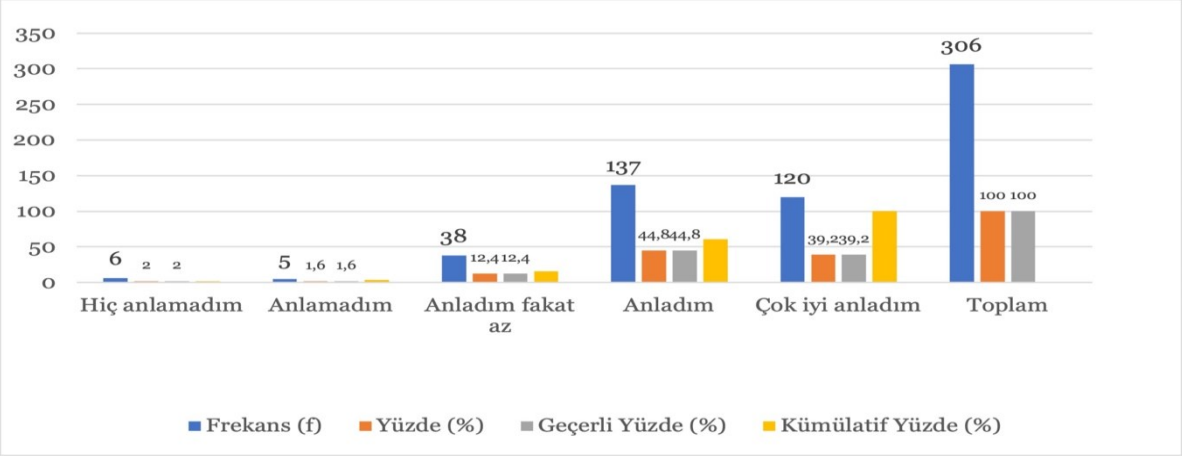
Grafik 3. Metin düzleminde seyirci verileri



5.4. Hareket/koreografi/dans/oyunculuk düzleminde fiziksel tiyatro bulguları

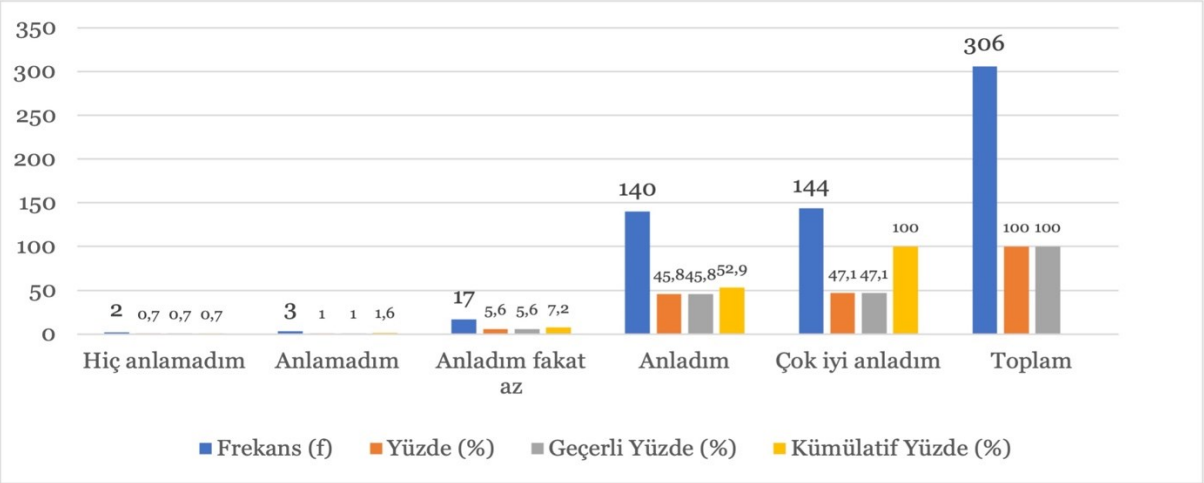
Hareket, Koreografi ve dans düzlemdeki fiziksel tiyatro denemelerinin seyirciye ne ölçüde ulaştığına dair teknik veri hareket, dans ve koreografiyi anlama düzeylerinden Grafik 4'te belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişiden alınan yanıtta 6 kişi (%0,2) hiç anlamadığını, 5 kişi (%1,6) anlamadığını, 38 (%12,4) kişi az anladığını, 137 kişi (12,4) anladığını ve 120 kişi (%39,2) çok iyi anladığını ifade etmiştir.

Grafik 4. Hareket, koreografi, dans düzlemindeki seyirci verileri



Oyunculuk düzlemindeki fiziksel tiyatro denemelerinin seyirciye ne ölçüde ulaştığına dair teknik veri oyunda canlandırılan karakterleri anlama düzeylerinden Grafik 5'te belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişiden alınan yanıtta 2 kişi (%0,7) hiç anlamadığını, 3 kişi (%1,0) anlamadığını, 17 kişi (%5,6) az anladığını, 140 kişi (%45,8) anladığını ve 144 kişi (%47,1) çok iyi anladığını ifade etmiştir.

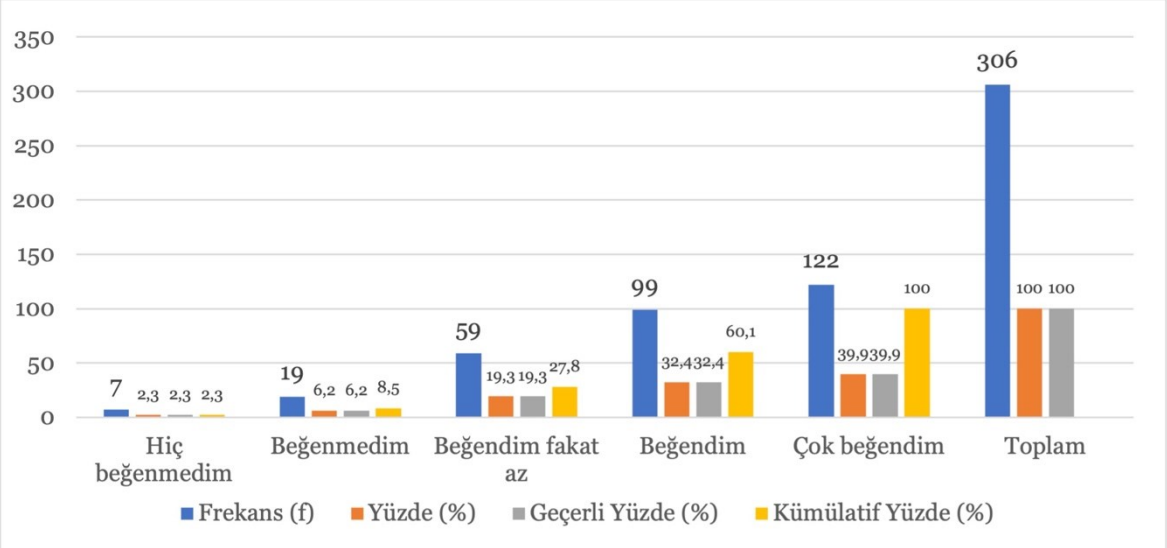
Grafik 5. Oyunda canlandırılan karakterlere dair seyirci verileri



5.5. Sahneleme düzleminde fiziksel tiyatro bulguları

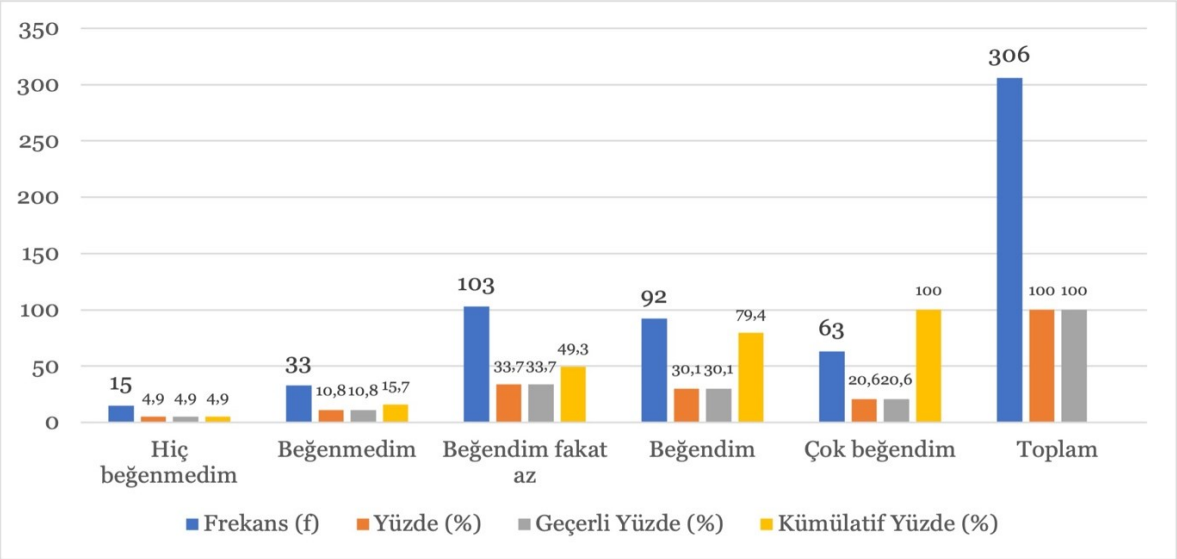
Sahneleme düzleminde müzik tasarımı ile ilgili fiziksel tiyatro denemelerinin seyirciye ne ölçüde ulaştığına dair teknik veri oyunda kullanılan müzikleri beğenme düzeylerinden Grafik 6'da belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişinin müzik ile ilgili yaptığı değerlendirmede 7 kişi (%2,3) hiç beğenmediğini, 19 kişi (%6,2) beğenmediğini, 59 kişi (%19,3) az beğendiğini, 99 kişi (%32,4) beğendiğini ve 122 kişi (%39,9) çok beğendiğini ifade etmiştir.

Grafik 6. Müzik tasarımı düzlemindeki seyirci veriler



Sahneleme düzleminde dekor ve aksesuar kullanımı ile ilgili fiziksel tiyatro denemelerinin seyirciye ne ölçüde ulaştığına dair teknik veri oyundaki dekor ve aksesuar kullanımını beğenme düzeylerinden Grafik 7'de belirtildiği gibi sağlanmıştır. 306 kişinin dekor ve aksesuar kullanımı ile ilgili yaptığı değerlendirmede 15 kişi (%4,9) hiç beğenmediğini, 33 kişi (%10,8) beğenmediğini, 103 kişi (%33,7) az beğendiğini, 92 kişi (%30,1) beğendiğini ve 63 kişi (%20,6) çok beğendiğini ifade etmiştir.

Grafik 7. Dekor ve aksesuar tasarım düzlemindeki seyirci verileri

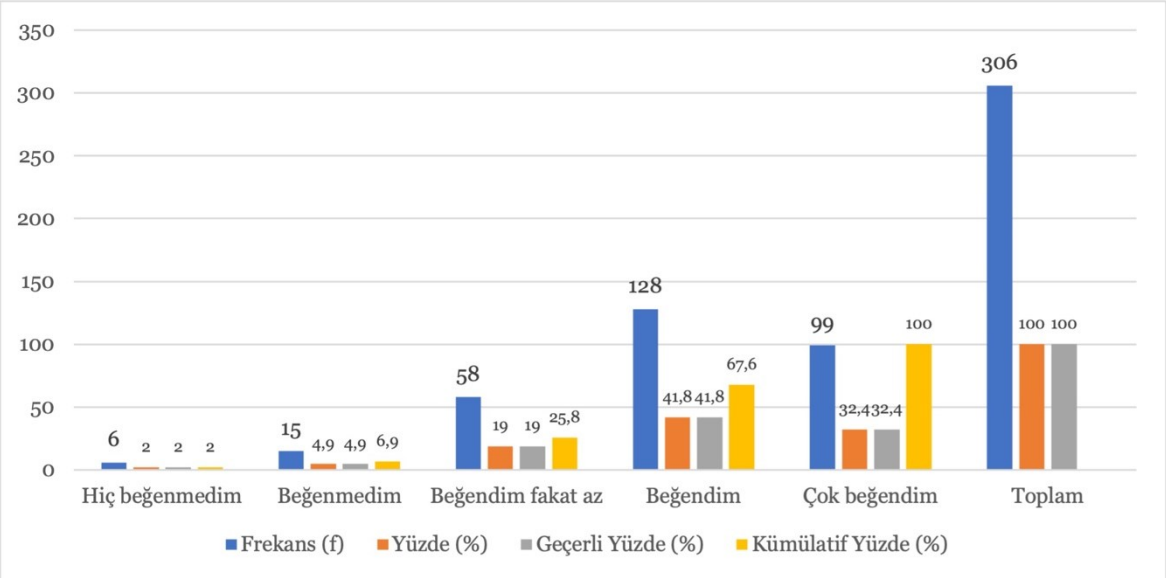


5.6. Araştırma sorusu düzleminde fiziksel tiyatro bulguları

Araştırmanın, Fiziksel tiyatro, Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Fiziksel tiyatro, klasik bir metnin çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? temel sorularına ilişkin elde edilen veriler *Oyunu değerlendirmek isterseniz kaç puan verirsiniz? Oyunu bir başkasına tavsiye eder misiniz? Bu oyunu izledikten sonra ileriye yönelik kanılarınız nasıl olurdu?* soruları üzerinden sağlanmıştır.

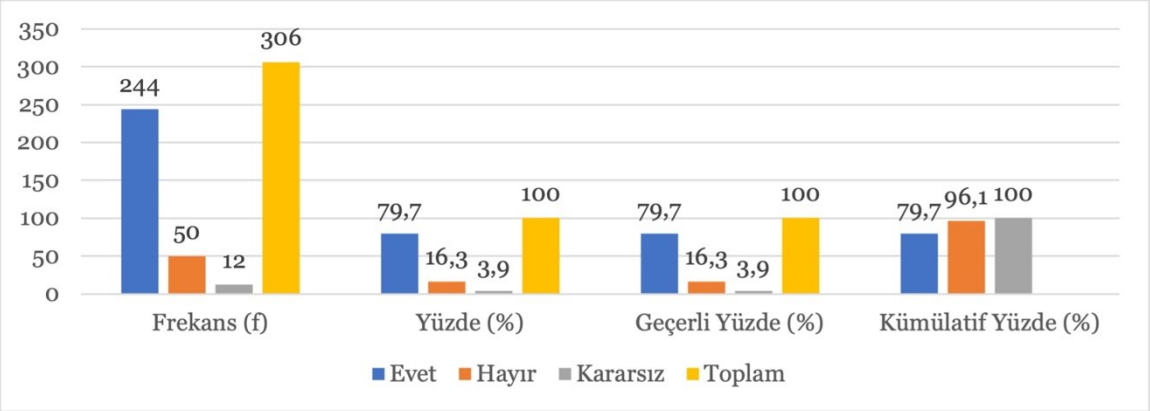
Seyircinin *Oyunu değerlendirmek isterseniz kaç puan verirsiniz?* sorusuna verdiği yanıtlar 1- Hiç beğenmedim, 2- Beğenmedim, 3- Beğendim fakat az, 4-Beğendim, 5- Çok beğendim şeklinde puanlanarak Grafik 8'de belirtildiği gibi ifade edilmiştir. 306 kişinin oyun ile ilgili yaptığı değerlendirmede: 6 kişi (%2,0) hiç beğenmediğini, 15 kişi (%4,9) beğenmediğini, 58 kişi (%19,0) az beğendiğini, 128 kişi (%41,8) beğendiğini ve 99 kişi (%32,4) çok beğendiğini ifade etmiştir.

Grafik 8. Genel uygulama düzlemindeki seyirci verileri



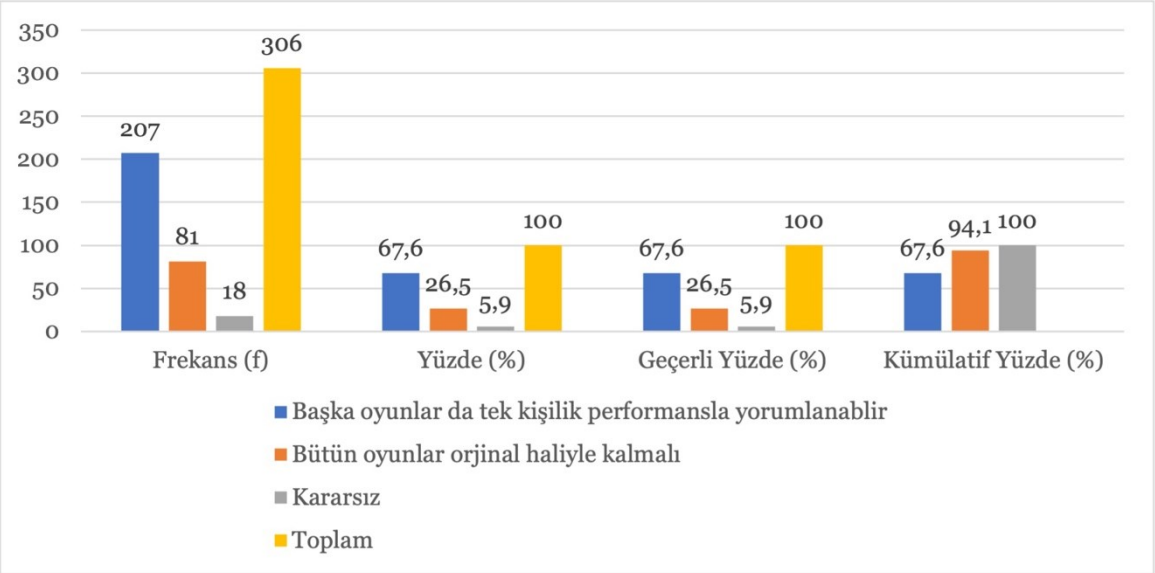
Seyircinin *Oyunu bir başkasına tavsiye eder misiniz?* sorusuna verdiği yanıtlar Grafik 9'da belirtildiği gibi ifade edilmiştir. 306 kişiden alınan yanıtta: 244 kişi (%79,7) evet, 50 kişi (%16,3) hayır, 12 kişi (%3,9) de kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Grafik 9. Oyunun etkisi üzerine seyirci verileri



Seyircinin bu oyunu izledikten sonra ileriye yönelik kanılarınız nasıl olurdu? sorusuna verdiği yanıtlar Grafik 10'da belirtildiği gibi ifade edilmiştir. 306 kişiden alınan yanıtta: 207 kişi (%67, 6) başka oyunlar da tek kişilik performansla yorumlanabilir, 81 kişi (%26,5) bütün oyunlar orijinal hâliyle kalmalı, 18 kişi (%5,9) d kararsız olduğunu belirtmiştir.

Grafik 10. Fiziksel tiyatronun uygulamalarda kullanılabilirliği üzerine seyirci verileri



Sonuç

Fiziksel tiyatro, Antik Yunan tiyatrosunun çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? Fiziksel tiyatro, klasik bir metnin çağdaş yorumunda bir yaklaşım olarak kullanılabilir mi? temel sorularına cevap arandığı çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Eylem araştırmasının yapıldığı nitel aşamada literatür taraması yapılmış, alana dair fiziksel tiyatro uygulamaları incelenmiş ve örneklem metin olarak seçilen Sofokles'in Antigone oyununun, Jaques Lecoq, Rudolf Laban, Pina Bausch, Konstantin Stanislavski'nin seçilmiş uygulamalarından yola çıkılarak tasarım ve uygulaması

yapılmıştır. Nicel aşamada oyunun gösterime girmesiyle birlikte fiziksel tiyatroya dair uygulama verileri anket aracılığıyla seyirciden toplanmıştır.

Fiziksel tiyatro uygulamalarına dair bakış açılarının ele alındığı literatür taramasında, iki farklı bakış açısının ön plana çıktığı görülmektedir. İlk bakış açısına göre fiziksel tiyatro tanım itibariyle tiyatronun fiziksel olmadığını söylemek gibi temel bir düşünsel hatayı içinde barındırmaktadır. Hâlbuki tiyatro sanatı, doğuşundan itibaren fizikseldir ancak metnin, ideolojilerin ya da sanatsal bakış açılarının farklılık gösterdiği dönemlerde tiyatronun fiziksel olma özelliği de değişkenlik göstermektedir. Örneğin karşı gerçekçi sanat anlayışı beraberinde tiyatro sanatında oyuncunun öneminin artmasına bu da sahneleme anlayışında bedenin önem kazanmasına neden olmuştur. İkinci bakış açısına göre fiziksel tiyatro, sahnelemede soyut anlatımın ön plana çıktığı çağdaş bir tiyatro uygulama bütünü olarak görülmektedir. Bu bütün, gücünü oyuncudan ve oyuncunun bedensel anlatım olanaklarından yani fiziksellikten almaktadır. Ancak bedenin anlatım olanaklarının araştırıldığı, çeşitli egzersiz önerilerinin oluşturulduğu ve fiziksel tiyatro kapsamı içinde değerlendirilen uygulamalar, bedeni ele alış biçimleri açısından bazı farklılıklar göstermektedir. Bu uygulamalar farklılıkları açısından; tiyatral yaratıda bedenin önemini vurgulayanlar, bedeni tiyatral yaratının merkezine koyanlar, bedeni kültürlerarası düzlemde bir transfer aracı olarak ele alanlar, bedeni sanatsal ifadenin bir aracı olarak görenler şeklinde dört gruba ayrılmaktadır. Eylem araştırmasının yapıldığı tasarım ve uygulama sürecinde Jaques Lecoq, Rudolf Laban, Pina Bausch, Konstantin Stanislavski'ye ait seçilmiş bazı uygulama yaklaşımları fiziksel tiyatro denemeleri çerçevesinde çalışılmıştır. Üç aşamadan meydana gelen uygulama sürecinin ilk aşaması metin düzleminde, ikinci aşaması hareket-dans-koreografi-oyunculuk düzleminde, üçüncü aşaması müzik-dekor-aksesuar düzleminde gerçekleştirilmiştir. Oyunun pratik çıktıları tasarım ve uygulama açısından değerlendirildiğinde Jaques Lecoq'un tragedya yaklaşımından yola çıkılarak yapılan metin düzlemindeki uygulama sonucunda, tematik yaklaşımların ağırlık kazandığı, epizotlara ayrılmış, sözün anlatım birimlerinde anlam kaybı olmayacak şekilde epizotlara ayrılan yeni bir oyun metni elde edilmiştir. Rudolf Laban, Pina Bausch, Konstantin Stanislavski'nin hareket, koreografi, dans ve oyunculuk düzlemindeki uygulamaları sonucunda, oyunun genel özellikleri açısından stilize ve sembolik anlatımın ağırlık kazandığı bir sahneleme üslubunun ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Örneğin oyunda ele alınan rollerin temsil ettikleri sınıflar tavır/jest özellikleriyle ön plana çıkarken, olayların aktarımındaki aksiyon diziliminde hareket, koreografi ve dansın soyut anlatım boyutunda ağırlık kazandığı görülmüştür.

Eylem araştırması sonrasında seyirciden fiziksel tiyatro düzlemindeki uygulama verilerinin toplandığı nicel aşamada anket sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. İncelenen grup içerisinde daha önce tiyatro izleme deneyimini on ve üzeri belirten kişilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda daha önce tragedya izlediniz mi sorusuna verilen yanıtta evet cevabının yüksek oranda olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun tiyatro ve daha önce tragedya izleme deneyimlerinin yüksek oluşu yapılan uygulamayı önceki tiyatro izleme deneyimleri ile kıyaslamaları açısından önem arz etmektedir. Buna göre anlama düzeyinde; metin ve oyunculuk kategorisinde anlama düzeyi yüksek iken hareket, koreografi, dans kategorisinde anlama düzeyi düşük bulunmuştur. Buradaki veriler, uygulama bütünü açısından değerlendirilecek olursa; soyut ve stilize anlatımın ön plana alındığı oyunda, sahneleme düzleminde metin ve oyunculuğun hareket, koreografi ve dansa kıyasla ön plana geçmesi sahnedeki fizikselliğin ve soyut anlatımın istendiği ölçüde seyircide karşılık bulamadığı anlamına gelmektedir. Beğeni düzeyinde ise; müzik ve oyun kategorisinde beğeni düzeyi yüksek iken aksesuar ve dekor kategorisinde beğeni düzeyi düşük bulunmuştur. Oyunda kullanılan dekor ve aksesuara dair beğeni düzeylerinin müzik tasarımına oranla düşük oluşu, sahnelemenin hareket, koreografi ve dans düzleminde etkin olarak ortaya konulamamasıyla bağlantılı yorumlanabilir. Oyunun beğeni düzeyi tüm kategorilerde yüksek olmasıyla birlikte oyunu bir başkasına tavsiye etme tutumu sorgulandığında

yüksek oranda evet cevabı alınmıştır. Bununla beraber bir başka oyunun da benzer şekilde yorumlanabilmesine yüksek oranda olumlu cevap alınırken oyunların orijinal hâliyle kalması konusunda bir direnç olduğu görülmektedir. Bu direnç, her oyunun çağdaş olarak yorumlanmak zorunda olmadığını, klasik eserlerin orijinal hâliyle de sahnelenmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Özetle araştırmada, fiziksel tiyatronun Antik Yunan tiyatrosunun ve klasik metinlerin çağdaş yorumunda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, fiziksel tiyatro uygulaması yapacak araştırmacılara sahneleme sürecinde özellikle hareket, koreografi ve dans düzlemindeki pratik çalışmalara ağırlık vermeleri, soyut ve stilize anlatımda başarıya ulaşmaları açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

Akbulut, Y. (2018). Veri Çözümleme Teknikleri. İçinde A. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Artaud, A. (1993). *Tiyatro ve İkizi*. (Çev: B. Gülmez). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ateş, Arık. P. (2016). Fiziksel Tiyatro Kavramı ve Onun Gizli Kaynağı: Gündelik-Dışı Beden Tekniği, *Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma e-Dergisi,* Sayı:3, 114-132. (Issn: 2149-7079).

Brook,P.,(2007), The World as a can opener. İçinde S.Murray&J.Keefe (Ed). *Physical Theatres- A Critical Reader*. New York: Routledge Ltd.

Balaban Salı, J. (2018). Verilerin Toplanması. İçinde A. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Barba E., Savarese N. (2002). *Oyuncunun Gizli Sanatı/Tiyatro Antropolojisi Sözlüğü*. Birinci Baskı. (Çev: A. Candan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Birkiye, K. S. (2007). *Çağdaş Tiyatroda Kültürlerarası Eğilim*. (1.Basım). Ankara: De Ki Basım Yayım Ltd. Şti

Bicat, T. (2012). *Costume and Design for Devised and Physical Theatre*. London: The Crowood Press Ltd.

Bradley, K. K. (2009). *Rudolf LABAN*. New York: Routledge Ltd.

Candan, A. (2003). *Yirminci Yüzyılda Öncü Tiyatro*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Callery, D. (2001). *Through the body- A practical Guide to Physical Theatre*. London: NHB.

Climenhaga, R. (2009). *Pina BAUSCH*. New York: Routledge Ltd.

Climenhaga, R. (2013). *The Pina Bausch Sourcebook*. New York: Routledge Ltd.

Flaszen, L. (2010). Tiyatroda Devrim İçin Hırsımız Vardı-Ludwig Flaszen'in Konuşması. *Mimesis Dergisi*. Sayı:17, Cilt:17.s:101-116.

Fusetti, G. *The Paradox of Physical Theatre*. İnternet adresi: http://www. giovannifusetti. com/ public/ file/ Paradox.pdf

Innes, C. (2004). *Avant-Garde Tiyatro 1892-1992*. (Çev: B. Güçbilmez, A.V. Kahraman). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Ivankova, N.V. (2022). *Eylem Araştırmasında Karma Yöntem Uygulamaları, Yöntemden Topluluk Eylemine*, (Çev: İlhan Günbayı, Ahmet Şahin, Kadriye Buldukoğlu). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Laban, R. (1975). *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans Ltd.

Lehmann, H, T. (2006). *Postdramatic Theatre*. New York: Routledge Ltd.

Lecoq, J. (2015). *Şiirsel Beden-Yaratıcı Tiyatro Eğitimi*. (Çev: M. Çerçi). Ankara: NotaBene Yayınları.

Meyerhold, V. (1997). *Tiyatro-Devrim ve Meyerhold*. (Çev: A. Berktay). İstanbul: MitosBOYUT ayınları.

Moore, S. (2011). Stanislavski Sistemi. (3.Basım). (Çev: Ö. Çiçek, B. Sezgin, C. Yalaz). İstanbul: BGST Yayınları.

Moschochoriti, R. (2009). *Physical Theatre as an Approach to Contemporary Stagings of Classical Greek Tragedy* (Doktora Tezi). School of Arts Brunel University. UK, Brunel.

Murray, S., Keefe, J. (2007). *Physical Theatres- A Critical Reader*. (Ed: S, Murray, J.Keefe). New York: Routledge Ltd.

Murray, S., Keefe, J. (2016). *Physical Theatres- A Critical Introduction*. New York: Routledge Ltd.

Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*. New York: Routledge Ltd.

Pavis, P. (1998). Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts and Analysis. Canada: University of Toronto Press.

Şimşek, A. (2018). Araştırma Modelleri. İçinde A. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şahin, Kandemir, F. (2021a). Fiziksel Tiyatro Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. İçinde H. Arslan Kalay (Ed). *Sosyal ve İnsani Bilimler*. Cetinje-Montenegro: Ivpe.

Şahin, Kandemir, F. (2021b). Çağdaş Oyunculuk Yöntemlerinde Stilizasyon ve Deformasyon. *Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma e-Dergisi,* Sayı:13, 40-66. (Issn: 2149-7079).

Zerenler, D. (2005). Antigone'nin İki Farklı Yorumu. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*,18: 263-272.

25. *Topaç* romanında "Kalkanan" insanların distopyası[1]

Zeynep ŞENER[2]

APA: Şener, Z. (2023). *Topaç* romanında "Kalkanan" insanların distopyası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 435-447. DOI: 10.29000/rumelide.1405757.

Öz

Düşlenen, idealize edilen bir yeri ifade eden ütopya, edebiyata Thomas More'un 1516 yılında yazdığı Utopia isimli eseriyle yeni bir tür olarak girer. İnsanın hoşnut olmadığı bir zaman ve mekânda hayalini kurduğu "olmayan yer" manasındaki ütopyanın karşıladığı kavramlar her zaman olumludur. Arzulanan mutluluğa ulaşma yeri olan ütopya, umudu ve olumlu hisleri hedefleyen yapısıyla aslında karşıtı olan distopyaya da öncü olur. Her ne kadar karamsarlık ve umutsuzluk kavramlarını çağrıştırsa da distopya aslında ütopya temelli bir türdür. Geleceğe dair hayaller ne kadar olumlu şekilde kurgulansa zamanla olumsuz neticelerin alınması distopyanın ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Hayalin zamanla gerçeğe evrilmesi ütopyanın distopyaya dönüşmesine yol açar. Toplumsal süreçte sosyolojik ve psikolojik bir çöküşün yaşandığı distopyalarda geçmişe özlem önemli bir özelliktir. Dünya edebiyatında birçok örneği bulunan distopya türünün, çağdaş Türk romanında önemli temsilcilerinden biri de Gülayşe Koçak'tır. Yazarın 2002 yılında yazdığı Topaç isimli romanı düzen sağlama uğruna gözlerinde özlük ve kulaklarında filtrelerle yalnızlaştırılan, ilaçlarla duyuları körleştirilen ve yaşam şartları giderek kötüleşen bireyin psikolojisini merkeze alır. Duyarsızlaştırılarak çevresinde olup biteni sorgulaması engellenen insanlar zamanla adeta birer robota dönüşürler. Sevgi, aşk ya da cinsellikten uzak, sadece yaşama mücadelesinin gerektirdiği temel adımları uygulayan bireyin artık ne geçmişi düşünmesi ne de geleceği hayal etmesi beklenir. İnsanlar "kalkanarak", yani bir kalkan ardına sığınır gibi duyularına ait filtreleri kullanıp, duyularını gerçeklere kapatarak hayatlarını sürdürmeye çalışır. Böylelikle hedeflenen asıl adım gerçekleşecek, toplumsal hafıza ve duygular yok edilecektir. Sonrasında, kalkanlarından kurtulan insanlara empati öğretilerek yeni ve mutlu bir toplum oluşturulacaktır. Bu çalışmada, yazarın Topaç isimli romanı distopya edebiyatının özellikleri çerçevesinde incelenerek betimleyici ve açıklayıcı bir yöntem esas alınmış, elde edilen veriler distopya türünün nitelikleriyle eşleştirilmiştir. İncelemede amaçlanan, Topaç romanında asıl vurgulanan şey olan, kaygı ve korkuyla aynılaşan ve bir bakıma robotlaşan toplumun suç ve şiddete yöneliminin sebepleri ve sonuçlarının araştırılmasıdır. Bunun yanında bozulan ve eskide kalan düzenin yeniden sağlanmaya çalışılması esnasında yalnızlaştırılan bireyin sorunları ile bu sorunları çözmekten ziyade düğümleyen empati kurslarının hedefi ve neticesi

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405757
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Arş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Research Assist. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Ankara, Türkiye), zeynep.sener@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8440-3549, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

irdelenecektir. Ayrıca bireyin kendini, duygularını ve diğer insanları keşfetme, iyileştirme çabasının sonuçlarını da sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Distopya, Topaç, düzen/düzensizlik, yalnızlık, korku

Dystopia of the "Kalkanan" people in the *Topaç* novel[3]

Abstract

Utopia, which expresses a dreamed and idealized place, entered literature as a new genre with Thomas More's work Utopia, written in 1516. The concepts covered by utopia, which means a "non-existent place" that people dream of in a time and place that they are not happy with, are always positive. Utopia, which is the place to achieve the desired happiness, actually leads to its opposite, dystopia, with its structure targeting hope and positive feelings. Although it evokes the concepts of pessimism and hopelessness, dystopia is actually a utopia-based genre. No matter how positive dreams about the future are constructed, negative results over time pave the way for the emergence of dystopia. The evolution of the dream into reality over time causes utopia to turn into dystopia. Longing for the past is an important feature in dystopias where there is a sociological and psychological collapse in the social process. One of the important representatives of the dystopia genre, which has many examples in world literature, in contemporary Turkish novelist is Gülayşe Koçak. The author's novel titled Topaç, written in 2002, focuses on the psychology of the individual who is isolated with glasses in his eyes and filters in his ears for the sake of maintaining order, whose senses are blinded with drugs and whose living conditions gradually deteriorate. People who are desensitized and prevented from questioning what is happening around them turn into robots over time. An individual who is away from affection, love or sexuality, and who only takes the basic steps required by the struggle to survive, is no longer expected to think about the past or dream of the future. People try to survive by "shielding", that is, by using the filters of their senses and closing their senses to reality, as if taking shelter behind a shield. In this way, the main targeted step will be realized and social memory and emotions will be destroyed. Afterwards, a new and happy society will be created by teaching empathy to people who are freed from their shields. In this study, the author's novel Topaç was examined within the framework of the characteristics of dystopia literature, a descriptive and explanatory method was used, and the data obtained was matched with the characteristics of the dystopia genre. The aim of the study is to investigate the reasons and consequences of the society's tendency towards crime and violence, which is the same with anxiety and fear and, in a way, robotic, which is the main emphasis in the novel Topaç. In addition, the problems of the individual who is isolated while trying to restore the old order and the goals and results of empathy courses that tie these problems up rather than solving them will be examined. In

---

[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: 20.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405757
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

addition, the results of the individual's efforts to discover and improve himself, his emotions and other people will be presented.

Keywords: Distopia, Topaç, order/disorder, loneliness, fear

Giriş

Hayal kurmak ve her zaman, her şeyin daha iyisine kavuşmayı dilemek, insanın tabiatında olan bir eğilimdir. İnsanın geleceğe dair beklentisi ve kurduğu hayalleri, onun sorun-çözüm denklemini de yansıtır. Genellikle iyi olması umulan ve mutluluk dilenen geleceğe dair planlar, zamandan mekâna kadar tüm ayrıntıları içerir. Platon, *Devlet* isimli eserinde ideal bir devletin özelliklerini dile getirirken aslında ütopyanın da temelini atar. 1516 yılında *Utopia* isimli eserinde ilk kez dile getirdiği 'ütopya' kelimesi ile Thomas More, yeni bir kavramı ve türü edebiyata dâhil eder. Ekonomik, sosyolojik, hukuki ve en önemlisi ahlaki açıdan ideal bir adanın anlatıldığı *Utopia*'dan sonra söz konusu kelime edebî ve felsefi bir roman türünün adı haline gelir. "Olmayan iyi yer" olarak ifade edilebilecek ütopya ile hem hayalî hem de ideal olan vurgulanır. Geleceğe ait olmasının yanında düşünüldüğü ana da eleştirel bir yaklaşım sunan bir kavram olarak ütopya, sahip olduğu özellikleri ile insanlara bir ikaz niteliği taşır.

Ütopya hedeflenerek çıkılan yolda karşılaşılan olumsuzluklar zamanla yeni bir dünya düzenine kapı açar. Aslında "iyi" niyetlerle yapılanlar giderek bireye yönelik baskıyı ve yasakları artırır. Böylelikle "*ütopyacı bir eğilim ve amaçlarla yola çıkıldığında ortaya çıkabilecek olumsuz ve baskıcı bir toplum düzeni*" (Bezel, 1984: 7) olan distopya doğmuş olur. Ütopya kavramına karşıt olarak gelişen karşı-ütopya yahut distopya kavramları ütopyaya dair her şeyi olumsuz hâle getiren unsurları içerir. Ümit ve mutluluk temelli ütopyanın aksine distopyanın yani karşı-ütopyanın temeli ise karamsarlık ve ümitsizliğe dayanır.

Karşı-ütopya (anti-utopia) kelimesi, 'kakotopya' (ca-cotopia), 'distopya' (dystopia), 'negatif ütopya' (negative utopia) ve 'eleştirel ütopya' (critical utopia) gibi birçok sözcüğü karşılar. Bu kavramlar içinde en eskisi, 'kakotopya' sözcüğü ilk kez 1818 yılında Jeremy Bentham tarafından Eski Yunanca 'kötü' anlamına gelen 'kakos' sözcüğü ile 'yer' anlamına gelen 'topos' sözcüğünün birleştirilmesiyle uydurulmuştur ve 'kötü yer' anlamına gelir. 'Zor' anlamına gelen 'dys' ekiyle 'topos' sözcüğünün bir araya gelmesiyle oluşturulmuş 'zor yer' anlamına gelen 'dystopia' ise ilk kez 1868 yılında John Stuart Mill tarafından İngiliz Avam Kamarası'nda yaptığı bir konuşması sırasında dile getirilmiştir (Kumar, 2006: 172).

Dünya edebiyatında birçok örneği bulunan distopya türü, Türk edebiyatında da özellikle modern çağla birlikte yazarların bu türe yoğun ilgisiyle kendi alanını yaratır. *Topaç* romanının yazarı olan Gülayşe Koçak bu türe yönelen isimlerden biridir. 1956, New York doğumlu olan Gülayşe Koçak yurt dışında büyümüştür. Sonrasında lise ve üniversite eğitimini Ankara'da tamamlayan yazarın, müziğe olan tutkusunun yanında yaratıcı düşünme ve yazma hususunda çalışmaları da bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet ve kadın araştırmaları üzerine eğitimler veren Koçak, aktivist bir yazar olarak nitelendirilebilir. Yazarın, çeşitli dergi ve sitede deneme, makale ve kitap tanıtım yazıları mevcuttur. Gülayşe Koçak'ın distopya türüne ait yazdığı iki romanından biri *Topaç* (2002) diğeri ise *Siyah Koku* (2012)'dur. *Siyah Koku* romanı, "*duyguların yapaylaştığı bir distopyada birey ve 'sahici' olabilmek, bir kaçış ve kendini bulma pratiği olarak yol/yolculuk, iklim krizi, 'plastik dünya', 'Dünya Su Savaşı', biyopolitikanın kontrol altına alma mekanizması olarak şiddeti, etnik köken, yaş ve toplumsal cinsiyet açısından kutuplaştırma ve ayrımcılığın baskısı*" (Paliçko, 2021: 492) gibi başlıklara odaklanır. Yazarın *Topaç* romanı ise okuruna distopya özelliklerine sahip bir gelecekteki toplumsal hayatta yaşanan siyasi, sosyal ve psikolojik sıkıntıları sunar. İnsana dair temel birçok özelliğin yitirildiği bir toplumda yalnızlaşan birey hayatta kalma ve değerlerini koruma mücadelesi verir.

Dönen Topaç ile Herkese Bulaşan Korku

Distopyanın özünde olan baskı ve yasaklama toplumda kaygıyı ve korkuyu giderek artırır. Karanlık gelecek ve kötü yer kavramlarının ön planda olduğu distopya romanlarında bunlara duyulan korku da başroldedir. *Topaç* romanında duygu hâkimiyeti korkudadır. Romanda özellikle dar ve bunaltıcı, karamsarlığa sürükleyebilen, kapalı alanlar kullanılır. Elbette mekânın kullanımı da bu korku atmosferine uygun şekilde seçilmiştir. Genellikle ev ya da rehabilitasyon merkezi gibi kapalı ve dar alanda geçen romanda mekân distopyanın psikolojisine uygun olarak tercih edilir. Korkunun bulaşıcılığını sorgulayan *Topaç* romanı, giderek içindeki tüm insanları dönüştüren ve aynılaştıran bir toplum düzenini, oyuncak bir topacı referans alarak okura sunar. "*Topaç hızlanmaya başlamıştır bile; üzerindeki renkler giderek flulaşır: Acı çekenlere karşı önce genel bir duyarsızlık –örnekleri sıralamakla bitmez- derken doz hafiften artar, yeni oyunlar, yeni zevkler türer: Sokak çocuklarını, biri ölene kadar zevk için dövüştürmek, sokak çocuklarının itlafı, vahşi çocukların avlanması…*" (Koçak, 2016: 100). Oyun olarak nitelenen şeylerin belki de en acımasızı da bileklik taşımayan çocukların "vahşi" olarak kabul edilerek avlanması ve öldürülmesidir. Cinayet yahut tecavüzün duyarsız bir şekilde görmezden gelinmesi toplumu giderek içinden çıkılamayan bir kaosa sürükler. Doğru ve yanlışa dair kanıların yer değiştirdiği toplumda hızla dönen topaç bütün düzeni alt üst eder. Tüm renkler ve farklılıklar giderek tek ve anlaşılmaz hale gelmeye başlarken toplumsal yapı da giderek bozulur ve zarar görür. Teknolojinin olumlu, olumsuz yönleriyle yer aldığı bu distopya bilimkurguyla da yakından bir ilişki içindedir. Teknolojideki ilerlemeye bağlı olarak, özellikle yirminci yüzyılda yazılan distopya türündeki romanların bilimkurgu edebiyatıyla sıkı bir ilişki içinde olduğu görülür (Civelekoğlu, 2017: 19). Duyarsız, umursamaz ve hiçbir şeyin farkında olmadığı için şikâyet etmeyen, kabullenmeye razı olan bir toplum oluşturulur.

Topaç romanında kurgulanan distopyada, "giderek bozulan" bir toplumun kurtarılması ve yeniden "normalleşmeye" alıştırılması süreci konu edilir. 1998-2002 yılları arasında yazıldığı belirtilen romanda toplumsal sınıflaşma ve bölünmüşlük ele alınır. Roman 15-31 Kasım tarihleri arasında geçer. Bu sürecin yaşandığı yıla veya yere dair bir detay ise okura sunulmaz. On, on beş yıl kadar önceye dönerek açıklamalar yapılan roman yaklaşık iki haftalık bir süreci kapsar. Toplamda otuz üç bölümden oluşan romanda Melisettö, Lafönj ve Ebrar'ın yaşadıkları, okura tarih ve isim başlıklarıyla, kişilerin kendi ağızlarından aktarılır. Eserde anlatıcı her bölümün başkişisine ve yaşanılanlara göre değişir. Bu bölümler, roman kişilerinin yaşadıkları olayların yanı sıra onların duygularını ve düşüncelerini de okura sunar. Diyalog ve monologlarla ilerleyen romanda, dış dünyanın yanında roman kişilerinin psikolojik dünyalarına da ayrıntılı olarak yer verilir.

Topaç romanında söz konusu edilen distopya, modern dünyanın sorunlu hale gelişinin bir yansıması olarak okura sunulur. Modernite ve teknolojinin sunduklarıyla birlikte distopyanın, insanı mecbur bıraktığı zorlu koşullar giderek çoğalır. Başta yeni şartları kabullenme aşamasında olan insanların zamanla olacaklara dair korku ve endişeleri onların farkındalıklarını artırır:

> Bugünkü dünya çok sorunlu bir dünya, çok… Herhalde bu nedenle bizimle böyle yakından ilgileniyorlar. Başlarına bela olacak ülke istemiyorlar, haklı olarak. Hele şu son yıllarda tanık olduğumuz hızlı gelişmelerin ardından patlak veren sorunlar herkesi akıllandırdı, bugün artık herkes yere sağlam basıyor; başka türlü olamayacağı net biçimde anlaşıldı (Koçak, 2016: 24).

Olanlara bir "dur" deme ihtiyacının oluştuğu bu distopyada insanlar artık bir şeyleri sorgulamaya başlar ve toplumun uyanış isteği yönetim tarafından da eğitim ve kurslarla desteklenir, böylece iyileşme süreci başlar. Herkes bir şeylerin yolunda olmadığını fark etse de kimisi geçmişten kalan endişeleri kimisi ise geleceğe ve olabileceklere dair korkuları yüzünden değişime çekimser kalırlar. Korku onlar için aşılmamış bir engel niteliğindedir.

Romanda, korkuya dair dikkati çeken ilk husus insanların köprülere olan yaklaşımıdır. Toplumdaki herkes, iki tarafı bağlama ve birleştirme özelliği bulunan köprülerden korkar. Romanda açıkça belirtilmese de bu durumun sebebi, söz konusu distopyada temel amaç olan bireylerin yalnızlaştırılmasıdır. Köprülerin de toplumda bir bağ kurma ve iletişim sağlama vasıtası olduğu göz önünde bulundurulursa, yalnızlığa alışan insanların köprülerden korkması anlaşılabilir hâle gelir.

Topaç romanı, başkişisi olan Melisettö'nün intihar girişimiyle başlar. Korkunun hüküm sürdüğü distopyada, baskıcı rejimin uyguladığı tüm zorunluluklara bir tepki, bir eylem olarak Melisettö'nün gerçekleştirmek istediği intihar girişimi başarısızlıkla sonuçlanır. Küçükken arkadaşı olan ve hayat hikâyesinden çok etkilendiği için giderek daha da varlığını benimsediği ve kendisine duygusal açıdan yakın hissettiği Lafönj, seneler geçip yolları ayrılsa da hâlâ Melisettö'de yaşamaya devam eder. Lafönj aslında Melisettö'nün içindeki "karşı çıkan"ı temsil eder. Temizad Hareketi ile isimlerinin değiştirilmesi istenilince adını Canyak'tan Lafönj'e çeviren ancak zamanla yine değiştirip Melisettö yapan romanın başkişisi aslında kim olduğunu keşfetmeye çalışır. Herkesin içinde farklı bir benin oluşup oluşamayacağını sorgulayan romanda olaylar kimi zaman Melisettö kimi zaman da Lafönj tarafından okura aktarılır. Romanın diğer önemli bir ismi de Ebrar'dır. Lafönj ilk eşi Öcal tarafından iftiraya uğradıktan sonra yakınlaştığı Ebrar'ın yoğun ilgisine sahip olsa da ona olumlu bir cevap vermez ve akademisyen olan Ebrar Evropistan'a gitme kararı alır. Kendisine acil gelmesini söyleyen bir mektupla memleketine, distopyaya dönen Ebrar, Melisettö'nün intihar girişimi ile karşılaşınca ona yardım etmeyi kendine vazife bilir. Bu kararına karşı çıkan Melisettö'nün yaşadığı zamana ve yere bağlı olarak oluşan ve gittikçe artan korkularının yanında Ebrar sadece Melisettö'nün onu uzaklaştırmasından korkmaktadır. Yalnızlaşmaya alışan distopya insanı, kendisi istese de, başkasından gelecek yardımı da şüpheyle karşılamaktadır. Distopyada, kontrolden duyulan korku ve kaygıyla insanlara her hareketlerinde kısıtlama getirilmiş olur. Topluma istenilen şeyleri uygulama konusunda onların korkularından faydalanmak distopya türünde sıkça görülen bir özellik olarak karşımıza çıkar. Korkunun temeli olan yaşanmışlıklar insanların kararlarını etkilemektedir. Böylelikle romanda hem bireysel hem de toplumsal korkunun nedenleri ve sonuçları okura distopya ortamının etkisiyle sunulur.

Birlik ve Düzen için Yalnızlaş'tırıl'an İnsan

Korkunun hüküm sürdüğü *Topaç* romanında, düzeni sağlanmak istenilen toplumda birlik olma değil ayrılma ve bölünme hedeflenir. Mahallelerin her birinin bir gruba verilmesi, aynı görüşten olan insanların aynı mahallede yaşaması ve diğer mahallelerden dikenli tellerle ayrılmasının düzen adı altında yapılması ilgi çekici bir detaydır. Distopya türünde toplumun baskı ile yönetilmesi ve teknolojiden faydalanma oldukça sık başvurulan bir yöntemdir. Kontrol mekanizmasının sağlanması adına kullanılan teknoloji ve mimari düzenlemeler kurulan düzenin devamını hedefler: "*Karşı ütopyalar, özellikle erken dönem örneklerinde, insanlar üzerinde yarattığı baskı ve tehdit ortamıyla rejimin devamını sağlayan ve bu denetim için gerekli olan aygıtlar, teknoloji ile temin eden tümüyle merkezileşmiş bir devlet tasarısı sunarlar. Karşı ütopyalarda dışarıdan kontrol mimari düzenlemeler ile yapılır*" (Temizarabacı Yıldırmaz, 2016: 165). *Topaç* romanındaki mahalleler birbirinden ayrıldığı gibi binalarda yaşayan insanların kullandıkları yollar bile ayrılmaya çalışılır. Ayrıca romanda, insanların, bağlama ve birleştirme özelliği bulunan köprülerden korkması da oldukça dikkat çekicidir. Ne insanların ne de mahallelerin birbirine bağlanmasını, temas etmesini istemeyen yönetim evlerin ortak merdivenlerini kullanmayı da yasaklar. İnsanlar evlerine kendi dairesine özel yapılan demirden dış merdivenlerle ulaşır. Böylelikle aynı binada yaşayan insanların karşılaşması ve belki fikir alışverişinde bulunması da engellenir. Konuşmanın giderek azaldığı ve yadsındığı toplumda dil fakirleşir. Özellikle "s" harfinin yasak olduğu bu toplumda kitaplar yakılır, insanlar sadece "Pembişiko" adında magazinsel aşk kitaplarını okur. "*Dil, fakirleşe fakirleşe öyle bir cılızlaştı ki, insanların*

birbirleriyle paylaşabildikleri duygu ve düşünceler, giderek daha genel geçer, daha kaba, daha incelikten yoksun ve bireysellikten uzak bir hal aldı. Duygu ve düşünceleri ifade etme imkânları daraldı. Hele gençlerin durumu, içler acısı" (Koçak, 2016: 68). Fakirleşen dil, ifadeyi ve iletişimi de etkilediğinden giderek duygular da fakirleşmeye başlar. Pembişiko okuyan insanların kınanmasını Lâfönj kendinden yola çıkarak eleştirir: "*Oysa bu ülkede son yıllarda milyonlarca kitap yakıldı; herkes bütün kötülüklerin kitaplardan kaynaklandığına inanmıştı. Pembişikolar bugün öyle büyük değer taşıyor ki gözümde…*" (Koçak, 2016: 234). Okunacak kitabın kalmaması neticesinde en azından elde olanların okunması da distopyada önemli bir eylemdir. Kaldırımlarda dahi, eğer akraba belgesine sahip değillerse, yan yana yürümeleri yasak olan insanlar, dört metrekare aralıklarla dışarıda yürüyebilme iznine sahiptirler. Böylelikle birbirine temas etmeyen insanlardan oluşan bir toplum oluşturulması hedeflenir. Bu kurala uymamanın cezası ise "*Sevgi Mahkemeleri*"nde belirlenir. Romanda kılık kıyafet biçimleriyle tektipleştirilen insanların birbirlerinden ayrı düşürülüp yalnızlaştırılması distopyanın baskıcı tutumunu kanıtlar niteliktedir. İnsanların bir araya gelip dayanışma sergilemelerine, birbirlerine destek olmalarına izin verilmeyen toplumda bireyin, otoritenin dayattığı her şartı koşulsuz bir biçimde kabullenmesi hedeflenir. Bunu sağlamak için de insanın psikolojisinin zayıf hale getirildiği, korkusunun ve kaygısının diri tutulmaya çalışıldığı açıktır.

Söz konusu distopyada, insana dair sevgi, aşk ya da cinsellik gibi hiçbir tutkunun hoş görülmediği ve Hiskov adlı ilaçla yok edildiği gibi çocuk doğurmak da uygun bulunmaz. Legal bebeklerin varlığından bahsedilse de evlerde gizlice doğurulan ve varlıklarından haberdar olunmasın diye uyuşturucuyla büyütülen bebeklerin olduğundan söz edilir. Eskiye duyulan özlemin, Melisettö'nün çocuk mevzusuna yönelik hassasiyetiyle aktarılması romanda, çocuğun zamanla toplumda kaybettiği yeri ispatlar niteliktedir. Eski "*dönemlerde, yetişkinleri olduğu kadar çocukları da yaşatmak önemliydi. Umarım yakın gelecekte insanlarımız, yaşatmak fikrine alıştıktan sonra sevmek, âşık olmak gibi fiillerin anlamını da yeniden öğrenirler*" (Koçak, 2016: 64). Yeni bebeklerin yasaklandığı ve kural koyucular tarafından istenmediği bu distopyada insanların sözlerinin inandırıcılığını kesinleştirmek için "*Çocuğumun ölüsünü göreyim…*" (Koçak, 2016: 198) şeklinde yemin etmesi çocuğa yönelik toplumdaki özlemi kanıtlar. Bununla birlikte insanların evcil hayvan beslemelerine de sınırlandırmalar getirilmiş, ağır vergiler koyulmuştur. Buna rağmen roman kişilerinden Lafönj, evinde gizlice hamsterlar beslemektedir. Üstelik bu konuda yalnız değildir. Komşusu Miryo ve İmsel de hamster besler ve Lâfönj'ün hayvan besleme sırrını saklamaya yardım ederler.

Şiddetin İyileştirici Etkisi

Topaç romanında, yalnızlaştırılan ve zamanla bu yalnızlığa alıştırılan insanlara şiddetin öncelikle sesle uygulandığı, böylece eyleme gerek kalmadan istenilenin yaptırılabileceği vurgulanır. Toplumda kendine yer edinen şiddet kavramını öncelikle hayatımıza ses şiddeti ile girdiği, zamanla da eyleme dönüşen şiddeti bu yüzden yadırgamadığımız belirtilir: "*Eskiden farklı mıydı sanki? Herkes kendi görüşünü duyurabilmek adına, karşısındakini hiç dinlemeden öyle bağıra bağıra konuşur hale gelmişti ki, çığlıkların uğultusu, sesin şiddeti dayanılır olmaktan tamamen çıkmıştı*" (Koçak, 2016: 47). Çocukların şiddetle erken yaşta tanıştırılmasının önemi ve onların iyiliği için etkisi ısrarla üzerinde durulan bir konudur. Çocuk Bayramı olarak anılan bayramda resimlerle hazırlanan pano Ebrar'ın yorumuyla okura şöyle aktarılır: "*Resimlere bakıyorum: Tank altında çiğnenen bir çocuk çizmek, normal midir? Ya o resmi okul koridoruna asmak?*" (Koçak, 2016: 26). Vahşetin, masumiyetin sembolü olan çocukların dünyasında normalleştirilmesi şiddetin çocuklara alıştırılmaya çalışıldığını gösterir. Dehşet verici şeylerin hoş gösterilme çabası romanda eleştirilir: "*Nedense zaten hep en korkunç, en dehşet verici şeylerdir hoş gösterilmeye çalışılan. Çirkin, güzelleştirilmeye çalışılır, her şeyin bir terbiyelicesi vardır… Ölümhane yerine geçişhane, hatta şimdilerde utanmadan hastane*" (Koçak, 2016: 49).

Zamanla çocuk fikrinden uzaklaştırılmaya çalışılan toplumda hâlihazırda büyüyen çocuklar ise şiddete alıştırılır. Söz konusu distopyada şiddetin meşrulaştırılması yoluna gidilmiştir. Çeşitli şiddet içerikli videolar izlettirilen çocuklara hediye olarak da silah almak tercih edilir. Çocukların hayata dair korkunç detayları kanıksamasının hedeflenmesi ile şiddet ve öfkenin iyi olarak nitelendirilmesi bu kavramların "direnç" ve "canlılık" getireceği inancındandır. Şiddet içerikli videolar izlettirilen çocuklar küçüklükten itibaren korkunç şeylere alıştırılmaya çalışılır. Distopyada, insanlar fiziki ve psikolojik şiddetin ortasındayken "toplumda huzuru sağlama" adı altında Temizad Hareketi başlatılması ise bir tezat oluşturur. Şiddeti meşrulaştırmak için yoğun bir çabanın gösterilmesinin yanında şiddet içeren insan isimlere kadar bir değişime gidilmesi dikkat çekicidir. İsimleri şiddet ya da öfkeyi çağrıştıran herkesin adı değiştirilir. Asıl adı Canyak olan ancak bu hareketle adını önce Lafönj daha sonra da Melisettö yapan romanın başkişisi gibi yakın arkadaşı Gebert de adını değiştirip Ebrar yapar ve Temizad Hareketi'ne katılır.

Topaç romanında kurgulanan distopyada topluma uygulanan baskı, kontrol ve ceza temellidir. Dış görünüş ve davranış kontrolünün yanında insanların özel hayatları da kontrol altında tutulmaya çalışılır. Meydanlarda, topluma açık olarak uygulanan "Meydan Bekâret Testi" ile kadınların bekâreti kontrol edilir. Distopyalarda genel temayül olarak kadınlara uygulanan ahlâkî baskı, *Topaç* romanında bu yöntemle yer alır. Toplumsal cinsiyet yaklaşımıyla değerlendirilebilecek bu tutumda, kadının erkekten farklı olduğu her hâl göz önünde bulundurulur: "*Bedenin fiziksel farklılıklar ile ortaya konan cinsiyet kavramının aksine, toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkek arasındaki tarihsel, toplumsal ve kültürel farkları dikkate almaktadır*" (Temizarabacı Yıldırmaz, 2016: 26). Toplumsal cinsiyet kavramı göz önüne alındığında, toplumun nezdinde kadını zayıf gösteren özellikler, aslında onun ayırt edici yönlerini betimler. "*Bu özellikler, duyarlılık, sezgi gücü, şefkat, sevgi, tensel sıcaklık, analık gibi kadına özgü olduğu ileri sürülen erdemler*" toplumun genel bir eğilimle belirlediği ve yıkılması zor olarak nitelenen toplumsal cinsiyet kalıplarıdır (Akal, 1994: 115). Kadının aslında farkını ortaya koyan bu özellikler onun zayıflığı olarak nitelendirilir ve yok edilmeye çalışılır. Bu "yok etme"de temel amaç ise aslında kadının erkekten fakını ortadan kaldırmaya, toplumda her bireyin aynı hâle gelmesine yönelik tutumdan beslenir. Ahlâkî ve toplumsal kuralların baskısını ön plana çıkaran karşı-ütopyada, bireyi yönlendiren şey kendi iradesi değil toplumun fikridir. Bu açıdan "*muhafazakâr sosyal düşünce de çağlar boyunca karşı-ütopyacı hissin güçlü bir dayanağı olmuştur. Muhafazakâr sosyal düşüncenin söylemi, insanların âdet ve alışkanlıklarından oluşmuş yaratıklar olarak, ona haklarını verenin 'akıl' ya da 'doğa' değil 'toplum' olduğunun altını çizmektedir*" (Kurtyılmaz, 2020: 45-46). Her türlü dini terimin kullanımının yasak olduğu bu distopyada "ahlak" en temel yasadır. Romanda, işe alım ya da herhangi birinin şikâyeti sebebiyle kadınlara uygulanan bekâret testi insani açıdan oldukça küçük düşürücü bulunur. İnsanlar zorla da olsa bu teste mecbur bırakılır. Zamanla bu test erkeklere de uygulanmaya başlar. Bunun dışında romanda, Adım Adım Namus Temizleme programlarının ürkütücü yanı dile getirilir. Böylelikle, kontrolden duyulan korku ve kaygıyla insanlara her hareketlerinde kısıtlama getirilmiş olur. Topluma istenilen şeyleri uygulama konusunda onların korkularından faydalanmak distopya türünde sıkça görülen bir özellik olarak karşımıza çıkar.

Artık sevmeyi ve sevilmeyi unutan toplumda ilgiyi, sevgiyi anlayamama durumu ortaya çıkar. Zamanla bu anlayamama hâli aynı zamanda sevgiyi anlamlandıramamaya ve başkasına değer vermemeye de yol açar. Bu kavramlar insanlara yabancılaştırılır. Romanda, duyarsızlaşan, tepkisiz kalan toplum için ölüm de genel geçer bir olgu hâline getirilmeye çalışılır. Engellemeye çalışmaktan ziyade insanların kabullenmeye alıştıkları ölüm, tedavi ve kurtuluş umuduyla başvurulan hastanelerin "geçişhane" olarak anılmasıyla birlikte iyice sıradan bir kavram hâline gelir. Psikolojik bir şiddet olarak uygulanan ölümün normalleştirilmesi, insanın ölümden kaçamayacağını ve çemberin giderek daraldığını, sıranın kendisine

geldiğini düşünmesine sebep olur. Bu durum da umudun kırılmasına, dayatılan her hayat şartını kabullenmeye yol açar.

Toplumsal süreçte bozulmaların yaşanması ve sistemin sıkıntıya düşmesi her zaman bir anda yaşanmayabilir. Yavaş yavaş ve fark edilmeden sürüklenilen distopyalarda insanlar nasıl bu hale geldiklerini sürekli sorgularlar. *Topaç* romanında da söz konusu distopyanın oluşumu zaman içerisinde farkına varılmadan, sonuçları öngörülemeden gerçekleşmiştir. "Kibarlık Dönemi" olarak adlandırılan dönemde kötülükler hissettirilmeden, güler yüzle ve kibar bir dille yapılırken, "Çılgın Dönem" adından anlaşılacağı gibi toplum için en zorlu ve can acıtıcı zaman olur. Sonrasında gelen "Hümanistik Dönem"de ise insanlar birbirlerine daha sakin ve insancıl yaklaşımlarda bulunmaya başlarlar. Romanın sonunda ise birlik ve düzen için özellikle yalnızlaştırılan insanların ortak derdinin yalnız kalmaktan duydukları korku olduğu anlaşılır. Hedeflenen ütopya için çıkılan yolda yaşananlarla distopyaya dönen bu yerdeki baskıcı tutum ve otorite, insanları kaybettikleri düzenden ziyade kaybettikleri insani ilişkiler üzerine düşünmeye ve üzülmeye iter.

Mahvedilen Doğanın Sert Yanıtı

Doğal kaynakların tükenmeye başlaması distopyanın oluşumuna zemin hazırlayan bir başka etkendir. *Topaç* romanında bisküvi tarzı paketli gıda dışında gıdaya dair ayrıntı verilmez. Alt üst edilen doğa dengesiyle birlikte elbette insana gereken cevabın verilmesi gecikmemiş ve tarım faaliyetleri iklim ve hava şartlarından dolayı durmuştur. İnsanlar artık gıda haplarıyla beslenmekte ve su kaynaklarının azalması ile su kullanımı da sınırlandırılmaktadır. Her gün sadece 6.5 litre su almalarına izin verilen insanlar, bu haklarını içme suyu dışında hem banyo hem de temizlik için kullanmak zorundadır. Sınırlı miktarda sunulan su imkânı sonucunda ise pislik, koku ve hastalık giderek artar.

Tarih boyunca doğaya yüklenen "analık" vasfı onun kutsal kabul edilmesini sağlar. Ancak zamanla teknolojik gelişmelerin ve modernleşmenin etkisiyle doğaya atfedilen bu değerin azaldığı görülür. Bu bağlamda ekoloji ve distopyanın etkileşimi oldukça önemlidir: "'*Ekoloji' terimi, bilimsel tanımının yanı sıra mistik bağlantıları da yirminci yüzyıl boyunca korudu. Ütopyacı düşünce tarihiyle hayati bir bağ kutan, ütopya (ve dolayısıyla da distopya) kavramlarını yeniden tanımlamaya yardım ederek nihayetinde 'ekotopya' teriminin türetilmesini zorunlu kılan durum, ekolojinin bilimsel yönlerinden ziyade mistik tarafıydı; 'Doğa' mefhumu da bu birleşme sürecinin merkezindeydi*" (Stableford, 2011: 360). *Topaç* romanında doğa ve onun insana sundukları değersizleştirilir. Romanda doğaya verilen zararın en açık örneği, ağaçların kesilmesidir. Ağaçların yok edilmesiyle bozulan ekolojik denge, nihayetinde iklimi ve yaşam şartlarını da olumsuz etkiler. Bu distopyada ağaç yok denecek kadar azdır. Kalan son ağaçların etrafı da tellerle çevrilir. Ancak diğer yandan romanda "*şehirde kalan son yirmi üç ağaçtan dördünü, yeni bir otopark yapmak için kesmek üzere oldukları*" (Koçak, 2016: 112) belirtilir. Ağaca karşı sergilenen bu iki farklı tutum çelişkilidir. Ağaç, hem kutsal dolayısıyla mistik anlamına bir gönderme olarak tellerle korunmaya çalışılır hem de bir otopark için kolaylıkla yok edilir. Ağaçtan ziyade yeni bir otoparkın daha elzem olduğu romanda, doğa da insana sert yanıtını geciktirmez. Artık yağmur yağmayan bu yerde insanlar yağmur ve ıslak toprak kokusunu ancak yapay parfümlerde duyumsayabilmektedir.

Teknoloji ile gelen rahatlık zamanla teknolojiden ve insanın özgürlüğünü kısıtlayıcı özelliğinden nefret etmeye dönüşür. İnsanların özel hayatı ve gizliliği kalmamış, her yerde izlenip her an dinlenmeleri kolaylaşmıştır. Mahremiyetin kalktığı bu distopyadaki insanlarda özel olma hissinin yerini değersizlik duygusu alır.

İnsanın Robota, Yöneticinin Kurtarıcıya Dönüşmesi

Topaç romanında, toplumun distopyaya giden süreci aslında suçların oyuna dönüşmesiyle başlar. Etik açıdan uygun bulunmayan birçok şey artık bir oyun olarak algılanır. İnsanların birbirini bıçaklaması ya da sürücülerin arabalarıyla yayaları ezmesi "oyun" olarak nitelendirilir. Aslında bu tarz şeylerin "normal" karşılanması toplumun "normal" olmadığının ve kontrol altına alınması gerektiğinin bir işareti olarak kabul edilir ve olağanüstü bir rejim uygulanmaya başlanarak distopyanın da temelleri atılır. Burada dikkat edilmesi gereken şey suçun önce normal hale gelmesine izin verilmesidir. Zira suç işlenmesinin sıradan olarak kabul edilişi elbette zaman alır ancak bu zaman içerisinde yönetim bu suçları durdurmaya yahut engellemeye dair bir önlem almaz. Suçları önlemeyen ve oyun haline dönüşmesine izin veren yönetim artık dönülmez bir noktaya gelindiğinde ise baskıcı yüzünü gösterir ve tüm istediği koşulları insanlara dayatır. İnsanlar da belirlenen koşullar karşısında tam bir itaatle davranırlar.

Adı verilmese de bir ülkenin yavaş yavaş nasıl distopyaya sürüklendiğini dile getiren *Topaç* romanında geleceğin korkutucu tarafı okura bu ülkeyle bir örnek olarak sunulur. Kaynar bir suya atıldığında zıplayan ancak yavaş yavaş ısınan bir kazanda kaynatıldığını anlayamayan kurbağalar gibi bu toplumdaki insanlar da gelen tehlikenin sessiz ve yavaş adımlarını hissetmezler. Usulca değişen düzenin farkına varamayan insanlar zamanla içine düştükleri distopyada ise çaresizlik ve korkuyla başa çıkmaya çalışırlar. Ancak artık ne toplum düzeni ne insanlar ne de yönetimin tutumu eskisi gibi olmadığından bu çaba boşa çıkar. Geriye ise sadece distopyanın sunduğunu kabullenme ve itaat etme seçenekleri kalır.

Distopyalar aslında ütopya temelli oluşur. Bozulan düzenin sağlanması ve kaybedilen mutluluğun geri getirilmesi için hedeflenen düzenlemeler bireyi hayal ettiği yere kavuşturmak için planlanır. Ancak hedeflenen ütopya her zaman başarıya ulaşmaz ve koyulan kurallar ve baskıcı tutum neticesinde distopya ortaya çıkar. *Topaç* romanında bozulan toplum düzenini yeniden oluşturmak için insanlara önderlik eden bir yönetici vardır. İnsani ilişkilerin minimum seviyeye çekilmeye çalışıldığı *Topaç* romanında yönetime Hema Ratruhh adında gazeteci bir Başbakan getirilir. Yönetici vasfından ziyade bir "Kurtarıcı" olarak anılan bu kişinin toplumun refahını sağlayacağı kabul edilir. Düzen sağlamak ve mutluluk getirmek isteyen, ütopyayı hedefleyen ancak distopyayı engelleyemeyen otoritenin çıkış noktası aslında olumludur. Ütopya "*bir tür yeryüzü cenneti ifade ederken, karşı ütopya, kafalarındaki cenneti kurmak isteyenlerin yol açtıkları cehennemi sergiler*" (Bezel, 1989: 3). Romanda, başkişi olan Melisettö sistemin zorunluluğunu şöyle dile getirir: "*Şimdi elbirliğiyle bizi toparlamaya uğraşıyorlar, çünkü gerçekten de mecburlar buna. Mallaki hiç de kolay bir proje değil: Bu tür bir müdahale, sonrası getirilmezse, sadece anlamsız olmakla kalmaz, zarar bile verebilir. Bu nedenle bu insanlar, şimdiyi düzeltmekle yetinmeyip sonrasını da garantilemek durumundalar*" (Koçak, 2016: 24). Düzen sağlama ve devam ettirme hususunda göreve gelir gelmez ilk faaliyeti yayaları ezen arabaların kullanımını yasaklamak olan Kurtarıcı, böylece sorunların çözümünü "yasakçı" tavırla bulduğunu kanıtlar. *Topaç* romanının kadın yazarı bu distopyayı kurtarmak için okura erkek bir kurtarıcı sunar. Bu dikkat çekici bir detaydır. Kurtarıcı, topluma bir baba, bir kahraman rolünde sunulur. Evlerdeki televizyonlarda tek kanaldan onun motive edici konuşmaları verilir. İnsanların ona ve yaptıklarına koşulsuz inanmaları istenir. Korkunun bulaşıcılığının sorgulandığı *Topaç* romanında, inanma ve umutlanma ihtiyacı, insanı kurallara iten en önemli sebep olarak dile getirilebilir. Koyulan kuralların kendisini mutluluğa götüreceğine inanan insan kabullenme ve itaat etme yoluna gidecektir.

Toplumda robot gibi, kol numaralarıyla anılan insanlar yaratma hedefi öncelikle dış görünüş ve tavırları sınırlandırma, sonrasında ise his ve duyguları etkisiz hale getirme ile başlar. *Topaç* romanında da toplumda düzeni sağlama adına öncelikle giysilerin çeşidi kaldırılır. Ayırt edici her şey; turuncu ruj, takılar ya da renkli giyim, özellikle de kırmızı renk yasaklanır. Herkesin "evrûni" denilen tek renkte bir

giysi giymesi zorunludur. "*Ne yapsaydı yani Kurtarıcı? Bir kısım insanın turuncu-yeşil-mor, diğer bir grubun siyah-kırmızı, daha başka grupların sarı-mavi ve yeşil-mavi görünce yine çıldırmayacağı ne malum? Oysa evrûnî biliyorsunuz, özel olarak geliştirilmiş bir renk karmaşası*" (Koçak, 2016: 23). Toplumdaki her bireyin kendi kimliğinden çıkıp tek tip kıyafet ve aynı saç tıraşını olduğu romanda insanlara Hiskov adı verilen bir ilaç dağıtılır. Böylelikle amaçlanan robotik insana ulaşmak için engel teşkil eden hisler de kovularak toplum bir ve aynı hale gelir. Üstelik söz konusu uygulamalar, ülkeye dış ülkelerden yardıma gelen herkes için geçerlidir. Romanda söz konusu olan ülkeye dışarıdan gelenlere sağlık kontrolleri ve tarafsızlık muayeneleri yapılır. Ayrıca ülkede geçerli olan giyim koşullarına uyulması ve gereken ilaçların kullanılması beklenir. Farklı görünüş, düşünce ve duygudaki insanlardan oluşan bir toplumu aynılaştırma çabası içinde olan distopyada "düzen" için kurallar koymak ve ceza uygulamak hedeflenen huzuru sağlamanın ilk aşamasıdır. Kurallara uyan ve uygulananlara boyun eğen insanların yanında toplumda bu duruma ses çıkaran ve direnen insanlar da yer alır. Ancak zamanla korkunun da verdiği çaresizlikle, herkes gibi olma, kurallara teslim olma isteği toplumun bütün fertlerine sirayet etmeye başlar. Böylelikle distopyada insanlara yönelik "baskılama" ve "kabullenme" süreci daha hızlı ilerlemeye, insanlar daha hızlı kontrol alına alınmaya başlanır.

Soruna Yol Açan Çözümler

Topaç romanında hedeflenen ideal bir yerde ideal bir toplum oluşturulması için getirilen yeni bir yönetimin düzenin kurulması için önemli bir adımlar atılmasıdır. Ütopya ve distopya türünde yazarlar, yaşanılan zamanın toplumsal düzeninden memnun olmadıklarından başka bir zaman ve mekânda kurguladığı romanında düzene başkaldırmayı hedefler. Uygulanan baskıcı tutumdan şikâyetçi olan roman kişileri, alternatif bir düzenin hayalini kurar:

> Bilinen ilk ütopya örneklerinin görüldüğü Antik Yunan toplumlarından itibaren düşünürler daha iyi bir yaşam kurgusu yapmaya çalışmışlardır. Bunu yaparken, kendi çağlarının yönetim biçimlerinden, ekonomik uygulamalarından, düşünce akımlarından, toplumsal cinsiyet ilişkilerinden etkilenmiş, mevcut uygulamaları değiştirmeye, olumsuz gördüklerini ortadan kaldırmaya yönelik öneriler sunmuşlardır. Ancak genel değerlerin etkisinden kurtulamadıkları ve yeni toplum düzeninde bunları sürdürdükleri de görülebilmektedir (Temizarabacı Yıldırmaz, 2016: 13).

Yönetimden ve baskıcı rejimden memnun olmama, hali distopya türünün özelliklerinden biridir. *Topaç* romanında da distopyanın temelini yalnızlık üzerine kuran baskıcı otorite, insanlara çözüm olarak duyarsızlaşmayı "kalkanma" yöntemiyle sağlar. Kalkanmak; örtmek, kapatmak ve saklanmak için tavsiye edilir. Lâfönj kalkanmanın önemini şöyle vurgular: "*Artık biliyorum ki, kalkanmak çok önemliymiş –insanlarla iç içe yaşayacaksan. İnsanların bir vakitler özlük ve filtre yokken niçin boyun kurdelesiyle boyunlarını, bezle kafalarını, turuncu rujla dudaklarını örtmek istediklerini artık anlıyorum; o da bir tür kalkanmaydı herhalde*" (Koçak, 2016: 54). İnsanların yaşananlardan önce de başka şekillerde kalkandığı yani kendisini dış etkenlerden koruduğu belirtilir. Başlangıçta bir seçim olan "kalkanma" yöntemi zamanla bir zorunluluk hâline gelir. Baskıya direnen insanların da giderek kalkanmak istedikleri, topluma uyum sağlayarak kurallara boyun eğdikleri bu distopyada artık duyarsızlığın sağlanması için "kalkanmak" kavramı elzem hâle gelir. Kalkanmak, gözlere özlük, kulaklara ise filtre takılması ile insanlara sunulan bir "kurtuluş"tur. Romanda özellikle gözün önemine ve kapatılması gerektiğine değinilir. Gerçek hayatta özlük takılan gözlerin eskiden de fotoğraflarda siyah bantlarla kapatıldığı vurgulanır:

> Fotoğraflardaki gözler neden bantlanır? Biri bir zamanlar, fotoğraftakini korumak için olduğunu söylemişti. Bakanlar onu tanımasınlar diye. Göz en ayıp yer olduğu için. Çıplak. Çok mantıksız. Bence asıl, o fotoğrafa bakanları korumak için. Fotoğrafı çekilen, sonradan fotoğrafına bakacak o aç gözleri görüp onları tanıyamasın diye Bakanları. Seyredenleri. Seyircileri (Koçak, 2016: 77).

Gözlerin çıplaklığının hem kişiye hem de onu görene zarar vereceğine inanılır. Her iki durumda da gözün kapatılması korunmak için tek yol şeklinde ifade edilir. Kendisinden ziyade etrafındaki her şeyi örtmeyi

ve kapatmayı seçen kişi bu imkânlarla sakinliği ve huzuru arar. Gözlere; "*yüzleri, renkleri, manzaraları ve insanların ifadelerini*" sınırlayan özlük takılırken, kulaklara; "*kişileri, sesleri, ses tonlarını ve gürültüleri*" ayarlayabilme imkânı sunan filtreler takılır (Koçak, 2016: 190). Ancak gözlere takılan ve görülen şeyin insanın istediği şekle ve renge bürünmesine yardım eden özlüklerin kötü tarafı ise kişiyi ışığa duyarlı hale getirmesidir. Özlük takanlarda ışık hassasiyeti, ışıktan korkma ve sürekli karanlığı isteme gibi problemler baş gösterir. Burada da dikkat edilmesi gereken şey, önerilen çözümün kişiyi gerçeklikten uzaklaştırması ve özlüğü kullanılmadığında ışığın sunduğu gerçek dünyadan kaçmak istemesine yol açmasıdır. Tüm bunların yanında insanlara Hiskov adında bir ilaç kullanmaları tavsiye edilir. Hiskov denilen ilaçları kullanan insanlar hislerinden, duygularından kurtulur ve tepkisiz hale gelir. Bunların dışında kalan tek sıkıntı olan şehirdeki pis koku problemi de Okma adı verilen, kötü kokuları önce yüksek doz güzel kokularla bastıran sonra da kişiyi koku almaktan alıkoyan bir ilaçla çözülmeye çalışılır.

Filtreledikleri ve yüzlerini örttükleri insanları giderek kendilerine birer sıkıntı olarak kabul etmeye başlayan toplum yalnızlığa mahkûm olur. Bunun için de hemen bir çözüm önerilir. "SM" adı verilen ve jetonla çalışan sarılma makinelerinin yanında parasını verip eve çağrılan "Canlı sarılanlar" da belirli bir süre boyunca insanlara sarılma hizmeti sunar. Böylelikle distopyadaki insanlar eskiden aldıkları sevgi hazzını alabilmeyi umar.

Tüm bunların yanında olumlu bir gelişme olarak yaşam süresinin yüz beş yıla çıkması dile getirilir. Ancak ölüme çare bulunamamış olunmasının yanında ölümün varlığının kolayca kabullenilmesi için kent meydanlarına taşınan mezarlıklar ile de halka gizli bir uyarıda bulunulduğu söylenebilir. Ölümün varlığının bir tehdit olarak kullanımının, "geçişhaneler" ile kolaylaştırıldığı vurgulanan distopyada meydanlardaki mezarlıklar ile insanlar ölümü sürekli karşılarında bulur.

Toplumu kategorilere ayırma, "sizden-bizden" durumu oluşturma *Topaç* romanında distopyanın özünü oluşturur. Bu elbette inanç sitemine kadar uzanan bir bölünmüşlüğü kapsar. Eğer bir mahalle turuncu rujlulardansa ibadethane, Malkeist mahallelerden ise anıtkabircik yapılır. Ayrıca toplumda Demonistler adı verilen bir grup da yer alır. Dini terimlerin kullanımının yasak olduğu bu toplumda ayrı görüşte olan insanların bir araya gelmesi de engellenir ve mahalleler aynı görüşte olan kişilerden oluşturularak diğerlerinden dikenli tellerle ayrılır.

Bir Toplum Uyanıyor…

Özlük ve filtrelerle kendini toplumdan koruyan insanın artık uyanması ve "görmeye, duymaya" başlaması beklenir. Yeni bir dönemin başladığı süreci aktaran ancak yer yer zamanda geriye giderek bu hâle nasıl gelindiğini okura sunan *Topaç* romanında normalleşmenin önemine vurgu yapılır. İnsanlara zamanında şart koşulan özlük, filtre ve hiskovlar şimdi geri toplanmaya başlanır. Beş gün sonra tüm bunların kullanımı tamamen yasaklanacaktır. Böylelikle hislerin geri gelmesi ve insanların birbirine alışması beklenir. Öncelikle "bir sorun" varmış gibi herkesin kabuğuna çekilmesinin beklendiği ve insani ilişkilerin bitirilmeye çalışıldığı bu distopyada adeta toplum yapısı sıfırlanmak ve yeniden başlatılmak istenir. Herkese programlar dağıtılır, nerede, ne zaman eğitimler olacağı bu broşürlerde bildirilir. Ben kimim, hayattan beklentilerim neler vb. oturumların yer aldığı programlarla kişilerin mental ve psikolojik sağlığı ölçülmek istenir. Sunulan eğitimlere herkesin "evrûni giysilerle" ve "jel bir maskeyle" katılması beklenir. Herkese aynı sesi sağlayan bu maskeler sayesinde herkes kurtarıcıya benzer. Buradaki amaç tekliğin ve aynılığın sunduğu rahatlığı sağlayabilmektir. Böylelikle insanlar ten ve şive gibi her türlü farklılıktan soyutlanarak rehabilite olacaktır. Sunulan "Empati Kursları"yla din ve politikadan uzak bir toplum yaratılmak istenir. Hatta "Allah" kelimesinin kullanılacağı her türlü söylemde "Malk" ifadesine yer verilmesi dikkat çekicidir. Öğretilmesi amaçlanan empati ile birey farklı

insanları tanımayı kabullenebilecek ve onlarla iletişime geçebilecektir. Ayrıca toplumda sınıf ayrımının en belirgin özelliği olan ve birbirinden dikenli tellerle ayrılan mahallelerin birbirini gözlemleyebilmesi de söz konusu distopyada iyileşme adına yapılan bir eylem olarak nitelendirilir. Ancak özellikle köprülerden ve diğer mahallelerden korkan insanlar için bu faaliyetin oldukça zor olduğu vurgulanır. Lâfönj'e intihar girişiminden sonra iyileşme sürecinde yapılan açıklama bunun kanıtıdır: "*Dikenli tellerin ötesini birkaç dakikalığına dahi olsa görmek, Toplumsal Rehabilitasyon Programımızın ilk ve belki en kritik basamağı… Bu nokta da aşıldıktan sonra diğer aşamalar size çok kolay görünecektir, inanın bana*" (Koçak, 2016: 10). Lâfönj'e bu açıklamayı yapan görevli Pıtay Bey toplumsal uyanışın başlangıcında yer alan hassas basamaklardan biri olan bu Sokak Araştırmaları'nın önemine değinir.

Toplumun iyileşmesi için atılan bunca adımın dışında Lâfönj'ün özellikle psikolojisini korumak ve yalnızlığını unutmak için başından beri yaptığı bir şey vardır: Suluboya günlüğü tutmak. Hem yaşananlara bir not düşmek hem de düşündüklerini kâğıda dökmek için verilen sınırlı miktardaki sudan ne olursa olsun biraz ayıran Lâfönj suluboya günlüğü tutar. Günlüğünü neden yazarak değil de bu şekilde tuttuğunu ise şöyle açıklar: "*Yazmak, günlük tutmak gibi. Bir de, herkesin kalkandığı bir toplumda, gerçeklik duygunu yitiriyorsun; yaşadıkların gerçek mi, hayal mi; sen gerçek misin, insan mısın, kimsin, ne hissediyorsun, bunlar gerçek duygular mı, hepsi birbirine giriyor. Suluboya günlüğü, bütün bunların ayrımını yapmama yardımcı oluyordu*" (Koçak, 2016: 205). Böylelikle Lâfönj, suluboya ile suya, aslında sadece kendisinin anlayabileceği tarzda bir aktarım yaparak hem duygularını hem de yaşadıklarını hafızasında canlı tutmaya çalışır.

Sonuç

Distopya türüne ait olan *Topaç* romanı teknolojiyle birlikte değişime uğrayan toplumun giderek nasıl bir felâkete sürüklendiğini okura sunar. Distopya türüne ait eserlerde sıkça görülen, gelecek zamanda teknolojinin en etkin şekilde kullanımı *Topaç* romanında da karşımıza çıkar. Olaylar, kimlik bunalımı yaşayan Melisettö yahut Lâfönj ve yakın arkadaşı Ebrar tarafından anlatılır. Bu felâketten kurtuluş için atılan adımların dile getirildiği romanda bireyin mutluluğu bir türlü sağlanamaz. Beklenen ve elde edilen arasındaki dengesizlik sonucu oluşan hayal kırıklığı, distopya türünün bir başka özelliğidir. Büyük beklentilerle toplumu düzenleme çabasında olan insanların aksine yapılanlardan huzursuz ve mutsuz hâle gelen toplum bir distopyada çatışmayı oluşturur. Kaygı, korku ve karamsarlığın hâkim olduğu distopyalar gibi *Topaç* romanında da umuda dair bir işaret yoktur. Tüm düzenlemelere rağmen iyileşme sürecini başarıyla yürütmenin zorluğu ve imkânsızlığı sıkça vurgulanır. Mutlu zamanların ve insanların artık geçmişte kaldığı bu yerde geçmişe özlem giderek artar. Eski düzene dair din, kültür ve toplumsal yaşam tarzına ait her şey yok edilmeye çalışılır. Önce suçlar oyuna sonrasında ise insanlar robota dönüşür. İşlenen suçların önemsiz hale getirilmesi aslında duyguların da köreltilmesine yol açar. Hatta bu yok oluş sürecinden doğa da nasibini alır ve iklim değişir, su kaynakları tükenmeye başlar. Modern çağın ve teknolojinin sunduğu imkânlarla kültürüne ve ahlâkına dair doğrularını zamanla kaybeden insanın baskıcı bir yönetimle distopyaya sürüklendiği *Topaç* romanında doğa kendisine karşı sergilenen düşüncesiz tutuma cevap verir. Yağmurların durduğu ve ağaçların yok olduğu bu distopyada doğa ile insanın huzurlu birlikteliği sona ermiştir, denilebilir. Artık insan zor şartlar altında, kendi başınadır. Teknoloji ile gelen yeniliklerin topluma faydasından ziyade zararı olur. Aslında hoşnut olmadığı tüm durumlardan kurtulma yolunda özlük ve filtreleri kullanan birey giderek toplumun bir parçası olmaktan uzaklaşır ve yalnızlaşır.

Distopyada yok olan, yıkılan bir düzenin yerine yenisini koymak umulduğu gibi kolay olmaz. İnsanları birbirinden uzaklaştırıp duygularını ellerinden almayı çözüm olarak gören otorite, onları giderek koyulaşan bir yalnızlığa iter. Pislik ve çaresizlik içindeki toplumun düzelmesi için uygulanan baskıcı tutum ise çözümden ziyade çözümsüzlük üretir. İnsanların yalnızlıkta huzur bulmalarını özlük ve filtre

gibi örtücü, saklayıcı önerilerle sağlamaya çalışır. Ancak sosyal bir varlık olan insan elbette bu yalnızlığı reddetmeye başlayacaktır. Hislerini ve duygularını ilaçlarla "kovmayan" birey için, başta çözüm olan filtreler zamanla ortadan kaldırılmak istendiğinde ise önceki hâlini, duygularını hatırlamayan âdeta bir robot gibi yeniden başlatılmış insanlar var olur. Çözüm için uygulananlar sorunu çözmekten ziyade insanı kendine düğümler. Bu planın bir parçasıdır elbette. Amaç, öncelikle toplumsal hafızayı sıfırlamak ve onları yöneten duyguları ortadan kaldırmak sonrasında ise yeni, istenilen bir toplum oluşturabilmektir. Bu hedefi de empati kursları ile insanın kendisini ve karşısındakini tanıma toplantıları sağlayacaktır. Bir toplumun uyandığı ve iyileşme çabasında olduğu *Topaç* romanının sonu, okuru distopyanın sonlandığına dair olumlu düşler kurmaya iter. Gülayşe Koçak *Topaç* romanıyla distopya türüne dikkat çekici bir örnek vermiştir. Distopya türüne ait romanlarda görülen direniş, örgütlenme ve başkaldırma durumuna bu romanda rastlanmaz. Bu bağlamda yazarın bu türe farklı yaklaşımı ön plana çıkar. *Topaç* romanı bir iyileşme sürecinin başlangıcını, distopyanın sona ermesi için uygulanmaya çalışılan çözümleri ele alır. İyileşme ve düzen kurma sürecinde olan toplumda umuda, mutluluğa dair adımlar atılmakta, bu durum da romanı, türe ait diğer romanlardan farklı kılmaktadır.

Kaynakça

Akal, Cemal Bali (1994). *Siyasi İktidarın Cinsiyeti*. Ankara: İmge Kitabevi.

Bezel, Nail (1984). *Yeryüzü Cennetlerinin Sonu: Ters Ütopyalar*. İstanbul: Say Yayınları.

Bezel, Nail (1989). Ütopyalar, Karşı Ütopyalar, *Milliyet Sanat*, Sayı 216.

Civelekoğlu, Funda (2017). Korkunçlaşan Dünyanın Teselli Noktası Olarak Distopya. *Doğu Batı Düşünce Dergisi Distopya Özel Sayısı* 80, 11-38.

Koçak, Gülayşe (2016). *Topaç*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kumar, Krishan (2006). *Modern Zamanlarda Ütopya ve Karşıütopya* (Çev: Ali Galip). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Kurtyılmaz, Deniz (2020). *Ütopya Karşı-Ütopya ve Modernite*. İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.

Paliçko, Elif (2021). Gülayşe Koçak'ın Siyah Koku Adlı Distopik Romanında Bireyin Mücadelesi ve 'Plastik' Dünya. *Taras Shevchenko 7th International Congress on Social Sciences Proceedings Book*. Ankara.

Stableford, Brian (2011). Ekoloji ve Distopya. *Cambridge Edebiyat Araştırmaları Ütopya Edebiyatı* (Haz. Gregory Claeys). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Temizarabacı Yıldırmaz, Yasemin (2016). *Ütopyanın Kadınları Kadınların Ütopyası*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

26. Refik Durbaş'ın Çocuk Şiirlerinin İçerik Yönünden İncelenmesi[1]

Ayşe ÖZDEMİR[2]

Ahmet İhsan KAYA[3]

APA: Özdemir, A. & Kaya, A. İ. (2023). Refik Durbaş'ın Çocuk Şiirlerinin İçerik Yönünden İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 448-468. DOI: 10.29000/rumelide.1405761.

Öz

Bu araştırmada Refik Durbaş'a ait çocuk şiirlerinin içerik açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini Refik Durbaş'ın kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Refik Durbaş'ın çocuklar için yazdığı şiir kitaplarıdır. Çalışmanın dokümanlarını Refik Durbaş'ın -*Bez Bebekle Kuklası, Yaramaz Şiirler, Kırmızı Kanatlı Kartal, Kar Üstünde Beyaz Bulut, Şaşkın Baykuş, Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru, Çırak Çıktı Çocukluğum, Büyüsün Düşler* ve *Nar Düştü Kar Üstüne*-dokuz şiir kitabı oluşturmuştur. Refik Durbaş'ın 229 şiiri içerik bağlamında tema ve konu başlığı altında incelenmiştir. İncelenen metnin fazlalığı nedeniyle belirlenen temaların alt konu başlıkları birer şiir örnekleri ile somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Şiirlerdeki tema ve konunun belirlenmesinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Programda yer alan on altı temadan kullanım sıklığına göre sırasıyla Doğa ve Evren, Çocuk Dünyası, Birey ve Toplum, Milli Kültürümüz, Hak ve Özgürlükler, Zaman ve Mekân, İletişim ve Duygular olmak üzere sekizine yer verildiği tespit edilmiştir. Genel itibariyle kitapların belirli bir tema etrafında yazıldığı sonucuna varılmıştır. Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru ve Şaşkın Baykuş'un Doğa ve Evren teması; Nar Düştü Kar Üstüne'de Çocuk Dünyası teması; Çırak Çıktı Çocukluğum'da Hak ve Özgürlükler ile Çocuk Dünyası; Kırmızı Kanatlı Kartal'ın Milli Kültürümüz ve Yaramaz Şiirler'de ise İletişim temasının hâkim olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Şiiri, Refik Durbaş, Türkçe Öğretim Programı

---

1. **Beyaz(Tez/Bildiri):** Bu makale "Refik Durbaş'ın Çocuk Şiirleri Üzerine Bir İnceleme" adlı tezden 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 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:** 30.08.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405761
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni / Ministry of National Education, Turkish Teacher (Gaziantep, Türkiye), ayma_da@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0002-9465-7689, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
3 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Türkçe Eğitimi / Assoc. Prof., Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences, Turkish Education (Gaziantep, Türkiye), ikaya@gantep.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5031-8226, **ROR ID:** https://ror.org/ 020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

Examination of Refik Durbaş's Children's Poems in Terms of Content[4]

Abstract

In this research, it is aimed to examine the children's poems of Refik Durbaş in terms of content. In this study, which uses a qualitative research model, the data were obtained by document analysis method. Refik Durbaş's books constitute the universe of the research. An example is the poetry books written by Refik Durbaş for children. Refik Durbaş's nine poetry books - *Bez Bebekle Kuklası, Yaramaz Şiirler, Kırmızı Kanatlı Kartal, Kar Üstünde Beyaz Bulut, Şaşkın Baykuş, Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru, Çırak Çıktı Çocukluğum, Büyüsün Düşler* and *Nar Düştü Kar Üstüne* - formed the documents of the study. Refik Durbaş's 229 poems were examined under the title of theme and subject in the context of content. Due to the redundancy of the examined text, the sub-subject headings of the determined themes were tried to be embodied with examples of poems. The 2019 Turkish Course Curriculum is based on the determination of the theme and subject in the poems. It has been determined that eight of the sixteen themes included in the program are Nature and the Universe, the Children's World, the Individual and Society, Our National Culture, Rights and Freedoms, Time and Space, Communication and Emotions, respectively, according to the frequency of use. In general, it has been concluded that the books are written around a certain theme. The Nature and Universe theme of the Kangaroo and the Bewildered Owl Zip Zip Tail; The Children's World theme in Pomegranate Fell Snow on Top; The Apprentice Appeared in My Childhood, the Children's World with Rights and Freedoms; The Communication theme of the Red-Winged Eagle in Our National Culture and Naughty Poems seems to dominate.

Keywords: Children's Poetry, Refik Durbaş, Turkish Teaching Program

1.Giriş

Çocuk edebiyatı yazarı her şeyden önce çocuklar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Genel anlamda çocuk, bedensel ve zihinsel gelişim bakımından 0-16 yaş grubu için kullanılan kavram olmakla beraber iki yaşından ergenlik çağına kadar süren çağ olarak tanımlanır (Yalçın & Aytaş, 2005).

Çocuk edebiyatında çocuklar için yapılacak edebiyatın kabul ölçütlerinin anahtarı durumunda olan üç kavram vardır. Bunlar çocuk bakışı, çocuğa görelik ve çocuk gerçekliğidir. Bu üç kavram çocuk edebiyatında tema, konu, içerik ve biçimi belirleyen önemli unsurlardır. Fazıl Hüsnü Dağlarca bu üç temel kavramı çocuğun baktığı yerden bakıp onun gördüğünü görmek biçiminde yorumlar. Dağlarca, bu doğallığı ve içtenliği sağlamanın tek yolunun çocuğun dünyasını çocuğun dili ile söylemekten geçtiğini söyler. Çocuğun dili ile söylemek; çocuğun aklı ile düşünebilmeyi, çocuğun mantığı ile sorgulayabilmeyi ve çocuğun bakışları ile algılamayı gerektirir (Şirin, 2016). Çocuğa görelik; bireyin büyüme ve gelişme çağlarının, psikolojilerinin, beklentilerinin ve ihtiyaçlarının; dil, üslup, konu, tema, iletiler, varlık kadrosu ve resimler bakımından çocuğa göre olup olmadığının belirlenmesidir (Şirin,

---

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: 30.08.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405761
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1998a; Demirel & Deniz, 2021). Çocukların ilgilerini, beklentilerini, ihtiyaçlarını, dil seviyelerini dikkate alarak hazırlanan edebi eserlerin, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini destekleyebilmesi ve geliştirilmesi için içeriksel ve biçimsel olarak çocukların seviyelerine göre olması gerekir. Bir kitap, resimleri, dil ve anlatımıyla sanat ve edebiyat değeri taşıyorsa çocuğa göre olduğu söylenebilir (Şirin, 1998b; Sever, 2012; Alan, Biçer & Hüküm, 2016). Çocuğa görelik ilkesinin özünde çocuk gelişiminin tüm boyutları dikkate alınmalıdır. Çocuğu anlamak için sadece çocuğa görelik ilkesini bilmek yeterli değildir. Bunun yanında çocuk gerçekliğinin de bilinmesi gerekir. Çocuk gerçekliği, çocuğun hayal ve düşünce dünyasının bir yetişkinden farklı olduğu bilincine varılmasıdır. Çocuk gerçekliğinin temelinde, çocuğun doğasının, ilgisinin, bakış açısının, dil ve anlam evreninin yaş gruplarına göre farklılığını ortaya koymak vardır. Bu özellikleri bilen birisi çocuğun yetişkinlerden ayrılan yanlarını, onların nelerden hoşlandığını, nelere üzüldüğünü, neleri paylaşmak istediğini bilir (Çer, 2016; Enginün,1987; Sever, 2012).

Çocuk edebiyatı yazarları çocuk şiirleri yazarken yukarıda bahsedilen unsurların dışında okur ile şiir arasındaki ilişkiyi de göz önünde bulundurmalıdır.

1.1.Çocuk ve şiir

Edebiyatın önemli türlerinden biri olan şiir, sembollerden oluşan ritimli sözcüklerden meydana gelmiş olmasının yanında zihinlerde çarpıcı ve derin izler bırakan bir özelliğe sahiptir. Çok sayıda tarifi bulunan şiir için herkesin kabul ettiği tek bir şiir tarifi yapmak mümkün değildir (Çetişli, 2004). TDK (2023)'de şiir, zengin semboller, ritimli sözler ve seslerin uyumlu kullanımı sonucunda ortaya çıkan edebi tür olarak tanımlanırken Cahit Zarifoğlu şiiri," *hayatımızın tabii bir parçası şeklinde niteler* (Şirin, 1988a, s.156). Mevlâna İdris ise şiiri, "*renkler içinden beyazı çekip çıkarmak olarak görür ve çocuklar için yazılan şiiri de bir "beyazlar armonisi"* olarak ifade eder (Şirin, 1988b, s.204).

Yazınsal metinler arasında şiirin çocuklar için ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. İnsan ruhunda esintiler bırakan şiirler, çocuk okur üzerinde de etkili olur. Bireyler, şiir yoluyla diğer edebi türlere karşı ilgi duyar (Aslan, 2007). "*Çocuk ve şiir, bu iki kavram birbirine ancak bu kadar yaklaşabilir ve yakışabilir"* (Yalçın & Aytaş, 2005). Çünkü şiirin özünde, çocuğun ve hayal dünyasının saflığı ve temizliği vardır. Sevinç, üzüntü, korku gibi duyguların ifade edilebilmesi için en uygun tür olan şiir aynı zamanda çocuğun duygularının ve düşüncelerinin de gelişimi için önemlidir (Nas, 2004).

Okurun duygu ve düşünce dünyasına yeni anlamlar katan şiir, çocukların dilin yaratıcılığını fark etmelerine, seslerin ve sözcüklerin ahengini sezinleyebilmelerine yardımcı olur. Bu sebeple çocuklar erken yaşlardan itibaren masal, tekerleme gibi türlerle birlikte şiirle de tanıştırılmalıdır (Sever, 2013). Çocukların ilgisini çeken bu tür, çocuğun hem duyuşsal hem de bilişsel gelişiminde farklı yönleriyle olumlu etkide bulunur. Okur, şiir yoluyla duygu ve düşünce dünyasına yeni anlamlar katar. Bu nedenle Oğuzkan (2000) çocukların şiire muhtaç olduğunu ve bu ihtiyacın onların ilgisini çekecek eserlerle sağlanacağını söyler. Çocuklar için seçilecek parçaların, hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerektiğini belirtmiştir. Şiir ve çocuk arasındaki ilişkiyi Jean Le Perre (Akt. Sever, 2004, s. 234) şu altı gerekçeyle açıklar:

> Çocuklar şiir okumaktan hoşlanırlar, bu etkinlik onları mutlu eder. Şiirler; zaman, sayı, renk, büyük-küçük gibi çocukların çevrelerinde sık sık duydukları/duyacakları kavramlarını örneklendirir. Şiir, çocukların sözcük dağarcığının gelişimini destekler, onların dil sevgisi ve duyarlılığı kazanmalarına katkı sağlar. Şiir, çocukların insanlar ile olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardım eder. Şiir, çocukların kendi iç dünyalarını, duygularını tanımalarına yardımcı olur. Şiir, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarına, evrensel duygular geliştirmelerine katkı sağlar.

Sonuç itibariyle şiir; çocuğun düşünme becerilerinin gelişimine, temel dil gelişimine ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuk ve şiir arasındaki ilişkinin iyi bilinmesinin yanında çocuk şiirlerinin taşıması gereken özelliklerin de tespit edilmesi gerekir. Duygu ve düşüncelerde yer bulan şiiri tanım ve özellikleriyle sınırlamak mümkün olmasa da alanyazında çocuk şiirleri üzerine yapılan çalışmalardan hareketle bu türün özelliklerinden şöyle bahsedilebilir. Çocuklar için yazılan şiirlerin konusu vatan, aile, doğa ve yaşam sevinci gibi konular etrafında şekillenmelidir. Söylenişi ve ezberlenişi kolay olması gereken bu türde durak yerleri belirli olmalıdır. Şiirler ölçülü ve uyaklı olmakla birlikte serbest şekilde de yazılabilir. Ahengi sağlayan kafiyeler yakın mısralarda bulunmalı, tasvirler yalın olup benzetme istiare, mecaz gibi edebi sanatlara fazla yer verilmemelidir. Duygu ve betimlemeler okurun düzeyini aşmamalı, çocuğun dünyasıyla uygun olmalıdır. Anlam açık olmalı, yan ya da kapalı anlamları olan sözcük, deyim ve takımlardan kaçınılmalıdır. Şiirlerin estetik unsuru unutulmamalıdır. Kahramanlar çocuğun güven, sevgi, iyilik, güzellik, cesaret, hoşgörü, sorumluluk, gerçeklilik gibi duygularının gelişmesine yardımcı olacak şekilde seçilip geliştirilmelidir (Çınar, 2009; Yılar & Turan, 2007; Güleryüz, 2002; Kıbrıs, 2006; Oğuzkan, 2006; Şirin, 1998a; Yalçın & Aytaş, 2005).

1.2.Şiirde tema ve konu

Tema ve konu şiirleri oluşturan temel unsurlardan biridir. Konusu olmayan bir eserden söz etmek mümkün değildir. Her şiirde okuyucuya verilmek istenen iletiler vardır. İletiler genellikle tema, konu ve ana fikirlerde yer bulur. Birbirine karıştırılan bu kavramlardan konu; konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durumdur. Başka bir deyişle üzerinde *"söz söylenen, yazı yazılan, eserleri meydana getiren, düşünceye, olaya veya duruma"* denir (TDK, 2009, s.1211). Yazar şiirlerini kaleme alırken bir konudan hareket eder. Ancak konular yazarlarına göre şiirlerde farklı şekillerde hayat bulur. Bu durum genellikle tema olarak ifade edilir. Tema "*herhangi bir konunun şairin hayal, duygu ve düşünce dünyasındaki görünümüdür ve belli bir ruh halinin yansıması şeklinde tezahür edilişidir"* (Çıkla, 2012 s.76). Ana fikir ise edebi eserin yazılma amacı, yani okuyucuya verilmek istenen bir mesajdır. Konu, daha genel ve evrensel; temalar ise özel ve belli bir âna ve ruh halinin yansımalarını içerir.

Şiirlerde konuyu bulmak nisbeten kolay olsa da duygu, düşünce ve hayallerin yansıması olan temayı bulmak zordur. Temaların bazen açık; bazen de örtük olarak verildiği görülür. Bunun için eserin yazıldığı dönemi, şairin yaşamını, düşünce yapısını ve eserini hangi ruh halinde yazdığını bilmek gerekir. Bilgi birikimi ve dikkat gerektiren tema ve konu, şiir tahlilleri üzerine yapılan alan çalışmaları ile eğitim alanındaki çalışmalarda farklılık göstermektedir. Türkçe Öğretim Programında tema gene;lkonu ise daha özel anlam içerirken alan çalışmalarında ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülür.[5] Eğitim bilimleriyle de ilişkili olan çocuk şiirleri üzerine yapılan bu çalışmada 2019 Türkçe Öğretim Programı esas alınmıştır.

2. Yöntem

Yapılan literatür taramasında hem Refik Durbaş ile ilgili daha önce çalışmalrın bulunmaması hem de çocuk şiiri alanındaki çalışmaların azlığı söz konusu çalışmayı gerekli kılmıştır. Çalışmada Refik Durbaş'ın çocuklar için yazdığı şiir kitapları "çocuğa görelik" ilkesi bağlamında incelenmiştir. Çocuğa görelik ilkelerinden biri olan konu seçimi ve tema, çocuk kitaplarının niteliğini belirlemede en önemli

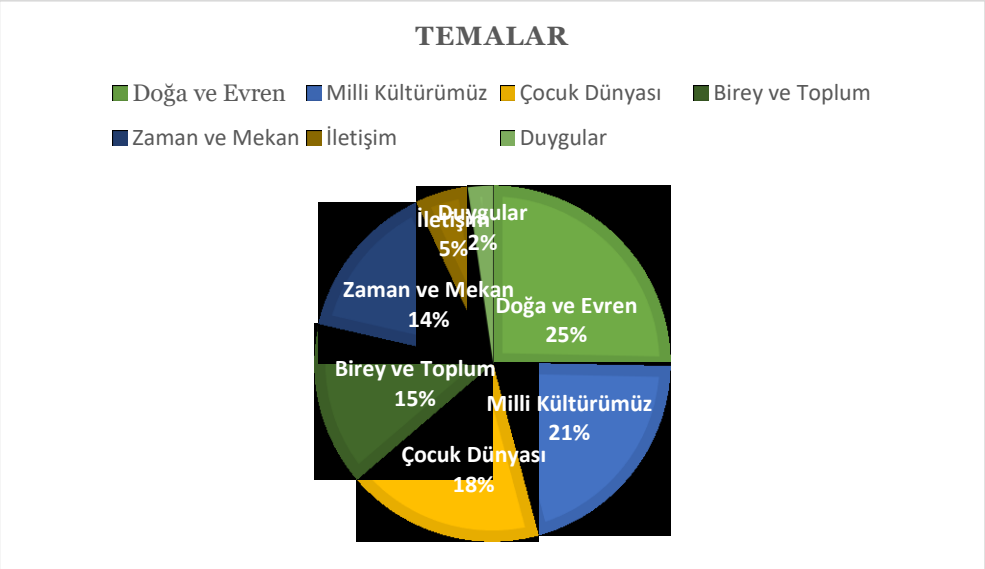
[5] Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tematik yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre 1-5. sınıflar Türkçe ders kitapları ile 6-8. sınıflar Türkçe ders kitapları tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır.Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Tematik yaklaşımdan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınarak temalar belirlenip seçilmiştir. Ayrıca her tema içerisinde ele alınacak konu önerileri sunulmuştur (MEB, 2019). Söz konusu çalışma bu belirlemelere göre incelenmiştir.

unsurdur. Bu bağlamda şiirlerdeki tema ve konunun belirlenmesinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik araştırmanın amacına dönük kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1994). Dört uzman kişinin görüşlerine başvurulan araştırmanın evrenini Refik Durbaş'ın kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Refik Durbaş'ın çocuklar için yazdığı on iki şiir kitabından dokuzu ile sınırlandırılmıştır. İki kitaba ulaşılamamış diğer kitaba ise muhtevayı daha da geniş tutmamak adına yer verilmemiştir.Çalışmaya konu olan kitapların isimleri şunlardır: *Bez Bebekle Kuklası, Yaramaz Şiirler, Kırmızı Kanatlı Kartal, Kar Üstünde Beyaz Bulut, Şaşkın Baykuş, Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru, Çırak Çıktı Çocukluğum, Büyüsün Düşler, Nar Düştü Kar Üstüne*. Çalışmada doküman inceleme/kaynak tarama analizi yapılmıştır. Çalışma için öncelikle literatür taraması yapılıp konuyla ilgili tezlere ve diğer kaynaklara bakılmıştır. Refik Durbaş'ın çocuklar için yazdığı şiir kitapları okunmuş ve dokuz şiir kitabı için ayrı ayrı not alma, ileti çıkarma ve değerlendirme yapılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde elde edilen veriler açıklama, karşılaştırma ve yorumlama ile sunulmuştur.

3. Bulgular

İncelenen şiir kitaplarında Türkçe Öğretim Programında yer alan on altı temanın sekiziyle ilgili bulgulara rastlanılmıştır. Şiir kitapları 2019 Türkçe Öğretim Programındaki tema ve konu önerileri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Refik Durbaş'ın dokuz kitaptan oluşan 229 şiiri, 2019 Türkçe Öğretim Programındaki tema ve konu önerileri dikkate alınarak şu şekilde sınıflandırılmıştır. Şiirlerin 47'si Milli Kültürümüz, 34'ü Birey ve Toplum, 33'ü Zaman ve Mekan, 5'i Duygular, 41'i Çocuk Dünyası, 11'i İletişim, 58'i ise Doğa ve Evren temasıyla ilgilidir (Tablo.1). Temaların alt başlıkları olan konulara, bu şiirlerden birer örnek verilmiştir.



Tablo.1 Temaların Kullanım Sıklığı

3.1. Milli kültürümüz teması

Bu tema, "aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz" alt temalarından oluşmaktadır (MEB, 2019). İncelenen kitaplarda bu alt başlıklardan sadece tarihi şahsiyetler, büyüklerimiz, Türkçe ve aile

konularına yer verildiği görülür. Tarihi şahsiyetlerden Evliya Çelebi'ye yer verilir. *Yaramaz Şiirler*'deki Gezgin isimli şiirde Evliya Çelebi'nin *Yedi İklim Dört Bucak* kitabından şöyle bahsedilir.

Pazar günü tatil
oturdum pencere önüne
gezgin Evliya Çelebi'nin
"Yedi İklim Dört Bucak"
kitabını okuyorum (Durbaş, 2017a)

Aile büyüklerimiz konusunda geleneksel aile yapısı özelliği gösteren nine, dede gibi bireylere yer verilir. Şair, *Bez Bebekle Kuklası* kitabında Çorba başlıklı şiirinde günlük hayatın gerçeklerinden yola çıkarak anneanneyi şöyle ön plana çıkarır.

Ne çorbası
olursa olsun
adı önemli değil
ister mercimek
ister şehriye
ister tavuk suyuna
en güzeli aslında
anneanne çorbası (Durbaş, 2016b, s.26).

Şiirlerde diğer alt başlık olan "aile" konusunda anne, baba ve kardeş sevgisinin ön planda olduğu görülür. Anne mutlak sevginin ve fedakârlığın sembolüdür. Çocuklar her zaman anneye muhtaçtır ve ona özlem duyar. Durbaş'ın *Nar Düştü Kar Üstüne* adlı kitabında yer alan anne şiiri buna güzel bir örnektir. İlk üç dizede özlem duygusunun, sonraki dizelerde ise sevgi hissinin ağır bastığı söylenebilir.

Anne kar yağıyor uykuma
Bedenim değil
Rüyalarım üşüyor
Anne geceyi kaldır
Üzerimden
Güneşi sar bedenime
Sevgine sar beni anne (Durbaş, 2016a, s.15)

Türkçe alt başlığında alfabe, Türkçenin gramer yapısı ve masal gibi unsurlar bulunur. *Kırmızı Kanatlı Kartal* kitabında alfabenin her harfi şiirlere başlık olarak verilmiştir. Şair, bu kitabında hem Aile hem de Türkçe başlığında yer alan unsurlara göndermelerde bulunmuştur.

A: Anne
Sevginin
Kuşlara
Ve çiçeklere
Hediyesi (Durbaş, 2014a, s.26)

B:Baba
Yaramazlıkları
gizlese de anneler

kuşlardan alan
haberi (Durbaş, 2014a, s.27)

3.2. Birey ve toplum teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi gibi unsurlardan oluşur (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu temanın alt başlıklarından meslekler, arkadaşlık, dayanışma, iktidar/hükümet ve bireysel farklılıklar konularıyla ilgili bulgulara rastlanılmıştır. Şiirlerin birçoğunda çeşitli meslek gruplarına yer verilmiştir. Simitçi, kuaför, boyacı, berber, tamirci, gazozcu, silici, muavin, aşçı, tezgahtar, pazarcı, kestaneci, macuncu, apartman görevlisi, bakkal, oto tamircisi, itfaiyeci, jandarma gibi birçok meslek grubu 'Şiirlerinde' yer alıp tanıtılmıştır. *Yaramaz Şiirler*'de jandarma ve itfaiyeci şiir başlıkları olarak yer almış ve ş2öyle dile getrilmiştir:

"Alev alevdi yıldızlar
gökyüzü yanıyordu
itfaiye arabamla
söndürmeye gittim
tanıdığımdır aydede" dedim (Durbaş, 2017a)

Birey ve Toplum temasının alt başlıklarından olan arkadaşlık konusu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. *Kar Üstünde Beyaz Bulut* adlı kitapta Arkadaş şiirinin ikinci dörtlüğünde çocukların arkadaşlığı gibi renklerin de arkadaş olabileceğinden bahsedilmiştir.

Eda, Alican, Burcu
çocuklar gibidir renkler de
sarı, kahverengi, turuncu
gökkuşağı ile arkadaş (Durbaş, 2014b, s.12)

Dayanışma alt başlığıyla ilgili *Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru*'da Aslana Miras Kalan Tarla şiirinde aslanın tüm hayvanlarla dayanışma halinde çalışmaları şöyle dile getirilir:

Her hayvan yeteneğine göre
bu imeceye katılacak
hep birlikte tarla ekilecek
birlikte sulanacak
ürün birlikte toplanacak

Hemen, iş bölümü yapılır:
fil, sulama işi üstlenir
zürafa, korkuluk olur
kurt, kim ürünü çalarsa
köpek ve çakal ile birlikte
yapışacak hırsızın yakasına (Durbaş, 2007, s.13)

İktidar ve hükümet alt başlığıyla ilgili *Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru*'da yer alan Sarmaşığa Sarılan Ayı şiirinde aslan Ormanistan'ın kralı olarak yer alır. Kral aslan, geçen yıl kardan dolayı hasar gören yolların onarılmasını şöyle emreder:

…
Geçen kış yağan kardan
yürünmez olmuş yollar
onarım var Ormanistan'da

Fil, su taşıyor hortumuyla dereden
dağdan taş getiriyor gergedan
katır ile kaplan çimento döküyor
yaz bitmeden kışa hazır olacak yol
böyle emretmiş çünkü kral aslan"
… (Durbaş, 2007, s.20)

Bireysel Farklılıklar alt başlığında Boynu Uzun Zürafa İle Tavus Kuşu şiirinde zürafa ve tavus kuşunun özelliklerinden yola çıkılarak her hayvanın kendine özgü bir farklılığa sahip olduğundan söz edilir.

…
Zürafa, uzun boynundan şikâyetçi
tavus kuşu, sesinin kötü oluşundan

Tavus kuşunun gölgesi düşünce havuza
sözün teselli kapısını aralar zürafa:
"Darılma ama, kendine yazık ediyorsun
şu güzel tüyler, benzersiz renkler
şu zarif boyun, yıldız bezeli kuyruk
hangi hayvanda var senden başka?
Bülbül müsün, ağaçta şakıyasın
tazı mısın, kırlarda koşturasın?
Herkesin güzelliği kendine
sesini boş yere dert etme!"

Tavus kuşunun neşesi gelir yerine
öper zürafayı uzun boynundan
tüyleri kabara kabara gider evine… (Durbaş, 2007, s.94-96)

3.1.3. Hak ve özgürlükler teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb. (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu alt başlıklardan Çocuk Hakları

konusuna yer verildiği görülmüştür. İlgili şiirlerde çocuk haklarından en çok eğitim hakkına yer verildiği görülmüştür. *Çırak Çıktı Çocukluğum* adlı kitapta yer alan Okuryazar adlı şiirin ilk bölümünde okula gidemeyen bir çocuğun atık kağıtlarda okumayı nasıl öğrendiği şöyle aktarılır:

Köyde okul yoktu
Şehirde topladığım
Çöp artıklarından
Kağıtlardaki harfleri
Ezberleyerek
Öğrendim okumayı (Durbaş, 2017b, s.46)

Şiirin ikinci bölümünde ise matematiksel işlemleri cep telefonu yardımıyla yaptığı anlatılır.

Cep telefonumun
hesap makinesi var
bölme, toplama
çarpma, çıkarma
işlemini yapıyor
öğrendim sayılır
matematiği (Durbaş, 2017b, s.46)

3.1.4.Zaman ve mekân teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb. (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu alt başlıklardan okulumuz, evimiz, şehirler/ülkeler ve sınıfımız konularına yer verildiği görülmüştür. Okulumuz alt konu başlığıyla ilgili *Büyüsün Düşler* adlı şiir kitabında yer alan Okul adlı şiirde artık büyüdüğünü düşünen bir çocuğun bir an önce okula gitmek istemesi anlatılır. Çocuğun okula ve okumaya duyduğu sevgi şu dizelerle dile getirilir:

Anne, bak büyüdüm artık
Kalem kadar oldu boyum
Yaşım, yıldızların yaşında
"Ne zaman gideceğim okula?" (Durbaş, 2017c)

Sınıfımız alt konu başlığıyla ilgili şair, *Kar Üstünde Beyaz Bulut* adlı kitabının Köşe şiirinde tembel çalışkan fark etmeksizin her bir öğrencinin eşit olduğu şu dizelerle bahsedilmiştir:

Bu köşe
Yaz köşesi:
Bu sınıfta
Tembel çok
Herkes birinci

Bu köşe
Kış köşesi:
Bu sınıfta
Herkes çalışkan

Birinci yok (Durbaş, 2014b, s.26)

Ayrıca bu şiirinde hem diğer temalardan milli kültürümüz temasında yer alan Türkçe alt başlığı ve birey ve toplum temasında eşitlik alt başlığına da göndermelerden söz edilebilir. Evimiz alt konu başlığıyla ilgili şair *Nar Düştü Kar Üstüne* kitabında yer alan Ev şiirinde evin önünde olan taşlıktan, çeşmeden, bostandan, bahçeden söz edilir.

Evimizin önü taşlık
yaz güneşinde
su veriyorum
kış gecesinde
ağaca çıkıyor balık

Evimizin önü çeşme
gökyüzüne kanadı ile
adımı yazıyor serçe

Evimizin önü bostan
elinde çantası
başında şapkası
kuş dilini öğrenmeye
okula gidiyor saksağan

Evimizin önü bahçe
tar tarala tar tartal
göklerin yüzünde
yeryüzünün kalbinde
sarışın bir kartal
şiir okuyor çocuklara

Evimizin önü ev gibi
sevgili arkadaşım Ali
öğretmeninden önce
sen okuyasın diye
yazdım ben bu şiiri (Durbaş, 2014b, s.26)

Şehirler/Ülkeler alt konu başlığıyla ilgili *Çırak Çıktı Çocukluğum* 'da Çocuk Her Yerde… şiirinde Serez, Edirne, Selanik, Varna ve Kosova gibi şehirlerden şöyle söz edilir:

Çocuk rüzgârdır Balkan'da
Tuna'da karayele kardeş
Serez'de bir ulu çınardır abisi
Meriç'te melteme açılır
rüyalarının penceresi

Çocuk güneştir Balkan'da
Önce Drina köprüsünün alnına
Değer her sabah dudakları
Sonra her akşam Keşan'da
Işıktan yaratır bedenini

Çocuk buluttur Balkan'da
Rodop dağlarına arkadaş
Bir çiçekten almıştır adını
Varna'nın ara sokaklarından
Karadeniz'e düşer gölgesi

Çocuk ay ışığıdır Balkan'da
Kosova'da savaştan armağan
Edirne'de barışın hediyesi
Selanik'te hangi türkü çalsa
Sesi, Ege denizinin sesi

Çocuk gökyüzüdür Balkan'da
kimi bulut misali uyur
ninnisinde annesinin
kimi babasının koynunda
rüzgâra uçurtmadır sevgisi (Durbaş, 2017b, s.68-69)

3.1.5.Duygular teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb. (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu alt başlıklardan korku, mutluluk, beğeni ve yalnızlık konularına yer verildiği görülmüştür.

Korku alt başlığıyla ilgili *Büyüsün Düşler* kitabında yer alan Korku adlı şiirde rüyalarında şimşekten korkan çocuklardan şöyle bahsedilir:

Bilmiyor ki tavşan kardeş
şimşeğin korkusundan
çocukların rüyasına
karanlık yağıyor (Durbaş, 2017c)

Mutluluk alt başlığıyla ilgili *Bez Bebekle Kuklası* adlı kitapta yer alan Mutluluk adlı şiirde yağmurlu ve rüzgârlı havalardan duyulan mutluluk ön plandadır.

Yağmur yanağımdan öptü
Saçlarımı okşadı rüzgâr

Mutluyum bugün (Durbaş, 2016b, s.10)

Beğeni alt başlığıyla ilgili *Bez Bebekle Kuklası* adlı kitapta yer alan Beğeni adlı şiirinde çocuğun beğendiği anılara, kişilere, ve eşyalara yer verilmiştir.

Sabah en erken uyanan:
Çalar saatin zili

En devamlı öğrenci:
Okulun sokak kedisi

Arkadaşımla en güzel anı:
Defterime yazdığı şiiri

Defterin en iyi arkadaşı:
Kurşunkalem ve silgi

En anlamlı armağan:
Okulun tatil sevinci

En güzel öpücük
Babamın yanaktaki izi

Senin beğendiğin hangisi? (Durbaş, 2016b, s.39)

Yalnızlık alt başlığıyla ilgili *Kar Üstünde Beyaz Bulut* kitabında yer alan Karanlık şiirinde gökyüzüne çobanyıldızı, aydede ve yıldızların gelmesiyle yalnız olmayan çocuktan bahsedilir.

Akşam önce
çobanyıldızı
gökyüzünde

Sonra aydede
ve yıldızlar
gökyüzünde

Artık yalnız değil
karanlık
gökyüzünde (Durbaş, 2014b, s.14)

3.1.6.Doğa ve evren teması

Bu temayı oluşturan alt başlıklar: bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb. (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu alt başlıklardan hayvanlar, bitkiler , çevrenin korunması, renkler, yıldızlar ve gezegenler, zaman

bilinci, doğa ve doğa olayları konularına yer verildiği görülür. Hayvanlar alt başlığıyla ilgili Durbaş şiirlerinde birçok hayvan türüne yer vermiştir. İncelenen kitapların büyük bir çoğunluğunda hayvanlar yer almıştır. Evcil hayvanlardan yabani hayvanlara kadar birçok hayvan türü şiir yoluyla çocuklara tanıtılmıştır. *Şaşkın Baykuş* kitabında yer alan Deve şiirinde, erken uyuyan bir çocuğun rüyasına giren on deveden bahsedilir.

Evvel evvel idi, deve tellal
Sonrası da var, öncesi de
Erken uyuyan çocukların
Uykusunda gezer on deve

Erken uyanan bir çocuk
Birine bindi devenin
Açtı, ablasına gitti
Ablası pilav pişirecek
Abisi pazarda satacak

Pazarda alıcı çok
Bu şiirde yalan yok (Durbaş, 2018)

Bitkiler başlığı altında ağaçlar, meyveler ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. İncelenen kitaplarda kavak, çınar, laçin, ladin, meşe, hurma, elma, nar gibi birçok ağaç ve meyve türüne yer verilmiştir. *Nar Düştü Kar Üstüne* kitabında yer alan Ağaç şiirinde çınar, selvi, çam, kavak, hurma gibi ağaç türlerinden bahsedilir.

Her ağacın içinde
kendisine komşu
bir başka ağaç yaşar

Ağacın adı çınar
konuğu göçmen kuşlar

Ağacın adı selvi
rüzgârdan serin gölgesinde
uçurtma uçurur tilki

Ağacın adı çam
okula giden çocuklar
sanıyorlar benim amcam

Ağacın adı kavak
gölgesi bedeninden uzak

Ağacın adı hurma

dum duma bum buma
mektubum geç kaldı diye
sakın beni unutma

Ağacın içinde acaba
ağaçtan başka ne var? (Durbaş, 2016a, s.12)

Çevrenin korunması alt başlığıyla ilgili *Yaramaz Şiirler* kitabında yer alan Hırsız şiirinde okul yolunda bulunan kestane ağacına yapılan haksızlıklara karşı koyma vardır. Çevrenin korunması başlığı altında kestane ağacını kesmek isteyen kişilere karşı bir haykırış, sesleniş vardır.

Hırsız var!
Okul yolunda
meyvesini dökmeyen
kestane ağacının
gölgesini çaldılar
Hırsız var!

Okul yolunda
kestane ağacında
yaşayan serçelerin
yuvalarını yıktılar

Hırsız var! (Durbaş, 2017a)

Renkler alt başlığıyla ilgili *Kar Üstünde Beyaz Bulut* adlı kitapta yer alan Arkadaş şiirde renklerden mavi, yeşil, siyah, beyaz, mor, kırmızı, sarı, kahverengi ve turuncuya yer verildiği görülür.

Denizin mavisi mavi
Ağacın yeşili yeşil
Siyah ile beyaz komşu
Mor kırmızıya yoldaş

Eda, Alican, Burcu
çocuklar gibidir renkler de
sarı, kahverengi, turuncu
gökkuşağı ile arkadaş (Durbaş, 2014b, s. 12)

Yıldızlar ve gezegenler alt başlığında *Nar Düştü Kar Üstüne* kitabında yer alan Soru şiirinde aydede ve yıldızlardan söz edilir.

Dağ buluta sordu:
Yıldızlar nerede?
"Aydede ile tatilde"

Bulut dağa sordu:

Aydede nerede?
"Gökyüzü otelinde" (Durbaş, 2016a, s.17)

Zaman bilinci alt başlığıyla ilgili *Kar Üstünde Beyaz Bulut*'ta Günlük şiirinde bir günün çeşitli saatlerine yer verildiği görülür.

Saat sekiz:
Kiraz
kendi dalında

Saat on:
Güneş
serinlik burcunda

Saat on üç:
Anne öpücüğü
yanakta

Saat on beş:
Dedenin sevgisi
mektubun pulunda

Saat on sekiz:
Çobanyıldızı
gökyüzünün kucağında

Saat yirmi:
Aydede
Yıldızlarla kol kola

Saat yirmi bir:
Eda
uykuda (Durbaş, 2014b, s.24)

Doğa ve doğa olayları alt başlığıyla ilgili *Büyüsün Düşler'*de Ana şiirinde doğadan ve özelliklerinden söz edilir.

Ağacı ağaç yapan
tabiat ana
kuşu kuş yapmış
insanı insan

yerin altına da
üstüne de bakan

işte o
güzelim insan (Durbaş, 2017c)

3.1.7.Çocuk dünyası teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb. (MEB, 2019). İncelemeye konu olan şiir kitaplarında bu alt başlıklardan oyun, hayal, çocuk ve çocukluk konularına yer verildiği görülmüştür. Oyun alt başlığı altında incelenen kitaplarda birbirinden farklı birçok çocuk oyununa rastlanılmıştır. Bu oyunlara evcilik, saklambaç, yakar top, elim sende, birdirbir, uçurtma, kukla, tahterevalli, atlıkarınca gibi örnekler verilebilir. *Büyüsün Düşler* adlı kitapta yer alan Evcilik adlı şiirde güneşin, aydede gibi evde tek kalırsa onunla evcilik oyunu oynayacak arkadaşının olmayışından duyulan endişeden söz edilir. Şiirde, çocuk oyunlarından evcilik oyunu yer almıştır.

Eda diyor ki
güneşin evi nerede
karanlıktan korkmaz mı
odasında geceleri?

Aydede gibi onun da
yıldızları yoksa
kiminle evcilik oynar
evde yalnız kalırsa? (Durbaş, 2017c)

Hayal alt başlığı altında *Kar Üstünde Beyaz Bulut* kitabında yer alan Armağan şiirinde gökyüzünde bulunan dondurmanın kaymağında dondurma yiyen yağmurlardan ve yine gök yüzünde bulunan kayıklardaki papağan ve uçurtmalardan bahsedilir.

Gökyüzünde uçurtma
kuyruğunda bulutlar
bulutlarla arkadaş
rüzgârla yarışan kuşlar

Gökyüzünde dondurma
kaymağında yağmurlar
dondurmayı yeyince
yağmurları kucakla

Gökyüzünde kayıkla
kayıkta iki papağan
biri bu şiiri yazana
biri okuyana armağan (Durbaş, 2014b, s.11)

Çocuk ve çocukluk alt başlığıyla ilgili *Çırak Çıktı Çocukluğum*'un bölümlerinde bulunan başlıklarda geçen dizeler örnek verilebilir.

Yaşı benim yaşımda

Bir çocuğun gözleriyle
Bakmak isterdim
Çocukluğuma da (Durbaş, 2017b)

***

Çocukluğum tartıya vuruldu
bir yaş daha küçülmüşüm (Durbaş, 2017b)

***

Güneşe karşı bir pencere:
Çocukluğum

Artık üşümüyorum (Durbaş, 2017b)

3.1.8.İletişim teması

Bu temayı oluşturan konu başlıkları şunlardır: aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb. (MEB, 2019). Bu alt başlıklardan aile iletişimi, insanlarla iletişim ve öğrenci öğretmen iletişimi konularına yer verildiği görülmüştür. Aile iletişimi ilgili *Yaramaz* Şiirler'de yer alan Elma şiirinde babasını dinlemeyerek ağaca çıkan çocuğun durumu şöyle dile getirilir.

Elma topluyorlar bahçede
ben de çıkacağım ağaca
"Çıkma!" dedi babam
"Düşersin..."

Çıktım

Ben değil ama
elmalar düştü
babamın üzerine...(Durbaş, 2017a)

İnsanlarla iletişim alt başlığıyla ilgili *Yaramaz Şiirler*'de yer alan Acı Biber şiirinde komşusu Süslü Fatma Nine ile bir çocuk arasında geçen olaydan söz edilir. Bahçeye izinsiz giren çocuğa verilen ceza şöyle aktarılır.

Süslü Fatma Nine her gün
seyreder pencereden bahçesini
parmağında iki yüzük
biri kocaman bir havuz
öteki kendisinden büyük
gölgesi ile elma ağacı

Pencereden gidince nine
atladım bahçenin duvarından
bıraktım günün sıcağını

havuzun serin sularına
sonra çıktım ağaca
topladım ne kadar varsa elma

Birazını aldım kucağıma
çaldım ninenin kapısını
ağzıma sürmesi için
acı biber avucumda. (Durbaş, 2017a)

Öğrenci öğretmen iletişimi alt başlığıyla ilgili *Bez Bebekle Kuklası* kitabında yer alan Ceza şiirinde tek ayak üstünde durma cezasının yanlış olduğundan söz edilir.

Leylek sınıfta
Neden tek ayakta
Üzerinde duruyorsun?
Öğretmen böyle ceza
Vermez çocuklara (Durbaş 2016b, s.20)

4. Tartışma

Yapılan literatür taramalarında çocuk edebiyatı alanında çocuk şiirinden çok roman, hikâye ve masallar üzerinde çalışıldığı görülür. Çocuk şiirleri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı oluşu ve Refik Durbaş hakkında yapılan ilk araştırma olması bakımından söz konusu çalışmanın alan yazındaki bu eksikliklere katkı sunacağı düşünülmektedir. Alan yazında çocuk şiirleriyle ilgili yirmi bir lisan üstü tez çalışması yapılmıştır. Bunlardan Çetinkaya (2022), Çölgeçen (2018), Eryeşil (2015), Evsen (2019), Kaya, 2019; Oktay, 2001; Tokcan, 2017; Tökel, 2008 değerler eğitimi ve evrensel değerlerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Çocuk şiirleri üzerine en çok araştırmanın Fazıl Hüsnü Dağlarca olduğu sonucuna varılmıştır. (Barak, 2009; Cabacı, 2022; Çapar, 2022; Dağdelen, 2022; Eryeşil, 2015; Kıbrıs, 2004; Tokcan, 2017). Ayrıca Ali Ekrem Bolayır, Necdet Neydim, Gökhan Akçiçek ve Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk şiirleri üzrine yapılan bazı çalışmalara da ulaşılmıştır. (Çetinkaya, 2022; Evsen, 2019; Gülelma, 2014; Kantar, 2001; Tökel, 2008).

Sunulan çalışmaya yakınlığı bakımından Eryeşil (2015), Tokcan (2017), Dağdelen (2022) ve Çapar (2022) Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın, şiirlerini tema bağlamında değerlendirmiştir. Sunulan bu çalışmada ise Türkçe Öğretim Programı merkeze alınarak programa göre tema ve konu incelemesi yapılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki şiirler üzerine çalışan Karakuş (2019), şiirleri Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirmiştir. Sunulan çalışma tematik sınıflandırma bakımından karakuş'un çalışmayla benzerlik göstermektedir. Karakuş'un çalışması Türkçe ders kitabında daha önceden belirlenen temalarla sınırlandırılmıştır. Sunulan çalışmada ise Durbaş'ın 229 şiiri tek tek okunarak Türkçe Ders Programında belirtilen temalar altında sıflndırılmıştır. Ayrıca sunulan bu çalışma ile Cabacı (2022)'nın çalışması yöntem ve içerik yönünden benzerlik göstermektedir. Ancak Cabacı (2022), çalışmasını herhangi bir teori veya programı esas alarak yapmamıştır.

5.Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Durbaş'ın 229 çocuk şiiri konu ve tema başlığı altında incelenmiş ve şu sonuçlara varılmıştır. Şiirlerde 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan on altı tema başlığından sekizine yer verilmiştir. Bunlardan en çok Doğa ve Evren temas kullanılmıştır. Bu temaların kullanım sıklığı şöyledir.

Çocuk Dünyası, Birey ve Toplum, Milli Kültürümüz, Hak ve Özgürlükler, Zaman ve Mekân, İletişim ve Duygular temalarıdır.

Doğa ve Evren temasında sıklıkla hayvanlar ve bitkiler olmakla birlikte yıldızlar ve gezegenlere de yer verildiği görülür. Bazı hayvan ve nesnelerin Baykuş, Bayankuş, Babakuş, Tavşancan, Faresu, Aydede gibi isimlerin verildiği görülmektedir. Örtük ileti içeren bu isimlendirmelrle hayvan sevgisinin daha etkili verilmeye çalışıldığı söylenir.

Okurun hayal dünyalarını geliştiren Çocuk Dünyası temasında Selanik, Kosova, Gazze, Halep ve Filistinli çocuklara da yer vererek evrensel bir bakış sergiler.

Çocuk Hak ve Özgürlükleri teması bağlamında daha çok çocuk eğitimi üzerinde durmuştur. Birey ve Toplum temasında simitçiden, öğretmene kadar birçok meslek grubuna yer verildiği tespit edilmiştir. Bu temanın alt başlığı olan Arkadaşlık konusunda çocuklarla birlikte rüzgar, ağaç ve hayvanlar gibi unsurlarla da arkadaşlık kurulduğu görülmüştür. İktidar/Hükümet konusunda krallıkların yanında demokratik yönetimleri de vermiştir. Toplumcu gerçekçi şairlerden Durbaş'ın çocuk şiirlerde Birey ve Toplum temasına daha fazla değinilmesi beklenilirken bu tema dördüncü sırada yer almıştır.

Milli Kültürümüz temasında çoğunlukla geniş aile perspektifinden aile ve aile büyükleri ile ilgili sahnelere ve aile yapısıyla ilgili değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu temanın alt başlıklarından Türkçe'de ise dil bilicini geliştirmek için harflere ve harflerin özellikleriyle ilgili gramer bilgisine yer verdiği görülmüştür. Milli Kültür temasıyla da yakın ilişkisi olan iletişim temasının alt başlıklarına ait aile iletişimi, insanlarla iletişim ve öğrenci öğretmen ilişkilerinin olumlu seyredildiği görülür. Ancak anlatım tarzı açısından deyim niteliği taşıyan "ağza acı biber sürmek" gibi cezalandırma metaforunun kullanılması bir yönüyle eleştirilebilir.

Zaman ve Mekân temasında çocuğun yakın çevresinde bulunan okul, sınıf ve ev gibi mekânlarla birlikte bazı şehir ve ülke isimlerine de yer verildiği tespit edilmiştir.

Duygular teması en az yer verilen temadır. Bu temanın alt konularından ise korku, mutluluk, yalnızlık, beğeni gibi duygulara yer verildiği görülmüştür.

Genel itibariyle kitapların belirli bir tema etrafında yazıldığı sonucuna varılmıştır. *Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru* ve *Şaşkın Baykuş*'un Doğa ve Evren teması; *Nar Düştü Kar Üstüne*'de Çocuk Dünyası teması; *Çırak Çıktı Çocukluğum*'da Hak ve Özgürlükler ile Çocuk Dünyası; *Kırmızı Kanatlı Kartal*'ın Milli Kültürümüz ve *Yaramaz Şiirler*'de ise İletişim temasının hâkim olduğu görülmektedir.

5.1. Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde şu öneriler sunulabilir:

- İncelenen metinlerin 2019 Türkçe Öğretim Programına uygunluğu nedeniyle Türkçe ders kitaplarında Durbaş'ın şiirlerine de yer verilebilir. Bu metinler ders uygulamalarında temalara uygun örnek metinler olarak da kullanılabilir.
- Şiir kitapları hakkında veliler ve eğitimciler bilinçlendirilmeli, kitaplar e-kitap şeklinde okuyucu erişimine hazırlanılmalıdır.
- Çocuk şiirleriyle de Türk edebiyatına katkılar sunan Refik Durbaş'ın çocuk şiirleri değişik açılardan da incelenebileceği gibi şairin diğer eserleri de farklı boyutlarıyla ve disiplinler arası çalışmalar yapılabilecek özelliktedir.

Kaynakça

Alan, Y., Biçer, N., & Hüküm, M. (2016). *Çocuğa Görelik İlkesi Açısından Cemal Süreya'nın Aritmetik İyi, Kuşlar Pekiyi Adlı Eseri*. 1.Uluslarası Sosyal Bilimler Sempozyumu. Elazığ.

Arhan, S., & Gültekin, İ. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Benimsenen Tematik Yaklaşımın Metin Seçimine Etkileri Yönünden Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim, 5-31.

Aslan, C. (2007). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğunun Anadili Gelişimine Katkısı*. Dil ve Yaratıcılık Dergisi, 32-46.

Barak, M. (2009). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin, Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Alanlarına Olan Etkileri Açısından İncelenmesi*. Zonguldak.

Cabacı, N. (2022). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin Çocuğa Görelik İlkeleri Bakımından İncelenmesi. Amasya.

Çapar, B. (2022). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinde Eğitsel İletiler*. Çanakkale.

Çer, E. (2016). 0-*6 Yaş Çocuk Kitaplarında Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çetinkaya, D. (2022). *Çocuk Edebiyatı ve Değerler Eğitimi Kapsamında Ali Ekrem Bolayır'ın Çocuk Şiirleri*. Van.

Çetişli, İ. (2004). *Metin Tahlillerine Giriş/1 Şiir*. Ankara: Akçağ Basım Yayın.

Çıkla, S. (Ekim 2012). *Şiirde 'Tema' Kavramı Üzerine*. Yeni Türk Edebiyatı Dergisi, 71-86.

Çınar, İ. (2009). Çocuk Edebiyatında Bulunması Gereken Özellikler. Eğitişim Dergisi, sayı:22.

Çölgeçen, R. (2018). Milli Edebiyat Dönemi Çocuk Şiirlerinde Geçen İletilerin Sınıflandırılması (1911-1923). Adıyaman.

Dağdelen, B. (2022). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinde Çocuk Gerçekliği. Erzincan.

Demirel , Ş., & Deniz, H. (2021). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Görelik Ölçütlerine Göre İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 10/2 720-740.

Durbaş, R. (2007). *Kuyruğu Zıp Zıp Kanguru*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Durbaş, R. (2014a). *Kırmızı Kanatlı Kartal*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Durbaş, R. (2014b). *Kar Üstünde Beyaz Bulut*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Durbaş, R. (2015). *Kuyruklu Hayvan Masalları*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.

Durbaş, R. (2016a). *Nar Düştü Kar Üstüne*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Durbaş, R. (2016b). *Bez Bebekle Kuklası*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Durbaş, R. (2017a). *Yaramaz Şiirler*. İstanbul: Hep Kitap Yayıncılık.

Durbaş, R. (2017b). *Çırak Çıktı Çocukluğum*. İstanbul: Uçan At Yayınları.

Durbaş, R. (2017c). *Büyüsün Düşler*. İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık.

Durbaş, R. (2018). *Şaşkın Baykuş*. İstanbul: Final Yayıncılık.

Enginün, İ. (1987). *Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul.

Erol, F. Z., & Balcı Elhakan, G. (2021). *3-6 Yaş Dönemindeki Resimli Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Özelliklerinin İncelenmesi*. Dergipark, 115-130.

Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinde Evrensel Değerler*. Ankara Üniversitesi.

Evsen, K. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Şiirleri ve Masallarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Gülelma, Ö. (2014). *Necdet Neydim'in Çocuk Şiirleri Üzerine Bir Çalışma*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Karakuş, Ö. F. (2019). 2018 Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirler Üzerine Tematik Bir İnceleme ve Şiirlerin İlgili Programdaki Kazanımlara Uygunluğuna İlişkin Bir Değerlendirme. Van.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* . Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, R. (2019). *II. MEŞRUTİYET Sonrası Yazılan İlk Çocuk Şiirleri Kitaplarında Değerler Eğitimi*. Sakarya.

Keklik, S. (2014). *Çocuk Şiiri İncelemeleri*. Uşak: Özler Ofis Matbaa.

Kıbrıs, İ. (2006). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.

MEB. (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara.

Nas, R. (2004). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Necatigil, B. (1983). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2004). "Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazsınsal Nitelikli Çocuk Kitapları.". Ed., & B.Onur içinde, Cumhuriyet'in 80.yılında Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (s. 223-236). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.

Şirin, M. R. (1984). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Şirin, M. R. (1988a). *Cahit Zarifoğlu İle Çocuklar İçin Şiir Üzerine*. Çocuk Edebiyatı Yıllığı.

Şirin, M. R. (1998a). *Çocuk Yüzlü Yazılar*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Şirin, M. R. (1998b). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı* . İstanbul: İstanbul Kapı Yayınları.

TDK. (2023). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tokcan, İ. (2017). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Konya.

Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akçiçek'in Çocuk Şiirlerinin Değerler Aktarımı Açısından İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ.

Yetkin, S. K. (1978). *Edebiyat Üzerine Denemeler*. Ankara: İş Bankası Yayınları.

Yılar, Ö., & Turan, L. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

27. Devlet Tiyatrosu ve Habitus: Pierre Bourdieu Sosyolojisi Kapsamında Devlet Tiyatrosu Repertuvarındaki Çeviri Oyunlara Bakış[1]

Melda DİNÇEL ENGİNSU[2]

APA: Dinçel Enginsu, M. (2023). Devlet Tiyatrosu ve Habitus: Pierre Bourdieu Sosyolojisi Kapsamında Devlet Tiyatrosu Repertuvarındaki Çeviri Oyunlara Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 469-484. DOI: 10.29000/rumelide.1397122.

Öz

Bu çalışmada Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi bağlamında tiyatro çevirisinin kültürel eyleyiciliği, Devlet Tiyatrosunun sahnelediği çeviri oyunların dil çeşitliliği ve kanon ile çağdaş eserlerin temalarına göre ele alınacaktır. Tiyatro çevirisi sadece Türkiye'de değil, küresel akademide de ihmal edilen bir alan olduğu için hem tiyatronun hem de çeviribilimin disiplinler arası yönlerinden yararlanmak daha fazla veri derlemek açısından önemlidir. Özellikle tiyatro çevirisi, tiyatro metni ve çeviri eleştirisinden çok daha fazlasını ele alan bir araştırma alanı olduğundan, tiyatronun disiplinler arası biçimini ve çeviriyi bir sanat eseri olarak ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Bourdieu'nün çalışma kapsamında ayrı başlıklar altında kuramsal çerçevede ele alınan alan, habitus ve sermaye kavramlarının oluşturduğu kuramsal çerçeve, çeviri tiyatro oyunlarının mümkün kıldığı kültürel eyleyicilik rolünü ve tiyatro alanında yarattığı habitusu incelemeye imkân tanımaktadır. 1949 yılında resmi olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devlet Tiyatrolarının çeviri oyunlar ile oluşturduğu habitus, kuruluşu itibariyle üstlendiği tiyatro kültürü oluşturma, tiyatroya seyirci yetiştirme ve kültürel sınıf bilinci oluşturma görevleriyle şekillendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada kurulduğu tarihten günümüze değin repertuvarında çeşitli dillerden ve çeşitli temalarla çeviri oyun barındıran Devlet Tiyatrolarının, 2000 ile 2020 yılları arasında İstanbul Devlet Tiyatrosunda sahnelediği çeviri oyunların dil ve temalarına bağlı kültürel izdüşümü ile seyircilerin yeni ve güncel olan oyunlarla buluşturma misyonunun ne denli devam ettirildiği ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: tiyatro çevirisi, Pierre Bourdieu, Devlet Tiyatrosu, çeviri oyunlar, habitus

---

1. 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:** 02.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1397122
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doktora, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / PhD, İstanbul University, Faculty of Literature, Theater Criticism and Dramaturgy (İstanbul, Türkiye), meldadincel@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4971-5309, **ROR ID:** https://ror.org/ 03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

State Theater and Habitus: A Look at the Translated Plays in the State Theater Repertoire in the Scope of Pierre Bourdieu's Sociology[3]

Abstract

In this study, the linguistic diversity, the themes of canon and contemporary works of the translated plays staged by The State Theater at The Istanbul State Theater between 2000-2020 will be discussed in the context of Pierre Bourdieu's sociology. As theater translation is a field that is neglected not only in Turkey but also worldwide academic world, it is important to use the interdisciplinary aspects of both theater and translation studies to compile more data. Especially as theater translation is a research area that handles more than the theater text and translation criticism, it brings out the interdisciplinary form of theater and translation as art pieces. The theoretical framework created by the concepts of field, habitus, and capital within the scope of Bourdieu's study, allows to examine the role of cultural agency made possible by translated theater plays and the habitus created in the field of theatre. The habitus of The State Theaters, established in 1949, has been shaped by the tasks of creating a theater culture, raising audience for the theater, and raising cultural class awareness. In this context, this study reveals how the mission of The State Theaters, which has translated plays from various languages and with various themes in its repertoire, continues to introduce with new and current plays, with the cultural agency of the translated plays.

Keywords: theater translation, Pierre Bourdieu, State Theater, translated plays, habitus

Giriş

Fransız sosyolog Pierre Bourdieu, sosyoloji alanında ortaya koyduğu kavramlar ve kuramlar ile topluma bütüncül bir bakış ile yaklaşırken aynı zamanda fail olarak adlandırdığı toplumsal eyleyicilerin davranış biçimleri, onların sahip olduğu sermayelerin türleri ve kapladıkları toplumsal uzam çalışmalarının da önemli olduğunu kanıtlamıştır. Toplum içinde yer alan öznelerin aslında toplumun yapısını yansıttıklarını, habitus, alan ve sermaye kavramları ile bireyden bütüne gidilebileceği gibi etkileşimin çift taraflı olarak devamlılığını açıklayabileceğini gösteren Bourdieu sosyolojisi gerek çeviribilim gerekse tiyatro alanlarında yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır.

Tiyatronun çok bileşenli yapısı hem metin hem de performans çalışmaları dahilinde sanatın çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Hayatın içinden gelen ve gerçek hayatın zaman bağıyla akan tiyatro oyunları gerek görsel gerekse işitsel sembollerle kültür ve sanat dizgesiyle doğrudan ilişki kurmaktadır. Bu bağlamda tiyatro metinleri çevirisi yalnızca dilsel düzeyde yapılan araştırmalarla değil, kültürel aktarım bağlamında da önem taşımaktadır. Ne yazık ki tiyatro çeviri üzerinde yapılan çalışmalar son yıllarda kuramsal gelişmelerle genişletilememiştir. Bu durum tiyatro çevirisi incelemelerinin hem görsel

---

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: 02.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1397122
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

sanatlar hem de edebiyat alanlarında her türlü kuramsal ve inceleme araştırmalarına açık olduğu anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada Bourdieu sosyolojisi dahilinde Devlet Tiyatrosunun habitusu ortaya koyularak sahnelediği çeviri oyunlar dahlinde sahip olduğu simgesel sermaye açıklanmaya çalışılacaktır. Kuramsal olarak birinci bölümde habitus, alan ve sermaye kavramları açıklanarak çeviri ve tiyatro çalışmalarıyla kurulacak bağ ortaya kavramsal açıklamalar dahilinde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde çeviri ve tiyatronun ortak alanı olan çeviri oyunların kültürel sermayesi ve tiyatro alanı içinde oluşturdukları habitus açıklanmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise devlet tiyatrosunun tarihçesiyle birlikte kurum olarak ortaya koydukları habitus ve kültürel eyleyicilik rolü açıklanarak, 2000 ile 2020 yılları arasında sahnelenen çeviri oyunlar kaynak dillerine ve temalarına göre analiz edilerek kurumun çeviri oyunlar üzerinden oluşturduğu habitusu ile kültürel ve toplumsal eyleyici rolü tartışılacaktır. Makalede inceleme altına alınmayan çocuk oyunları ise başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Kültürün toplumsal yapının ayrılmaz bir parçası olması ve Bourdieu'nün ele aldığı kavramların birbiriyle ve hem toplumla hem kültürle doğrudan bağlantılı olarak ele alınması her türlü sosyolojik incelemede karşılıklı bağıntılı sonuçlar çıkarmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öncelikle bu kavramların tartışılması sonraki bölümlerde yer alan kuramsal bilgilerin ve sayısal verilerin eleştirel olarak işlenmesini mümkün kılacaktır.

Bourdieu'nün Temel Kavramları: Habitus, Alan ve Sermaye

Gerek erek eseri kültürel ürün olarak ele almak, gerekse çevirmeni kültürel fail ya da toplumsal eyleyici olarak ele almak noktasında Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye kavramları öznenin toplum içindeki rolünü ortaya koymak ve toplumla kurduğu organik bağlantıyı açıklamaya imkân tanımaktadır. Bu bağlamda habitus, alan ve sermaye kavramlarının üzerinde durularak çeviri ve tiyatroyla olan bağlantısı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Habitus

Pierre Bourdieu sosyoloji içinde tercihlerin öznesiz, eylemlerin de yönlendirmesiniz şekilde, hali hazırda var olan kalıpların devamlılığı olarak yapıldığı fikrine karşı çıkmaktadır. Bourdieu'ye göre eylem failleri tarafından süregelen alışkanlıklar, yönlendirmeler, alışılmış düşünce ve hareket biçimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu noktada habitus için *"(…) toplumsal olarak inşa edilmiş, pratikle edinilmiş ve sürekli olarak pratik işlevlere yönlendirilmiş, yapılanmış ve yapılandırıcı yatkınlıklar sistemi,"* (Bourdieu&Wacquant, 2021, s. 111) diyebiliriz. Ayrıca *"belli bir durumda yapılması gerekli olan şeye ilişkin bir tür pratik kavrayışıdır—sporda buna 'oyunu okumak' denir; bu, aslında oyunun o anki durumunda belirsiz olan ama yine de o anda içerilen geleceğini görebilme yeteneğidir,"* denilmektedir (Bourdieu, 2015, s. 42). Seçilmiş Metinlerde, *"pratikte işleyen yatkınlıklar sistemi […], düzenli davranışların, yani davranışların düzenliliğinin nesnel temeli,"* olarak tanımlanan kavram (Bourdieu, 2014: 129), öznenin *"kendiliğinden öyle olduğu"* (Bourdieu, 2015, s. 43) sanılan her hareketinin altında sistematik şekilde var edildiği düşüncesiyle kabul edilmektedir. Bourdieu habitus için farklı eserlerinde çeşitli tanımlar üzerinde durarak kavramı açıklamaya çalışmıştır. Bu kavramı kısaca her türlü eylemimizin, beğenilerimizin ve düşünce biçimlerimizin erken yaştan itibaren maruz kaldığımız çevrede eğitim ve öğretim döngüsü ile de birlikte şekillendiğini belirterek özetleyebiliriz. Ancak Bourdieu'nün üzerinde durduğu en önemli nokta bu maruz kalma biçiminin sistematik bir şekilde yapıldığıdır.

Hans Knöbl, Bourdieu'nün habitus kavramının temelini şöyle açıklamaktadır: "[Ç]ocukluktan itibaren ailede, okulda ve iş yaşamında – genellikle muhtelif durumlara kolayca karşılık vermemizi, pratik ödevleri yerine getirmemizi vb. mümkün kılan belirli düşünme, algılama ve eyleme şemalarını

öğrendiğimizi varsayar" (Knöbl, 2019, s. 37). Çünkü her birey ister istemez kendi çevresinde dönen hayata maruz kalmaktadır ve bu hayat onun bilinçsiz şekilde içinde var olduğu gerçekliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu devamlılığın sonunda sorgusuz kabul edilmiş alışkanlıklar edinilmekte, bunların süregelir şekilde sergilenmesiyle yaratılan eylem devamlılığı da kimliği yani habitus kavramına işaret etmektedir. Habitus doğuştan gelen ya da tesadüfen ortaya çıkan eylemler sistemi olarak düşünülmemelidir (Simeoni, 1998, s. 21). Pratiklerin oluşturduğu habitus, aynı zamanda pratiğe yön verir hale gelmektedir. Kurulan bu sonsuz döngüde birey içinde bulunduğu koşullar dahilinde eylem sergileyecektir. A. Jourdain ve S. Naulin, "Aynı sosyoekonomik statüye sahip bir grup insanın yaşam koşulları aynıysa, bu kimseler kısmen aynı habitusa sahiplerdir," (Jourdain&Naulin, 2020, s. 43) derken habitusun toplumsal düzlemde sürekli devinim içinde olduğunu ve özne ve toplum arasında doğrudan ve öznellik yaratan tek bağlantı kurmadığını özetlemek istemiştir. Çünkü habitus belirli sınırları olan, aynı koşullarda yer alan insanların benzer şekilde eylemlerde bulunacağını dayatan, kesin ve tekdüze yapıya sahip değildir. Tam tersine habitus yapısı gereği sonsuz çeşitlilik yaratılmasının önünü açmaktadır.

Habitus kavramı bireyin toplum içinde kurduğu ilişkileri ortaya koyan, sosyal ağı da tanımlamaktadır. Bourdieu'nün açıklamasına göre, *"Habitus, toplumsallaşmış öznelliktir"* (Bourdieu&Wacquant, 2021, s. 178). Yani bireyin toplum içindeki alanlarla kurduğu ilişkiler içinde habitus kendini ortaya koyarken bir yandan da toplumsal olanı da doğrudan etkilemektedir. İçselleştirilmiş toplumsallık alanı olarak habitus kavramı her türlü seçim ve karar aşamasında aktif rol oynamakta ve tüm süreçleri etkilemektedir. Emine Bogenç Demirel'e göre eyleyicinin toplum içindeki konumu ve hareket biçimi yani habitus'u ile nesnel yapılar yani alanlar arasında süren karşılıklı ilişki vardır (Bogenç-Demirel, 2014, ss. 412-13). Bu ilişki onları çift taraflı beslemeye devam etmektedir. Dolayısıyla habitusun döngüsü devamlı olarak yeniden kurulmakta ve toplumdan özneye, özneden topluma doğru süreklilik içinde hareket etmektedir. Bu özne ve toplum ikiliğinden yola çıkılacak olursa kültürel üretim alanı için de aynı döngünün devamlılığını sorgulayabiliriz. Kültürel üretim alanı bu bağlamda ele alındığında gerek çeviri alanında gerekse tiyatro alanında çevrilecek metnin/sahnelenecek metnin seçimi, hedef okur/seyirci kitlesinin belirlenmesi, çeviri/sahneleme stratejilerinin oluşturulması gibi bireyselden kolektife ilerleyen etkinlik ve kültürel üretim ve aktarım aşamalarında gerek bireysel gerekse kurumsal habitus doğrudan yönlendirici rol oynamaktadır.

Bourdieu sosyolojisinin ortaya koyduğu "pratiğin kuramı" ile toplumun içindeki özne ve öznenin içindeki toplum kavramları çeviri sosyolojisi alanındaki çalışmaları da beslemektedir. Özellikle habitus kavramının çevirmeni sosyolojik araştırmalara dahil ederek toplumsal eyleyici ve kültürel aktarıcı olarak ele almaya imkân tanımaktadır. Andrew Chesterman, Bourdieu sosyolojisinin çevirmenleri özne ve toplumsal eyleyici olarak tanımladığını ve çevirmenlerin kendi başlarına alan dahilinde kurdukları güç dengeleri ve iktidar mücadelesi için geliştirdikleri eylem stratejilerini bu araştırma alanı dahilinde ele alarak faillere dönüştürülebileceklerini belirtmektedir (Chesterman, 2006, s. 11-12). Bu bağlamda çeviri pratiğinin çeviri kuramlarıyla doğrudan bağ kurduğunu, çevirmenlerin kuramsal eğitimleri ile pratiklerini eser olarak ortaya koyduklarını belirtmek, sosyolojik araştırmalarının da kuramsallaşmış pratik ile yapılması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Erek ürün incelemesinde bile çevirmen stratejilerinin tartışılması, çeviri ürünün tek başına var olamayacağını, çevirmenin öznel düşünce ve kararlarının her adımda incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Habitus kavramı da tam olarak çevirmenin düşüncelerini ve kararlarını öznenin toplumsal eğilimleri bağlamında incelemeye imkân tanımaktadır. Sevinç Arı, *"çevirmenin yetiştiği toplum bağlamında ele alınmasıyla çeviri sürecinde verdiği kararların boyutunu salt bireysel değil, toplumsal kararlar haline getirdiğini"* (Arı, 2014, s. 69) belirtmektedir. Daniel Simeoni de benzer

şekilde çevirmen habitusunun yan ürün olarak yıllar boyu üzerinde çalışılan ve pratikte son haline ulaşmasının imkânsız olduğu içselleştirme süreci olduğunu belirtmektedir (Simeoni, 1998, s. 31). Dolayısıyla habitus kavramı çevrilecek metnin seçiminden uygulanacak çeviri stratejilerine, hedef kitlenin belirlenmesinden ürün olarak edebi dizgede konumlandırılışına kadar alınan tüm kararlar bağlamında çevirmen-toplum ilişkisini aydınlatmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda yapılacak araştırmalarda çevirmenin ve çeviri ürünün toplumla kurduğu ilişkiyi anlamlandırmada hem eyleyen hem de kültürel ürün olarak toplum sistemi içindeki yerini belirlemede yardımcı olmaktadır.

Öte yandan bir diğer kültürel eyleyici olan tiyatro toplulukları, sahneye koydukların oyunların seçimi, sahneleniş biçimleri, kullanılan teknikler ile hem tarihsel süreçler hem de toplumsal koşullar ile bağ kurmaktadır. Bu bağların incelenmesi için de habitus kavramı kullanılabilmektedir. Sanat dalları içinde alıcısıyla doğrudan ve çift taraflı iletişim kurabilen tiyatro, seyirciyle sahne arasında kesintisiz iletişim kurmaktadır (Çapan, 2008, s. 24). Dolayısıyla toplumdan doğrudan iletişim ile beslenebildiği gibi sahnelediği oyunlarla kültürel eyleyici olarak toplumu besleyebilmektedir. Bu durum her topluluğun habitusunun çift taraflı olarak incelenmesini kolaylaştırmaktadır.

Toplumun öznesi olarak seçimleriyle habitusunu oluşturan tiyatro toplulukları, toplumsal eyleyici olarak toplumsal habitus pratiğinin devamlılığını da sağlamaktadır. Ancak bu noktada önemli bir handikap oluşmaktadır. Tiyatro topluluklarının habitusları araştırılabilir görünürken seyircilerin habitusları araştırılamaz durumdadır. Bu da Petrikas'ın aktardığı şekilde eleştirmenler (ya da seyirciler) kendilerine sunulan oyunları ancak habitusları dahilinde anlayabilecektir (Petrikas, 2019, s. 44). Nihayetinde tiyatro, seyircinin habitusu kadar var olabilmektedir.

Çalışmada seyirci alımlamasından bağımsız olarak çeviri oyun repertuvarıyla incelenecek Devlet Tiyatroları, 2000-2020 yılları arasında sahneledikleri çeviri oyunların çeşitli özelliklerine göre ele alınarak ortaya koydukları habitusları irdelenecektir.

Alan

Pierre Bourdieu'ye göre eyleyici konumdaki öznelerin ya da başka deyişle faillerin davranışlarını incelemek ve üzerine söylem geliştirmek için öncelikle içinde bulundukları ve hareket mekânı olarak kullandıkları 'alan'ları incelemek gerekmektedir. Çünkü faillerin sınırları alanların sınırlarıyla şekillenmekte, yasaları ve kısıtlamaları yine alanların kapasitesiyle belirlenmektedir.

Çok boyutlu olarak düşünülen bu toplumsal konumlar bütünü ya da *"kendilerine özgü, özerk yasaları olan evrenleri,"* ((Bourdieu, 2015, s. 150) Bourdieu'ye göre şöyle tanımlanmaktadır:

> "Analitik açıdan alan, konumlar arasındaki nesnel ilişkiler ağı ya da konfigürasyonu olarak tanımlanabilir. Bu konumlar, varoluşları içinde ve farklı iktidar (ya da semaye) türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla [situs] bu konumları işgal edenlere, faillere ya da kurumlarla nesnel ilişkileriyle (tahakküm, itaat, homoloji, vb.) nesnel olarak tanımlanır. Söz konusu iktidar (ya da sermaye) türlerine sahip olmak, alanda elde edilebilecek özgül faydalara erişimi belirler." (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 143)

Her alan kendi içinde farklı kurallar barındırdığına göre hepsinin işleyiş yasalarının kendine özgü nitelikler taşıdığını belirtmek gerekmektedir. Özellikle dinsel alanların ve sanatsal alanların arasındaki çalışma farklılıklarına da değinen Bourdieu, iki alan arasında mantık farklılıkları olduğu için çalışma mekanizmalarının da farklı işlediğini belirterek eylemlerin salt faillerin tercihleri olduğunu düşünmenin yanlış yönlendirmelere sebep olacağını vurgulamaktadır (Bourdieu, 2000 [1977], s. 115).

Alanların içindeki eyleyicilerin habituslarına göre şekillendiğini ve dolayısıyla şekillendirdiğini belirten Zuhal Emirosmanoğlu, bu bağlamda alanları doğurgan bir yapı olarak açıklamaktadır: *"Eyleyicilerin değişen profilleri, yatkınlıkları ve sermaye yapılarıyla dönüşen habituslar da alanı dönüştürmektedir.*

Alan bu yönüyle ilişkilerin hüküm sürdüğü bir uzamdır" (Emirosmanoğlu, 2015, ss. 30-31). Dolayısıyla alanlar hem kendi içinde hem de diğer alanlarla olan iletişim bağını koparmadan gelişmekte ve geliştirmektedir.

Alanlar birbirleriyle etkileşim içindedir ancak her alan kendi kurallarına ve mantığına bağlı olarak çalışmaktadır. Sanat alanı maddi kâr yasasına aykırı olarak çalışırken iktisat alanı tamamen iş odaklı çalışmaktadır (Bourdieu&Wacquant, 2021, ss. 143-144). Benzer şekilde iktisat alanında sevgi ilişkisine yer verilmezken sanat alanı duygular ile var olabilmektedir. Bourdieu alan ilişkilerinin incelenmesi için üç maddeyi sunmaktadır. Öncelikle ele alınan alanın iktidar alanına konumunun incelenmesi, daha sonra alan içinde rekabet halindeki faillerin işgal ettikleri konumlarının ve birbirleriyle kurduğu ilişkilerin irdelenmesi ve son olarak faillerin habituslarının çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Bourdieu&Wacquant, 2021, s. 152). Dolayısıyla alanların eylemsiz işleyen mekanizmalara sahip olmaları imkânsız olduğu gibi toplumsal özellikleri gereği tarihsel etkilere de açıklardır ve bu çözümleme yöntemi alanların hem toplumsal hem de bireysel etkilerini incelemeyi mümkün kılmaktadır.

Edebiyat ve sanat alanı altında incelenebilecek çeviri ve tiyatro alanları, kendilerine özgü kuralları, güç dengeleri ve habituslarıyla birlikte ele alınabilir. Bu bağlamda çeviri tiyatro oyunları, hem sanat başlığı altında tiyatro alanında hem de edebiyat başlığı altında çeviri alanında kendine özgü bambaşka bir alan oluşturmaktadır. Hem edebiyattan hem de gösteri sanatı olarak tiyatrodan kuralları barındıran çeviri tiyatro oyunları alanı, çevirmeninden tiyatro topluluğunun öznelerine kadar her eyleyicinin habitusunu ve sermayesini etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmada da Devlet Tiyatrolarının, çeviri oyun repertuvarlarıyla birlikte yarattığı özgün alanın özellikleri incelenecek ve yarattığı sınırlar, kurallar ve ilişkiler ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Sermaye

Pierre Bourdieu'nün habitus ve alan kavramlarından sonra sosyolojik çalışmalarda önemli yer tutan kavramlarından bir diğeri sermaye kavramıdır. Toplumsal ve öznel güç bağlamında ele alınabilecek sermaye kavramı, salt iktisadî olmamakla birlikte miras olarak devredilebilen veya bedenle bütünleşmiş halde devredilemeyen ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel sermaye olarak alt dallara ayrılmaktadır.

Bourdieu'ye göre kültürel sermaye türü üç formda bulunmaktadır: bedenselleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış. Bedenleşmiş/Somutlaşmış kültürel sermaye, *"ona sahip olanların, kelimelere, davranışlara ve işlere aynı anlamı yüklemesini mümkün kılan kodlar,"* olarak düşünülebilir (Bourdieu, 1976, s. 193). Ancak bu kodlara erişimi olan kişiler tarafından anlamlı kılınabilecek kültürel sermaye, aktarılması en güç sermaye türü olarak tanımlanmaktadır. Çünkü kendi başına hiçbir işe yaramayacağı gibi, meta, aile ismi ya da saygınlık gibi şekillerde miras olarak devredilmesi imkânsızdır. Nesneleşmiş kültürel sermaye düşüncenin resim, kitap, sözlük, icat gibi kültürel nesnelere ya da ürünlere dönüşmesiyle oluşmaktadır. Ekonomik sermayeyle doğrudan bağ duran bu form, sermayeye sahip olma, devretme, satma ve kâr elde etme imkânı tanımaktadır (Bourdieu, 1986, ss. 245-246). Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise mülkiyet haklarının kişiye atanmasıyla akademik özelliklerinin somutlaştırılması olarak düşünülebilir. Bu sayede sermaye tanınmış olacaktır (Bourdieu, 1986, s. 246).

Bourdieu'ye göre kültürel sermaye kavramının gösterdiğine göre aynı toplumsal kökenlere sahip eyleyiciler, mikro ortamdan edindikleri (mesela aileden) kültürel sermaye miktarına göre başarılı, yetenekli ya da özgün olabildiklerini saptamıştır. (Swartz, 2011/2018, s. 111). Dolayısıyla farklı sosyal sınıflara ait ve eşit eğitim olanaklarına sahip olmayan çocukların akademik başarı öykülerine göre, eğitimin ekonomik ve kültürel kazanımlarının yine kültürel sermaye temeline göre şekillenmektedir (Bourdieu, 1986, s. 243). Sınıflar arasındaki ayrışım da kültürel sermaye, beğeni ve habitus ekseninde

çizilmektedir. Diğer sınıflardan farklı olduğunu bu kavramlar ile ortaya koyabilen özneler gerek sanat gerekse meta tüketimi yönelimleriyle sınırlarını da çizmektedir.

Ekonomik Sermaye, bireyin sahip olduğu maddi kaynakları belirtmektedir. Bourdieu'ye göre ekonomik sermaye anlık zenginlik temeli sayılmamalıdır. İçinde bulunulan ülkenin genel durumu ve tarihsel bağlamı içinde incelenmeli ve süreç bazlı araştırılmalıdır (Bourdieu, 2015, s. 233). Sosyal sermaye bireylerin toplum içinde kurduğu ilişkiler ağına göre karşılıklı olarak ortak paydada taşıdıkları potansiyel veya gerçek kaynakları işaret etmektedir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 169). Dolayısıyla, *"az çok kurumsallaşmış olan karşılıklı arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş dayanıklı bir ağ ile ilintili gerçek veya potansiyel kaynakların toplamı" (Göker, 2010: 283)*nı işaret etmektedir. Simgesel Sermaye ise diğer sermaye türleriyle doğrudan etkileşim içindedir: "fiziksel, ekonomik, kültürel, toplumsal sermayenin herhangi bir türü" (Bourdieu, 2006/2015, s. 111) olarak görülebilir.

Sermaye kavramının kendi içindeki alt alanlar dahilinde nasıl işlediğine güzel bir örnek olarak üniversite öğretim üyeleri verilebilir. Öğretim üyeleri ekonomik sermaye açısından birçok toplumda orta sınıf olarak değerlendirilirken, kültürel sermaye olarak sahip oldukları unvanlar ve entelektüel birikim sayesinde toplumsal yapı içerisinde üst basamaklarda yer almaktadırlar. Bu durum da onların toplumsal sınıf yapısının incelenmesinde çok boyutlu yaklaşımı gerekli kılmaktadır (Knöbl, 2019, s. 42).

Sermaye kavramı her topluluğun içinde bulunduğu alan dahilinde kendi habituslarını ortaya koymalarına ve benliklerini oluşturmaya imkân tanımaktadır. Bu haliyle yukarda açıklanan alan, habitus ve sermaye kavramları hem çeviri hem de tiyatro alanlarında sorgulanabilir olmuştur. Dolayısıyla çalışmanın devamında araştırma unsuru gereği çeviri tiyatronun kültürel eyleyiciliği ve çeviri oyunların tiyatro alanında kapladıkları alan ile çeviri oyun sermayesine sahip olan Devlet Tiyatrosunun İstanbul sahnelerinde oluşturduğu habitus incelenecektir.

Çeviri Tiyatronun Kültürel ve Politik Eyleyiciliği

Kültürel gelişim aracı olarak çeviri, bilinçdışı faktörlerle yürütülebileceği gibi ekonomik ve sosyal sermaye temelli olabilir. Bu bağlamda çevirinin simgesel sermayeye ve kültürel eyleyiciliğe dönüşmesi hem politik hem de sosyal gelişim noktasında önem taşımaktadır. Bourdieu'nün alan kavramı içinde eyleyicinin rolünün altını çizerken onları eylemeye geçmeye iten şeyin hayatları boyunca pratik bilgi yoluyla elde ettikleri ve içselleştirdikleri algı, beğeni ve eylem şemaları olduğunu belirtmektedir. Bu durum çevirinin belirli bir süreç dahilinde eylem ve nihai ürün olarak ortaya konulmasıyla bağdaşmaktadır. Çünkü hem eylem hem de ürün olan çeviri pratiği, kendi alanı içinde varlık gösteren, süreç boyunca edindiği deneyimlerle oluşturduğu kendi habitusuna sahip olan ve belirli sermaye yapılarının özelliklerini taşıyan haliyle, kendini ve çevirmeni eyleyici konumuna koymaktadır.

Itamar Even Zohar, toplum içindeki bireylerin hayatlarını düzenlemek ve yol göstermek için kültür repertuvar çalışmalarının öneminden bahsetmekte ve çevirinin bu bağlamda hem sosyokültürel hem de sosyopolitik tarafları barındıran "kültür planlama" aracı olarak hizmet ettiğini belirtmektedir (Even-Zohar, 2002, s. 167). Bu haliyle Tanzimat'tan itibaren yapılan çeviriler, toplumu şekillendirme amacı güden, Cumhuriyetle birlikte batılı anlamda eğitici ve öğretici vasıflar taşıyan bir kültür ve sanat aracı haline bürünmüştür diyebiliriz.

Çevirinin kültürle kurduğu bağ, çevirinin kültürel dönüşümleri etkilediği gibi kültürün de ihtiyaç dahilinde genişletilecek dizgeleri belirlemesini ve çeviriye yön vermesini de mümkün kılmaktadır. Bu haliyle çeviri, kültürel sermayenin uyarlandığı kültür içinde de düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Çeviribilimci André Lefevere, bireylerin toplum içinde kabul görmesini sağlayan kültürel sermayenin çeviri yoluyla gerçekleştirilmesini Toledo ve Bağdat Çeviri Okullarında sürdürülen çeviri yaklaşımıyla

mümkün kılındığını belirtmektedir (Lefevere, 1998, ss. 41-42). Bu durum, özellikle çeviriyle doğrudan bağlantı içinde olan yeniden çeviri ve yeniden yazım kavramları, var olan sermayenin değiştirilmesi, alanlar içinde konumlandırılması ve uygun şekle sokulmasını da mümkün kılmaktadır.

Öte yandan çevirinin kültür sermayesiyle kurduğu bağ kadar ideolojik olanla kurduğu ilişki de önemlidir. Bu bağlamda çevirinin ekonomik sermayeyi elinde bulunduran hamiler tarafından seçilmesi, atanması ya da yürütülmesi gerçeğiyle birlikte, çevirinin bireyler tarafından hem otonom hem de dışsal bağlantılar yoluyla doğrudan kontrol edilebilir olduğunu işaret etmekte ve çevirinin her türlü manipülasyona açık olduğunu göstermektedir. Bu manipülasyonlar kültürel ve simgesel sermayeye katkıda bulunacak uyarlamalar içerebilmektedir. André Lefevere ve Susan Bassnett'a göre hamilik sistemi "hem cesaretlendirici hem cesaret kırıcı hem de sansür uygulayıcı bir güç," (Lefevere & Bassnet, 1998, s. xvi) olarak değerlendirilebilir. Bu hamiliğin yalnızca bireyler tarafından değil, devlet kurumları, üniversiteler ve yayınevleri gibi ekonomik sermaye sahibi kuruluşlar tarafından yönetildiği günümüzde, büyük sorun teşkil etmektedir. Çünkü bu kurum ve kuruluştaki bireyler, hamiliğin onlara tanıdığı güç dengelerini metin seçimi, gerekli ideolojik uyarlamaların yapılması ve metin stratejilerine yön verilmesi gibi müdahaleler için kullanabilmektedir. Dolayısıyla kültürel ve politik ilişkileriyle birlikte çevirinin yol açtığı kültürel dönüşüm her daim gelişim ile sonuçlanmayabilir. Bu durum çevirinin her türlü manipülasyona ve yönlendirmeye açık olmasıyla birlikte çeviriyi gerçekleştiren birey ve kurumların sahip olduğu kültürel, ekonomik ve simgesel sermaye ile ilişkili olarak değerlendirmeye açık olduğunu işaret etmektedir.

Diğer yandan insan, kendi tarihinin başlangıcından beri yaşamı, oyun yoluyla aktarmayı seçmiştir ve bu durum da kendine ait kültürü oluşturmanın yolunu açmıştır. Tiyatronun toplumsal yaşamı yansıtması, bu bağlamda toplumun sahip olduğu kültürü de içinde barındırdığını işaret etmektedir. Fransız Tiyatrobilimci Patrice Pavis'e göre, bu döngü tiyatronun da araç olarak kullanıldığını göstermektedir:

> "Kültürün tiyatro yoluyla betimlenmesi, yabancı ya da yerel bir kültürü betimlemek için yalnızca sahneye özgü araçlar bulmaya, taşınan kültür konusunda bilgi aktarmak ve üretmek için tiyatroyu araç olarak kullanmaya zorlar. Tiyatro, antropolojinin sorunlarından birini çözebilir. Bu çözüm, bir kültürün inançlar ya da değerler dizgesi gibi soyut öğelerini somut araçlar kullanarak çevirmek/görselleştirmektir" (Pavis, 1999, s. 44).

Hem seslendirilmek hem de okunmak üzere çeşitli kültürel ve görsel kodlar ile performatif yönlendirmelerle birlikte yazılan tiyatro metinleri, toplumsal olarak dönüştürücü işlevlere sahiptir. Özellikle Cumhuriyetle birlikte gelen ilke ve inkılapların eğitim seviyesi düşük olan halkla buluşturulması için kullanılan Cumhuriyet dönemi tiyatrosu, kültürel dönüşümün bir parçası haline gelmiştir. Yavuz Pekman bu durumu şöyle özetlemektedir:

> "Tiyatronun görevi temelde batılılaşma ideolojisinin topluma aktarılmasıdır. Diğer yazı alanlarından farklı olarak tiyatro yaşama yakınlığıyla, bu görüşlerin vücut bulduğu, başka bir deyişle gerçekleştirildiği bir alandır. Tiyatro bir yandan büyük çoğunluğu okuma yazma bilmeyen bir halka fikirlerin kolayca ve bir anda ulaşması imkânını verirken bir yandan da elit bir aydınlar grubuyla her tabakada geniş bir insan kesimin kader birliği içine girmesini sağlamaktadır" (Pekman, 2002, s. 31).

Özellikle tiyatronun kültürden ayrı politikayla kurduğu bağ, tiyatro çevirisini üstlenen çevirmenlerin ve çeviriyi yaptıran hamilerin eyleyiciler olarak sahip oldukları politik değerler ve bakış açılarına göre çeviri yaptırmaları, tiyatro çevirisinin belirli stratejilerle yapıldığını da göstermektedir. Egemen sanatın egemen sınıflarca yönlendirildiğini ancak tiyatronun halkla kurduğu bağ dolayısıyla toplum tarafından belirlendiğini söyleyen Augusto Boal, bu durumun gerek oyun metinde gerekse oyun biçiminde kendini gösterdiğini söylemektedir (Boal, 2014, s. 51). Bu bağlamda tiyatro alanındaki çevirilerin, bireylerle ilişkisinden dolayı, belirli tutum ve değerleri benimsetmek üzere yapıldığını işaret etmektedir (Hanna, 2016, s. 34). Nihayetinde Devlet Tiyatrosunun misyonu itibariyle devletin ilkelerini takip etmesi ve halkla buluşturması da değişen hükümetlerin sahip oldukları siyasi duruşlara göre şekillendiğini

söyleyebiliriz. Bu durum tiyatronun ve çeviri tiyatro eserlerin hem kültürel hem de siyasi araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Çeviri ve tiyatro alanları egemen normlar ve değerler ışığında dilsel ve kültürel aktarım olanağı sunarak, erek dil ve kültürde kendilerine ait yeni alanlar oluşturmak durumundadır. Bu durum tiyatro çevirisini, diğer edebiyat çevirisi alanlarından ayırdığı gibi kendine has kültürel ve politik aktarım yapılarını da üstlenmesini gerektirmektedir. Öyle ki tiyatro çevirisi, dilbilimsel, metinsel ve kültürel özellikleriyle birlikte tiyatral normların da takip edilmesini zorunlu kılmaktadır (Zurbach, 2009, s. 295). Dolayısıyla tiyatro çeviriyle birlikte gerçekleştirilen çeviri eylemi salt metinsel değil, dönüştürücü özellikleriyle birlikte toplumsal olanla ilişki içindedir.

Tiyatro alanı ve dolaylı olarak çeviri tiyatro alanı hem entelektüel alanı hem de kültürel üretimi barındıran bir sanat alanıdır (Shevtsova, 2002, ss. 36-37). Ancak her alan içinde olduğu üzere tiyatro alanında da hiyerarşik yapılanma söz konusudur. Bu hiyerarşik yapılanma, toplulukların elinde tuttukları kültürel ve ekonomik sermaye ile doğru orantılı olarak inşa edilmektedir. Her tiyatro topluluğu toplumun her bir sınıfıyla bu hiyerarşiye göre iletişim kurabilmekte, kendi sermayesine göre eyleyicilik rolü üstlenebilmektedir. Dolayısıyla hamileri oldukları oyunlar ile tiyatro topluluklarının kurdukları habitus, diğer tiyatro topluluklarına göre konumlanmalarını sağlamakla birlikte alan içindeki yapının da şekillenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda hem kültürel hem de ekonomik sermayeyi kontrol altında tutan Devlet Tiyatroları, kendisine hiyerarşinin tepesinde yer bulurken, bünyesine yüklenen her türlü kültürel ve toplumsal misyonu da yüksek oranda yerine getirmekle yükümlü olmalıdır.

Devlet Tiyatrosunun Habitusu

Pierre Bourdieu'nün alanlar içinde eyleyici rolünü oynayanların kendi varlıklarını "kendisini tanıtma, fark ettirme, kabul ettirme ve toplumsal düzen içinde yer edinme kapasitesine" bağlı olarak ortaya koyabildiklerini söylemektedir (Bourdieu, 1948, s. 480). Bu bağlamda yeni kurulan devletin ulusal politikaları yönetmek, kültürel gelişmeleri takip etmek ve hatta sipariş ederek sanat alanını desteklenmek ve doğrusal olarak kontrol etmek amacı, nihayetinde 6 Mayıs 1936 yılında kurulan Ankara Devlet Konservatuvarı ile hayata geçmiştir. Devlet Tiyatrosunun 1949 yılındaki kuruluşu, Cumhuriyet dönemi ilke ve inkılaplarına bağlantılı olarak kültür ve sanat alanının devlet himayesinde hem maddi hem de manevi olarak desteklenmesi fikrine bağlı olarak gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda Devlet Tiyatroları, ulusal politikaların sanat yoluyla halka ulaştırılması, üretilen ve sunulan tiyatro eserlerinin kontrol edilebilmesi ve cumhuriyetin kültürel çalışmalarla bağdaştırılabilmesini mümkün kılmıştır. Bourdieu'nün kültürün devlet destekli çalışmalarla yaygınlaştırılmasının devlet lehine olduğu görüşünü desteklemektedir:

> "Kültür birleştiricidir: Devlet kültürel pazarın birleştirilmesine hukuksal, dilsel ölçülere ilişkin tüm kodları birleştirerek ve tüm iletişim biçimlerini, özellikle de bürokratik iletişimi (örneğin doldurulacak formlar, belgeler vb.) türdeşleştirerek katkıda bulunur," (Bourdieu, 2015, s. 109).

Türkiye Cumhuriyeti Turizm ve Kültür Bakanlığı Devlet Tiyatroları, yeni cumhuriyet döneminde sanatçı yetiştirmek, sanatı desteklemek ve seyircileri tiyatro ve opera gibi sanat dallarıyla buluşturarak sanat gereksinimini karşılamak üzere hem eğitim hem de sanatı geliştirmek için kurulmuş bir kurumdur. İdari olarak Kültür ve Turizm bakanlığına bağlı olan kurumun görev ile çalışma yönergesi 15 Kasım 2002 tarihinde yazılmıştır. Kurumun yönetimi Genel Müdürlük kapsamındadır ancak Taşra Teşkilatları bölgesel yönetimi sürdüren yerleşik Tiyatro Müdürlükleri de vardır. Genel Müdürlüğün görevleri şu şekilde maddelemiştir:

> "Genel Müdürlük yerli ve yabancı eserlerle halkın genel eğitimini, dil ve kültürünü yükseltmek, Türk Sahne Sanatlarının yurtiçinde ve yurt dışında gelişmesini ve yayılmasını, tanıtılmasını sağlamak,

> Türk dilini yerleştirmek ve şive birliğini meydana getirmek, temel değerler üzerinde doğru yargılara varılmasını sağlamak, sanat estetik duygusunu geliştirmek amacı ile yurtiçinde tiyatrolar açmak, yurtiçinde ve yurtdışında turneler ile milli ve milletlerarası festivaller düzenlemek, yönetmek ve denetlemekle görevli ve yetkilidir," (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2002)

Kurum dahilinde yer alan Edebi Kurul, her türlü kültürel ve edebi çalışmayı yürütmektedir. Bu bağlamda Başrejisör'ün de görev aldığı Edebi Kurul, "eserleri okuyarak Devlet Tiyatrolarının repertuar anlayışına edebi açıdan uygunluğunu değerlendirip, oynanabilirliğine karar verir," (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2002). Görev ve Çalışma Yönergesinde oyun seçimiyle, telif ve çeviri oyun değerlendirmesiyle alakalı bir madde bulunmamakla birlikte Başdramaturg ve Dramaturgların görevleri arasında oyun seçimi ve değerlendirmelerine dair maddeler yer almaktadır. Bunlar Başdramaturg için şu şekilde sıralanmıştır:

> "Başdramaturg, repertuvarın oluşması için gerekli araştırmaları yapar. Dramaturgi Bürosuna havale edilen eserlerin dramaturglara dağılımını sağlar. Alacağı raporları Edebi Kurula sunar. Edebi Kurul üyeliği ve bu kurulun raportörlüğünü yapar. Kurumun yazar ve çevirmenlerle olan ilişkilerini düzenler. Kurumun kitaplık ve arşivini düzenler. Genel Müdürlükçe verilecek görevleri yapar," (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2002).

Dramaturglar için ise şöyle yer almaktadır:

> "Başdramaturgca gönderilen yerli ya da çeviri oyunları geliş sırasına göre tiyatronun amaçları ışığında inceleyip, sanat ve teknik açıdan ön değerlendirmesini yaparlar. Dünya Tiyatro literatürünü takip ederek, dilimize kazandırılmasını uygun buldukları yabancı eserleri Başdramaturg aracılığı ile Genel Müdüre önerirler. Dramaturglar okudukları eserler için Başdramaturga formatları Genel Müdürlükçe belirlenen şekilde hazırlayacağı iki nüsha raporu süresi içinde verirler. Raporların birer nüshası sıra numarası ile tiyatro arşivinde saklanır," (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2002).

Bu maddelere göre dünya çapında çıkan oyunların takip edilmesi ve aynı zamanda yerli oyunların da teşvik edilerek sahnelenmesi istenildiği görülmektedir. Dolayısıyla Devlet Tiyatrolarının kurulduğu tarihten günümüze kadar repertuvarında çeviri oyunlara yer vermesi, uygun görülen oyunların erek dile çevrilmesini teşvik etmiştir. Erek seyirciyle buluşması için çevrilen oyunların hem erek kültürü erek edebi dizgeyi de beslemesi kaçınılmaz olmuştur. Bu bağlamda çeviri oyunlar hem Cumhuriyet döneminin inkılaplarını seyirciyle buluşturmak için araç olarak kullanılmış hem de tiyatro sanatı için sanatçı ve seyirci yetiştirmek, seyirciyi güncel oyunlarla buluşturarak kültürel sermayesini geliştirmek gibi misyonları yerine getirmiştir.

Dolayısıyla yerli oyunların yanı sıra hem seyircilerin hem de Türkçe oyun dizgesinin farklı ülkelerin eserleri olan çeviri oyunlarla buluşturulması ve dizgenin genişletilmek üzere desteklenmesi düşüncesi önemini korumaktadır.

Öte yandan Başdramaturgluk biriminin, "Dünya klasiklerini, tiyatro sanatındaki yenilikleri tanıtmak; yabancı sanat *insanlarıyla* iş birliği yaparak, ülkemiz ve diğer ülkeler arasındaki kültürel iş birliğin gelişmesine katkıda bulunmak," (Devlet Tiyatroları) görevi de vardır. Bu durum gerek tiyatro metni gerekse tiyatro kuramı olarak değerlendirilebilecek her türlü çeviri çalışmasının desteklendiğini göstermektedir.

Özellikle çeviri oyunlar ile tiyatro dizgesi yaratma, seyirci yetiştirme ve tiyatro alanını kontrollü biçimde geliştirme misyonları edinmiş olan Devlet Tiyatroları, seyirciyi düşündürmek, evrensel kültüre vakıf olmalarını sağlamak için hem kanon hem de modern ve çağdaş yapıtlar sahnelemiştir. Bu bağlamda kuruluşundan itibaren çeviri ve uyarlama oyunlar sahneleyen Devlet Konservatuvarı ve Devlet Tiyatroları sahnelerinde, Maeterlinck, Molière, Goldoni, Syngene, Sophokles ve Shakespeare gibi Batıda ses getirmiş ve kendi geleneğini oluşturmuş yazarlara yer vermiş, ancak 1960 yılına kadar yerli ve yabancı oyun dengesini kuramamıştır (Sanlı, 1988, s. 93). Bu durum çeviri oyunlara duyulan ihtiyacı, erek dizgenin yeterince büyüyememesini ve gelişmekte olan tiyatro kuram ve akımlarını takip etmedeki

yetersizliği ortaya koymaktadır. Nihayetinde çeviri oyunlarla genişletmeye çalışılan Türkçe tiyatro dizgesi genişletilemediği için üretim de talebi destekleyecek kadar arttırılamamıştır.

Çalışmanın araştırma alanı olan İstanbul Devlet Tiyatrosu sahnelerinde 2000 ile 2020 yılları arasında sahnelenen 108 farklı çeviri oyun bulunmaktadır. Repertuvarda yer alan çeviri oyunlar kaynak dillerine göre incelendiğinde 49 İngilizce oyun, 15 Almanca oyun, 13 Fransızca oyun, 8 Rusça oyun, 3 Bulgarca oyun, 3 Sırpça oyun, 2 Rumence oyun, 2 İbranice oyun, 2 İtalyanca oyun, 2 Yunanca oyun, 1 Brezilya Portekizcesi, 1 Çekçe oyun, 1 Farsça oyun, 1 Boşnakça oyun, 1 Lehçe oyun, 1 Norveççe oyun, 1 Arapça oyun, 1 Hırvatça oyun, 1 Katalanca oyun ve 1 Macarca oyun olduğu görülmektedir. Bu rakamlara göre 20 farklı dilden çeviri oyun sahnelendiği ortaya çıkmaktadır. 20 dilden çevirisi yapılan tiyatro eserlerinin 72 tanesi çağdaş oyun, 27 tanesi klasik oyun, 11 tanesi çocuk oyunudur.

48 İngilizce oyunun 8 tanesi klasik eser, 34 tanesi çağdaş eser, 6 tanesi çocuk oyunudur. Klasik oyunlar, İngiliz ve Rus klasiklerinin ağırlıklı olduğu ve çoğunlukla Anton Çehov, Maksim Gorki, Albert Camus, Nikolai Gogol ve Fyodor Dostoyevski, Jean-Baptiste Poquelin Molière, Jules Verne, William Shakespeare gibi yirminci yüzyıl ve öncesinin yazarlarının oyunlarından oluşmaktadır. Klasik eserlerin temaları tragedya ve toplum eleştirisidir. İngilizce oyunlar İngiltere ve Amerika ülkelerinin eserleridir. Klasik İngilizce eserler arasında en fazla 6 oyun ile William Shakespeare eseri sahnelenmiştir ve oyunlar şöyle sıralanmaktadır: Can Yücel çevirisiyle *Bahar Noktası*, Orhan Burian çevirisiyle *Beğendiğiniz Gibi*, Sabahattin Eyüboğlu çevirisiyle *Hamlet* Nurettin Sevin çevirisiyle *Hırçın Kız*, İrfan Şahinbaş çevirisiyle *Kral Lear*, Özdemir Nutku çevirisiyle *Romeo ve Juliet*. Ayrıca kaynak dili İngilizce olan klasik eserler arasında John Steinbeck'in aynı isimli romanından uyarlanan ve Mebrure Alevok'un çevirdiği *Fareler ve İnsanlar*, F. Scott Fitzgerald'ın aynı isimli romanından Simon Levy'nin uyarladığı ve Yeşim Gökçe'nin çevirdiği *Muhteşem Gatsby* sahnelenmiştir. Klasik oyunlar arasında edebiyat türü olarak tiyatro metni bağlamında yazılan eserlerin Shakespeare ait olması ve repertuvarda başka İngiliz yazara yer verilmemesi, diğer yandan Amerikalı yazarlardan yalnızca uyarlama yapılması dikkat çekmektedir. Özellikle 19. Yüzyıl döneminde tiyatro metni çalışmaları yürüten Amerikalı yazarlarının oyunlarının sahnelenmemesi klasik tiyatro bağlamında yalnızca Shakespeare'in tercih edildiğini işaret etmektedir. Bu durum Tanzimat ve Erken Cumhuriyet döneminden itibaren yönetilen Batılı tiyatro anlayışında klasik eserlere verilen önemin ve Shakespeare çevirilerinin yeniden çeviri ve uyarlama çeşitliliğiyle birlikte erek dizgede merkezi konumda yer almasıyla değerlendirilebilir. Öte yandan sahnelenen Shakespeare oyunlarının hepsinin başka çevirmenler tarafından çevrilmesi de erek dizgedeki çeşitliliği ve erek repertuvardaki çok sesli yapıyı işaret etmektedir. Bu durum çeviri uygulamasına verilen değeri göstermekte ve erek dizgedeki hareketliliği ortaya koymaktadır.

Devlet Tiyatrosu İstanbul repertuvarında yer alan klasik oyunlar arasında ikinci kaynak dil Rusça ve Fransızca'dır. Bu bağlamda 7 oyun kaynak dili Rusça'dan ve Fransızca'dan çevrilerek sahnelenmiştir. Rusça oyunlar arasında Maksim Gorki'nin yazdığı ve Vela Nurettin'in çevirdiği *Ayaktakımı Arasında*, Anton Çehov'un yazdığı ve Yılmaz Gruda'nın çevirdiği *Ayı*, *Bir Evlenme Teklifi*, *Tütünün Zararları* ile Ataol Behramoğlu'nun çevirdiği *Üç Kız Kardeş*, Gogol'un yazdığı Nilay Yalaza Taluy'un çevirdiği *Müfettiş*, Dostoyevski'nin roman türünde yazdığı, tiyatro metnine Özgür Yalım'ın uyarladığı ve Mehmet Özgül'ün çevirdiği *Yer Altından Notlar* yer almaktadır. Fransızca kaleme alınan Jules Verne'nin yazdığı ve Mark Brown'un romandan uyarladığı, Başak Othan'ın çevirdiği *80 Günde Devri Alem*, Albert Camus'nün yazdığı ve Bertan Onaran'ın çevirdiği *Caligula*, Jean Baptiste Poquelin Molière'in yazdığı ve Sabahattin Eyüboğlu'nun çevirdiği *Cimri*, Orhan Veli Kanık'ın çevirdiği *Tartuffe*, Boris Vian'ın yazdığı ve Ayberk Erkay'ın çevirdiği *Kasaplığın El Kitabı* ile *İmparatorluk Kuranlar* oyunları yer almaktadır. Almanca ve Yunanca kaynak dillerinden ise ikişer oyun sahnelenmiştir. Almanca oyunlar Hans Fallada'nın kaleme aldığı ve Yılmaz Onay'ın tiyatro metnine uyarladığı, çevirmeni belirtilmemiş olan

Küçük Adam Ne Oldu Sana oyunu, Johann Christoph Friedrich Von Schiller'in kaleme aldığı ve Seniha Bedri Göknil'in çevirdiği *Haydutlar*, Bertolt Brecht'in kaleme aldığı, Adalet Cimcoz'un çevirdiği *Senzuan'ın İyi İnsanı* olarak listelenmiştir. Yunanca oyunların ikisi de Sofokles'e ait olup Antik Yunan Klasikleri arasında yer alan eserlerdir. Bunlar Sabahattin Âli'nin çevirdiği *Antigone* ile Zeynep Avcı'nın çevirdiği *Elektra* tragedyalarıdır.

Repertuvarda yer alan klasik eserlerin listesinde İngilizce dilinden yapılan çeviriler çoğunluğu oluşturması ve devamında Batı dillerinden Fransızca ve Almanca dillerinin gelmesi Tanzimat döneminden beri yürütülen Batılılaşma odaklı çeviri çalışmalarının devamı olarak değerlendirilebilir. Molière'in yazdığı oyunlar Tanzimat Döneminden itibaren sahnelenen oyunlardır. Ancak Devlet Tiyatrosunun repertuvarında yer alan Boris Vian ve Bertolt Brecht çevirileri modern klasikler olarak değerlendirilmektedir. Bu oyunların seyirciyle buluşması Avrupa'da tiyatro alanında önde gelen oyunların Türkiye sahnelerinde taşınması, dolayısıyla hem teknik hem de içerik olarak modern tiyatro yapısının Türkiye'de de uygulandığını işaret etmektedir. Rusça klasiklerinden sahnelenen eserler ise dünya klasikleri arasındadır. 19. Yüzyıl toplum ve sistem eleştirisi temalı bu oyunlar 21. Yüzyılda düşündürücü ve eğitici olmaktan çok eğlendirici olarak ele alınmaktadır. Antik Yunan klasiklerinden yalnızca Sophokles'in iki tragedyası sahnelenmiş olup çalışmanın inceleme alanını kapsayan yıllar içerisinde sahnelenen Antik Yunan döneminden başka tragedya ve komedya oyunlarına rastlanmamaktadır. Klasik eserler listesinde Antik Yunan tragedyalarına nispeten az yer verilmesi ise bu eserlerin seyirciler tarafından bilindiğini ve seyirci eğitme misyonunda işlevlerinin kalmadığını gösteriyor olabilir.

Repertuvardaki çeviri çağdaş oyunlar arasında kaynak dili İngilizce 35 oyun bulunmaktadır. Bu oyunlar Tracy Letts'in yazdığı ve Aslı Önal'ın çevirdiği *Aile Sırları*, Peter Shaffer'in yazdığı ve Nüvit Özdoğru'nun çevirdiği *Amadeus*, David Graig'in yazdığı ve Hakan Silahsızoğlu'nun çevirdiği *Avrupa*, Jeffrey Hatcher'ın yazdığı ve Şükran Yücel'in çevirdiği *Bir Picasso Lütfen*, William Wharton'un yazdığı, Naomi Wallace'ın uyarladığı ve Serkan Erdemli'nin çevirdiği *Birdy*, Jennifer Haley'nin yazdığı ve Gülay Gür'ün çevirdiği *Cehennem*, Eda Söylerkaya'nın çevirdiği *Kaçış 3*, Vern J. Sneider'ın yazdığı, John Partick'i uyarladığı ve Ayşe Sarıalp'in çevirdiği *Çayhane*, Peter Alexander Ustinov'un yazdığı ve Nevin Kayabal ile Ahmet Güngör Ençer'in çevirdiği *Ellerimin Arasındaki Hayat*, Sandy Wilson'ın yazdığı ve Fahrünisa Kadıbeşegil'in çevirdiği *Erkek Arkadaş*, Ronald Harwood'un yazdığı ve Ergun Sav'ın çevirdiği *Giydirici*, Filiz Ofluoğlu'nun çevirdiği *Taraf Tutmak*, Neil Simon'ın yazdığı ve Yücel Erten'in çevirdiği *Güneş Çocuklar*, Cemil Büyükutku'nın çevirdiği *İkinci Bölüm*, Todd Mueller ile Hank Boland'ın yazdığı ve Taner Tunçay'ın çevirdiği *Günün Çorbası*, Martin McDonagh'ın yazdığı Ahmet Levendoğlu'nun çevirdiği *Inishmaan'ın Sakatı*, Mehmet Ergen'in çevirdiği *Inishmore'lu Yüzbaşı*, Sevgi Sanlı'nın çevirdiği *Leenane'nin Güzellik Kraliçesi*, Robin Hawdon'un yazdığı ve Özcan Özer'in çevirdiği *Karanlık İşler*, Ray Cooney'nin yazdığı ve Haldun Dormen ile Kemal Uzun'un çevirdiği *Karmakarışık*, Martin Crimp'in yazdığı ve Roza Hakmen'in çevirdiği *Kır*, John Logan'ın yazdığı ve Eray Eserol'un çevirdiği *Kırmızı*, Toby Wilsher'ın yazdığı ve Selen Korad Birkiye'nin çevirdiği *Kral Dairesi*, Mario Fratti'nin yazdığı ve Özcan Özer'in çevirdiği *Kurban*, Nick Staford'un yazdığı ve Ahmet Levendoğlu'nun çevirdiği *Nehrin Solgun Yüzü*, Nagle Jackson'ın yazdığı ve F. Çiğdem Aydın'ın çevirdiği *Opera Comique*, Irwin Shaw'un yazdığı ve Coşkun Büktel'in çevirdiği *Ölüleri Gömün*, Noel Coward'ın yazdığı ve Ayşe Birsel'in çevirdiği *Özel Hayatlar*, Mark Medoff'un yazdığı ve Beyhan Karadağ'ın çevirdiği Sessiz *Dünya*, Moira Buffini'nin yazdığı ve Serdar Biliş'in çevirdiği *Sessizlik*, Greg Kotis'in yazdığı ve Barış Arman'ın *çevirdiği Sidikli Kasabası Müzikali*, Becky Mode'un yazdığı ve Lale Eren Dalsar'ın çevirdiği *Tamamen Doluyuz*, Tom Kempinski'nin yazdığı Lale Eren'in çevirdiği *Tek Kişilik Düet*, Sarah Ruhl'un yazdığı ve Z. İrem Aydın'ın çevirdiği *Temiz Ev*, Andrev Bovel'in yazdığı ve Ezgi Yentürk'ün çevirdiği *Yağmur Durduğunda* olarak sıralanmaktadır.

İngilizceden sonra en çok sahnelenen kaynak dil Almanca'dır. Bu bağlamda çağdaş Alman eserlerin klasik Alman eserlere tercih edildiği gözlemlenmektedir. Repertuvarda yer alan kaynak dili Almanca olan 10 oyun Julius Gyula Hay'ın yazdığı ve Özdemir Nutku'nun çevirdiği *At*, Marius Von Mayenburg'un yazdığı ve Serdar Biliş'in çevirdiği *Çirkin*, Kristof Magnusson'un yazdığı ve Sibel Arslan Yeşilay'ın çevirdiği *Erkek Parkı*, Heiner Müller'in yazdığı ve Zehra Aksu Yımazer'in çevirdiği *Hamlet Makinesi*, Eberhard Streul'un yazdığı ve Yücel Erten'in çevirdiği *Josef Bieder'in Yıldızının Parladığı An*, Vera Kissel'in yazdığı ve Yücel Erten'in çevirdiği *Kalpak*, Theresia Walser'ın yazdığı ve Sibel Arslan Yeşilay'ın çevirdiği *King Kong'un Kızları*, Patrick Süskind'in yazdığı ve Hale Kuntay'ın çevirdiği *Kontrabas*, Friedrich Dürrenmatt'ın yazdığı ve Yücel Erten'in çevirdiği *Uyarca*, Kemal Bekata'nın çevirdiği *Yaşlı Hanımın Ziyareti* olarak sıralanmaktadır.

Klasik eserlerde olduğu gibi çağdaş eserlerde de en çok tercih edilen kaynak diller arasında Fransızca gelmektedir. Alain Badiou'nun yazdığı ve Ayberk Erkay'ın çevirdiği *Filozof Ahmed*, Pierre Barillet ile Jean-Pierre Gredy'nin yazdığı Asude Zeybekoğlu'nun çevirdiği *Kaktüs Çiçeği*, Yasmina Reza'nın yazdığı ve Zeynep Avcı'nın çevirdiği *Vahşet Tanrısı*, Laurent Gaude'un yazdığı ve H. Zeynep Utku'nun çevirdiği *Medee Kali 'Geri Döndüm'*, Wajdi Mouawad'ın yazdığı ve Cem Emüler'in çevirdiği *Yanık* isimli 5 Fransızca oyun repertuvarda yer almıştır. Rusça ise Alexander Gelman'ın yazdığı ve Belgi Paksoy'un çevirdiği *Bankta İki Kişi*, Olexandr Viter'ın yazdığı ve Senem Cevher'in çevirdiği *İstasyon* isimli 2 oyun ile çağdaş oyunlar listesinde yer almıştır.

Çağdaş eserler ile İstanbul Devlet tiyatroları repertuvarında yer bulan diğer oyunlar klasik eserler listesinde yer almayan kaynak dillerde yazılmıştır. Bu diller arasında hem Avrupa hem Güney Amerika hem de Orta Doğu dillerinin olması kaynak dil çeşitliliğinin çağdaş temalar ile arttığını işaret etmektedir. Bu oyunlar kaynak dillerine göre alfabetik olarak şöyle listelenmektedir: Raja Shehadeh'in yazdığı ve Hakan Silahsızoğlu'nun çevirdiği *Bülbül Susturulduğunda* isimli 1 Arapça oyun, Almir İmşireviç'in yazdığı ve Bilge Emin'in çevirdiği *Eğer Bu Bir Film Olsaydı* isimli 1 Boşnakça oyun, Roberto Athayde'nin yazdığı ve Tomris Uyar'ın çevirdiği *Miss Margarida Yöntemi* isimli 1 Brezilya Portekizcesi oyun, Stefan Tsanev'in yazdığı ve İsmail Bekir Ağlagül'ün çevirdiği *Socrates'in Son Gecesi* isimli 1 Bulgarca oyun, Oldrich Danek'in yazdığı ve Yücel Erten'in çevirdiği *Savaş İkinci Perdede Çıkacak* isimli 1 Çekçe oyun, Mate Matisic'in yazdığı ve Füsun Günersel'in çevirdiği *Bedensiz Kadın* isimli 1 Hırvatça oyun, Savyon Lierecht'in yazdığı ve Tarık Günersel'in çevirdiği *Aşkın Sıradanlığı,* Hanoch Levin'in yazdığı ve Nermin Saatçioğlu'nun çevirdiği *Yaşamak Denen Bu Zahmetli İş* isimli 2 İbranice oyun, Dairo Fo'nun yazdığı ve Füsun Demirel'in çevirdiği *Bir Anarşistin Kaza Sonucu Ölümü*, Curzio Malaparte'in yazdığı ve Tahsin Saraç ile Turhan Açar'ın çevirdiği *Kadınlar da Savaşı Yitirdi* isimli 2 İtalyanca oyun, Carles Batlle i Jorda'nın yazdığı ve Zerrin Yanıkkaya'nın çevirdiği *Baştan Çıkarma* isimli Katalanca 1 oyun, Janusz Glowacki'nin yazdığı ve Tuğrul Çetinel'in çevirdiği *Antigone New York'ta* isimli 1 Lehçe oyun, George Tabori'nin yazdığı ve Nesrin Kazankaya'nın çevirdiği *Annemin Cesareti isimli 1* Macarca oyun, Thorvald Steen ile Tarık Ali'nin yazdığı ve Deniz Canefe ile Kenan Şahin'in çevirdiği *Çöl Fırtınaları* isimli 1 Norveççe oyun, Matei Visniec'in yazdığı ve Mete Gürman'ın çevirdiği *Çehov Makinesi*, Ahmet Güngören'in çevirdiği *Yaşlı Bir Palyaço Aranıyor* isimli 2 Rumence oyun, Yeton Neziray'ın yazdığı ve Senem Cevher'in çevirdiği *Geçtim Ama Tiyatrodan* ve *Kosovalı Peer Gynt*, Duşan Kovaçevic'in yazdığı ve Başar Sabuncu ile Bilge Emin'in çevirdiği *Profesyonel* isimli 2 Sırpça oyun.

Balkan dillerinden çağdaş oyun çevirilerinin yapılması bu coğrafyayla ortak kültür ve tarih mirasımızın yakın geçmişte örtüşmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda özellikte toplum eleştirisi ve savaş eleştirisi gibi konulara sahip oyunların Balkan dillerinde yazılmış olması şaşırtıcı değildir. Repertuvardaki oyunların arasında dikkat çeken noktalardan biri ise, kaynak dili İspanyolca olan oyun sahnelenmemesine rağmen, Carles Batlle i Jorda'nın İspanya'nın ayrılıkçı otonom bölgesi Katalonya'nın

resmi dili olan Katalanca yazdığı *Baştan Çıkarma* isimli oyununun sahnelenmesidir. Benzer şekilde Portekiz oyun olmamasına rağmen Brezilya Portekizce'siyle yazılan Miss Margarida Yöntemi oyunun repertuvarda yer alması da dil ve kültür çeşitliliği bakımından önemlidir. İstanbul'da perde açan ödenekli tiyatrolar içinde Brezilya Portekizcesi ve Katalanca oyun sahneleyen tek topluluk Devlet Tiyatrosudur. Repertuvarda Afrika ve Asya dillerinde yazılmış kaynak esere rastlanmamaktadır. Dil çeşitliliğinin yüksek olması kültürel çeşitliğinin de artmasını işaret etmektedir. Bu bağlamda oluşturulan tiyatro alanında çoğunlukla Batı dillerinden ve daha çok Avrupa-merkezci çevirilerin yapılması habitus yaratılması bağlamında kültürel olarak Batı'nın örnek alınması görüşünün korunduğunu göstermektedir.

Devlet Tiyatrolarının repertuvardaki oyunlar arasında tiyatro çeşitliliğini vurgulayacak nitelikte önem taşıyan bir mask tiyatrosu bir de pantomim yer almaktadır. Öte yandan repertuvar içinde çoğunluğu oluşturan çağdaş eserler toplum eleştirisi, savaş eleştirisi, din eleştirisi, kapitalizm eleştirisi, modern hayatının yarattığı bireysellik ve aile çatışmaları eleştirisi, İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki yaşam koşulları eleştirisi, sanat dalları ve sanatçı biyografileri, kadın sorunları ve göç, kadın erkek ilişkisi komedileri, durum komedileri temalarını içeren oyunlardır. Bu oyunların birçoğu Batılı yaşantının sağladığı ayrıcalıklar ve görüşler ile yazılmış eserlerdir. Bu bağlamda yapılan savaş ve toplum eleştirileri, yine savaş veya modern toplumun getirdiği yıkıntılardan uzakta olan bireylerin ortaya koyduğu sanat eserleri olarak değer taşımaktadır. Ancak gerçek savaş ve ekonomik eleştiri eserleri, 1990 yılından beri bu süreçleri doğrudan yaşayan Orta Doğu ve Asya kültürlerinden tercih edilebilecekken, Batılılaşma misyonunun gerekliliği olarak Batılı görüş ile seyirciyle buluşturulmuştur. Öte yandan Devlet Tiyatroları tarafından romantik ilişkilerin tamamen heteroseksüel ilişki bağlamında ele alınarak komedi oyunları olarak sahnelenmiş, Batı'da çağdaş sanat dünyasında tanınırlığı sorgulanmaz olarak kendine yer edinen feminist ve quir temaları içeren oyunlar sahneye taşınmamıştır. Bu durum ise Batıda insan ilişkilerini ve sorunlarını konu alan birçok LGBTQI+ yazar ve oyun olduğu gerçeğini görmezden gelmek demektir. Bu haliyle oldukça geleneksel ve dogmatik eserler sahneleyen Devlet Tiyatroları Batılılaşma misyonunu her türlü gelişmeyi takip etmek bağlamında gerçekleştirmek hususunda başarısız olmuş, seyircileri yeni ve güncel olan evrensel konular ile buluşturma hususunda eksik kalmıştır.

Bourdieu'nün habitus kavramı geçmişte edinilen ve günümüzde devam ettirilen alışkanlıklar, davranışlar ve eylemler bütünü olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla geçmişten bugüne değin Devlet Tiyatrolarında sahip olunan değerlerle birlikte sürdürülen bütün çalışmalar habitusu oluşturmaktadır. Başka deyişle Devlet Tiyatroları kuruluş misyonları, yönetmelikleri ve kültürel sermaye olarak repertuvarında bulundurarak sahnelediği çeviri oyunlarla hem kurumsal hem de toplumsal kimliğiyle tiyatro alanında kendine has habitus sahiptir. Bu bağlamda 2000-2020 yılları arasında sahnelenen çeviri oyunlar incelendiğinde çoğunlukla Batı dillerden ve kültürlerden Avrupa merkezci yaklaşımla çeviri oyunların sahnelenmesine karşın Balkan oyunlarıyla birlikte seyirciyle buluşturulan Rusya, İran ve Filistin oyunları, çeviri tiyatronun mümkün kıldığı kültürel sermaye çeşitliliğini göstermektedir. Ancak nihayetinde Batı dillerinin ve çeviri oyunlarının hamiliğini yaptığı sonucuna ulaşılan Devlet Tiyatroları, Tanzimat'tan itibaren yürütülen Batılılaşma çalışmalarını arkaik yapı içinde hâlâ devam ettirdiği için yeni ve güncel olanı kültürel ve dilsel çeşitlilik içinde takip etme ve seyirciyi bu oyunlarla buluşturma misyonunda geride kalmıştır.

Sonuç

Kültürel sermayenin devlet destekli oluşturulmasının yarattığı sosyolojik ve ideolojik sorunlar bu çalışmanın bir parçası olmamakla birlikte devlet kurumu olarak Kültür ve Sanat Bakanlığına bağlı olan Devlet Tiyatrolarının, İstanbul sahnelerinde seyircilerle buluşturduğu çeviri oyunların oluşturduğu

kültürel sermaye ve habitus yansıması çalışma dahilinde araştırılmış olup 2000-2020 yılları arasında sahnelenen çeviri oyunların dil çeşitliliği ve temaları bu bağlamda incelenmiştir.

Yeni kurulan bir ülke ve gelişmekte olan ulus kavramlarıyla birlikte Türkiye'de sanatsal üretimin yeterli olmaması, birçok sosyolojik faktör altında incelebilir. Ancak Bourdieu'ye göre kültürel üretimin artmasıyla sanatçıların bağlı olduğu toplumsal yapıya göre çeşitlilik de iki başlık altında incelenebilmektedir: "kısıtlı üretim alanı ve geniş ölçekli kültürel üretim alanı" (Bourdieu, 1993, s. 114). Dolayısıyla Türkiye'de yaratılmaya çalışılan öncelikle Batılı kültür alanı, aslında kısıtlı üretim alanı dahilinde gelişmekteydi. Bu durum Tanzimat Fermanı sonrası Batılılaşma ile yürütülen kültürel faaliyetlerin dini, politik ve sosyolojik kısıtlamalarla yavaşlatılmasıyla açıklanabileceği gibi ülkenin içinde bulunduğu savaş, yokluk halleri de bu gelişmeleri engellemiş olabilir. Nihayetinde devlet tekeliyle yürütülen tiyatro alanını genişletme çalışmalarını uygulayıcı görev üstenen Devlet Tiyatrolarının çeviri oyunlara ağırlık vermesi, yeterli sayıda yerli yazar ve oyun üretilmesini sağlayamaması doğrudan Devlet Tiyatrolarının elinde olan sebeplerden gerçekleşmemiştir. Çeviri oyunlarla tiyatro alanının genişletilmesi için yürütülen tüm çalışmalar hem çeviri faaliyetlerinin artmasına hem de seyircilerin uygun görüldüğü kadarıyla çeviri oyunlarla buluşturulmasına imkân tanımıştır.

Öte yandan Milenyum sonrası dönemde yürütülen çeviri çalışmalarının gösterdiği üzere, kültürel sermayeyi elinde tutan ancak aynı zamanda ekonomik sermaye denetimi ve bürokratik zorluklar neticesinde sanat ve devlet işlerinin ayrı yürütülmesini mümkün kılmayan Devlet Tiyatrosu, çağdaş tiyatro alanını yaratmak ve yaşatmak yerine geleneksel yapıyı sürmeyi tercih etmiştir. Devlet Tiyatrosu, Türkiye'deki tiyatro alanını ve seyircinin kültürel sermayesini arttırma misyonları konusunda değişime açık olmamakla birlikte, repertuvarındaki oyunların gerek dil ve kültür çeşitliliği gerekse deneysel ve çağdaş oyunların azlığı dolayısıyla Türkiye'de dinamik ve evrensel tiyatro alanı yaratma konusunda zayıf kalmaktadır.

Kaynakça

Arı, S. (2014). Çeviri Sosyolojisi. İstanbul: Aylak Adam.

Boal, A. (2014). Ezilenlerin Tiyatrosu. Necdet Hasgül (çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Bourdieu, P. (1993). "The Market of Symbolic Goods*". The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Randal Johnson (ed). New York: Colombia University Press. Pp. 112-141.

Bourdieu, P. (2015). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*. Hülya Uğur Tanrıöver (çev.). İstanbul: Hil Yayın.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2021). *Düşünümsel Sosyolojiye Davet*. Nazlı Ökten (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). *Devlet Üzerine*. Aslı Sümer (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital". Handbook of Theory and Sociology of Education. Ricardson, J. (ed.). Westport: Greenwood. Pp.241-258.

Bourdieu, P. (1976), "Systems of Education and Systems of Thought", R. Dale, M. MacDon ald & G. Esland (Ed.), Schooling and Capitalism. Londra: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*, (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (2016). *Seçilmiş Metinler*. Levent Ünsaldı (çev). Ankara: Heretik.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Richard Nice (çev). Cambridge: Harvard University Press.

Chesterman, A. (2006). "Questions in the Sociology of Translation". J. F. Duarte, A. A. Rosa, T. Seruya (trans). Translation Studies at the Interface of Disciplines, Amsterdam: Benjamins, s.11-12.

Çapan, C. (2008). Değişen Tiyatro. İstanbul: Mitos Boyut.

Demirel, E. B. (2014). "Çevirinin Bourdieu Sosyolojisiyle Yapılanan Yüzü, Çeviri Sosyolojisi". Pierre Bourdieu. Cogito Dergisi, S: 76, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s. 402-416.

Even-Zohar, I. (2002). "The Making of Culture Repertoire and the Role of Transfer". Translations: (Re)shaping of Literature and Culture. Saliha Paker (Yay. Haz.). İstanbul: Boğaziçi University Press. pp.166-174.

Göker, E. (2010). "Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz?" *Ocak ve Zanaat*. Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., Tatlıcan, Ü. (der.). İstanbul: İletişim Yayınları, 277-302.

Hanna, S. (2016*). Bourdieu in Translation Studies: The Socio-Cultural Dynamics of Shakespeare Translation in Egypt*. New York: Routledge.

Jourdain, A. & Naulin, S. (2016/2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*. Öykü Elitez (çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Knöbl, H., J., W. (2019). "Yapısalcılık ve Pratiğin Kuramı Arasında: Pierre Bourdieu'nün Kültür Sosyolojisi". Pierre Bourdieu'nün Mirası. S. Simon, B. S. Turner (eds). A. Kadir Gülen (çev). Ankara: Siyasal Kitap.

Lefevere, A. (1998). "Translation Practice(s) and the Circulation of Cultural Capital: Some Aeneids in English". *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Susan Bassnett & Andre Lefevere (eds.). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters. pp. 41-56.

Lefevere, A. Bassnett. S. (1998), Constructing Cultures: *Essays On Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Simeoni, D. (1998). The Pivotal Status of the Translator's Habitus. Target, 10 (1), pp. 1-39.

Pavis, P. (1999). *Sahneleme: Kültürler Kavşağında Tiyatro*. Sibel Kamber (çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

Pekman, Y. (2002). *Çağdaş Tiyatromuzda Geleneksellik*. İstanbul: Mitos Boyut.

Petrikas, M. (2019). "Bourdieusian Concepts and the Field of Theatre Criticism". Nordic Theatre Studies. Vol. 31, No. 1. pp. 38-57.

Sanlı, S. (1988). "Tiyatroda Çevirinin Payı". Metis Çeviri Dergisi. Sayı 2, Kış. s. 89-94.

Shevtsova, M. (2002). Appropriating Pierre Bourdieu's Champ and Habitus for a Sociology of Stage Productions". Contemporary Theatre Review. No. 12:3, pp. 35-66.

Zurbach, C. (2009). "The Theatre Translator As A Cultural Agent: A Case Study" Agents Of Translation. Milton, J., Bandia, P. (eds.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 279-300.

İnternet Kaynakları:

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2002 https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264533/devlet-tiyatrolari-gorev-ve-calisma-yonergesi.html

Devlet Tiyatroları https://www.devtiyatro.gov.tr/DevletTiyatro/tr/Basdramaturgluk/9000

28. Aka Gündüz'ün *O Bir Devirdi* Piyesinin Kurgusal Açıdan İncelenmesi[1]

Tolga ALVER[2]

APA: Alver, T. (2023). Aka Gündüz'ün *O Bir Devirdi* Piyesinin Kurgusal Açıdan İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 485-494. DOI: 10.29000/rumelide.1405763.

Öz

Erken Cumhuriyet Dönemi yazarları arasında yer alan Aka Gündüz, roman ve hikâyelerinin yanında dönemin konjonktörüne uygun piyesler de kaleme almıştır. *Mavi Yıldırım*, *Beyaz Kahraman*, *Köy Muallimi* gibi piyesleri yazan Aka Gündüz'ün önemli piyeslerinden birisi de 1938 yılında kaleme aldığı *O Bir Devirdi* piyesidir. Piyeste Cumhuriyet aydını olan emekli bir başöğretmenin Kurtuluş Savaşı esnasında yaşadığı olaylar anlatılır. Eser, yazar tarafından Cumhuriyet'in on beşinci yıl dönümü için yazılmış ve bu doğrultuda Cumhuriyet Halk Partisi tarafından bastırılmıştır. *O Bir Devirdi* piyesi bir giriş, dört perde ve dokuz tablodan oluşmaktadır. Eseri diğer dönem piyeslerinden ayıran unsur ise iç içe üç kurgudan oluşmasıdır. İlk kurgu başöğretmenin köy halkına yaptığı konuşma ile başlar. Ardından kendisine sorulan sorular üzerine esas kurguya dönülür. İkinci kurgu esas olayların anlatıldığı Kurtuluş Savaşı zamanlarıdır. Öğretmenin dönemin müftüsü ile yapmış olduğu mücadeleler okura aktarılır. Üçüncü kurgu ise ikinci kurgunun içerisine sıkıştırılmış bir tiyatro oyunudur. Oyun içinde oyun içeren üçüncü kurgu dönem piyeslerinde pek de görülmeyen bir alt kurmacayı okuyucuya sunar. Diğer taraftan Millî Mücadele dönemini kapsayan ikinci kurgu ve o kurgunun içerisine yerleştirilmiş üçüncü kurgu, dönemin yaşanmış bir olayından esinlenilmiştir. Taha Toros Arşivi'nden aktarılan bir gazete haberindeki olay yazar tarafından kurmaca bir metne dönüştürülmüştür. *O Bir Devirdi* piyesi hem üç ayrı kurgudan oluşması hem de gerçek bir olayın kurmacaya uyarlanması açısından dikkat çeken bir metindir. Bu çalışmada söz konusu piyes, kurgu açısından analiz edilecektir.

---

[1]. **Beyan (Bildiri):** Bu makale 6-8 Ekim 2023 "Söylem Uluslararası Filoloji Sempozyumu"nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.
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:** 30.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405763
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Konya, Türkiye), tolgaalver86@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1674-4894, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Anahtar Kelimeler: kurgu, piyes, olay, Millî mücadele

A Fictional Analysis of Aka Gündüz's Play *O Bir Devirdi*[3]

Abstract

Aka Gündüz, who is among the writers of the Early Republican Period, wrote plays suitable for the conjuncture of the period as well as his novels and stories. One of the important plays of Aka Gündüz, who wrote plays such as *Mavi Yıldırım*, *Beyaz Kahraman*, *Köy Muallimi* is *O Bir Devirdi*, which he wrote in 1938. In the play, the events that a retired head teacher, who is an intellectual of the Republic, lived during the War of Independence are told. The work was written by the author for the fifteenth anniversary of the Republic and was published accordingly by the Republican People's Party. The play *O Bir Devirdi* consists of an introduction, four acts and nine tables. The element that distinguishes the work from other period plays is that it consists of three intertwined fictions. The first fiction begins with the head teacher's speech to the people of the village. Then, on the questions asked to him, the main fiction is passed. The second fiction is the times of the War of Independence, in which the main events are told. The struggles of the teacher with the mufti of the period are conveyed to the reader. The third fiction is a theater play compressed into the second fiction. The third fiction, which includes a play within a play, presents the reader with a sub-fiction that is rarely seen in the plays of the period. On the other hand, the second fiction covering the National Struggle period and the third fiction placed in that fiction were inspired by a lived event of the period. The event in a newspaper article transferred from Taha Toros Archive was transformed into a fictional text by the author. The play *O Bir Devirdi* is a remarkable text both in terms of being composed of three separate fictions and adapting a real event to fiction. In this study, the play in question will be analyzed from a fictional point of view.

Keywords: fiction, play, case, National struggle

Giriş

Erken Cumhuriyet Dönemi yazarları arasında yer alan Aka Gündüz, roman ve hikâyelerinin yanında dönemin konjonktörüne uygun piyesler de kaleme almıştır. Kurtuluş Savaşı'nı, Atatürk'ün bu savaşa katılan Türk insanına verdiği gücü ve ilhamı konu alan, 1923 yılından sonra yazılmış oyunlar arasında Aka Gündüz'ün oyunları da yer almaktadır (Ulusoy Tunçel, 2013, s. 109). *Mavi Yıldırım*, *Beyaz Kahraman*, *Köy Muallimi* gibi piyesleri yazan Aka Gündüz'ün önemli piyeslerinden birisi de 1938 yılında kaleme aldığı *O Bir Devirdi* piyesidir. Piyeste Cumhuriyet aydını olan emekli bir başöğretmenin Kurtuluş Savaşı esnasında yaşadığı olaylar anlatılır. Eser, yazar tarafından Cumhuriyet'in on beşinci yıl dönümü için yazılmış ve bu doğrultuda Cumhuriyet Halk Partisi tarafından bastırılmıştır. *O Bir Devirdi*

---

[3] **Statement (Thesis / Paper):** This article is an extended version of the paper presented at the "Söylem International Philological Symposium" on 6-8 October 2023.
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: 30.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405763
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

piyesi bir giriş, dört perde ve dokuz tablodan oluşmaktadır. Bu çalışmada piyesin iç içe geçmiş üç ayrı kurgusunun tahlili yapılacaktır.

Kurgu/ Kurmaca Üzerine

Edebî metinler kaleme alınırken yazarın hayal dünyasına göre şekillenir. Gerçek ya da hayalî unsurlardan yararlanılarak bir metin ortaya konulur. Kurgu, metnin üretimi aşamasında olay ya da eylemlerin birbirine bağlanış şeklidir (Baysal, 2022:, s. 9). Gerçekliğin temsili olarak yeni bir gerçeklik düzeyi inşa eden kurgu, özü itibarıyla bir tasarım olduğundan gerçekliği temsil edecek parçaları bir araya getirir ve onları okur açısından deneyimlenebilecek şekilde düzenler (Süphandağı, 2020, s. 2925). Kurgu daha çok hikâye, roman, tiyatro gibi anlatma ve gösterme üzerine kurulu metinleri tanımlayan bir terimdir (Bakır, 2020, s. 408). Çıkla çalışmasında bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Kurmaca metinler ilk çağların bugün için gerçeklik/kurmacalık derecesini bilmediğimiz mitolojik efsanelerinden destanlara, masallardan fabllere, dram, komedi ve trajediden şiire, romanslardan modern hikâye ve romana kadar yine çok büyük bir çeşitlilik gösteren ve edebî yönleri üst düzeyde bulunan metinlerdir" (Çıkla, 2002, s. 113).

Bir metnin kurgusu tasarlanırken anlatılanlar yazarın zihinsel mutfağından geçerek bir dönüşüm sürecine girer. Kurgu, kurgulama ya da kurmaca, gerçek dünyadan alınan malzemenin yazarın hayal dünyasında sanatsal bir biçime dönüşmesi, gerçekliğin hayal gücüyle sanal, itibarî, saymaca bir dünyaya dönüştürülmesidir (Demir, 2009, s. 195). Bu dönüşüm esnasında yazar adeta yarı-Tanrı rolüne bürünür. Bu yarı-Tanrının amacı, okuyucunun kendi dünyasına zıt, ancak yine de olabildiğince kendini güvende hissedebileceği bir dünya yaratmaktır (Sütçü, 2020, s. 876-877). Her kurgu, öyle ya da böyle geçici süreyle gerçeğin yerine atanır ve kendisi dışında esas gerçekliği duyumsatır (Süphandağı, 2020, s. 2925). Aka Gündüz'ün bu çalışmada kurgusal açıdan ele alınacak *O Bir Devirdi* piyesi iç içe geçen üç kurguyu kapsayan bir metindir. Eserin kurgusal boyutu ele alınmadan önce Aka Gündüz ve söz konusu metin hakkında kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.

Aka Gündüz ve *O Bir Devirdi* Piyesi Üzerine

Erken Cumhuriyet Dönemi'nin önde gelen yazarlarından olan Aka Gündüz, roman ve hikâyelerinin yanında dönemin konjonktürüne uygun tiyatro metinleri de kaleme almıştır. *Mavi Yıldırım*, *Beyaz Kahraman*, *Köy Muallimi*, *O Bir Devirdi* gibi tiyatro eserleriyle yeni kurulan devletin propagandasını yapmıştır. Aka Gündüz; daha 1911 yıllarından itibaren –önce Enis Avni, sonra Aka Gündüz imzalarıyla- hece vezni ve sade lisan hareketlerine, millî edebiyat cereyanına heyecanla iştirak etmiştir (Banarlı, 1998, s. 1241). Aka Gündüz (1885-1958) Cumhuriyet döneminde oyun yazarlığını sürdürdüğü gibi ayrıca sahneye bile çıkmıştır (And, 2014, s. 138). Okur çalışmasında (2018) 1930'lu yıllarda konusunu Türk tarihinden, uygarlığından, destan ve efsanelerinden halk kültüründen alan birçok oyun yazıldığından bahseder ve bu oyun yazarları arasında Aka Gündüz'ün de yer aldığını belirtir. Eserlerinde yeni kurulan devletin kurucusu Atatürk'ten, Atatürk'ün topluma yön vermesi için Anadolu'ya görevlendirmiş olduğu öğretmen, doktor gibi aydınlardan ve onların fikirlerinden bahseder. Aka Gündüz'ün *Mavi Yıldırım* adlı eserinin ana teması da Atatürk sevgisi ve Atatürkçü düşüncedir. Eserde Mustafa Kemal, Türk milletinin bir temsilcisi, Türk tarihinin şahit olduğu önemli bir lider olarak takdim edilir (Erol, 2012, s. 1209) Atatürk'ün başarılarını dile getiren piyeslerin yanında, geleceğin Türkiyesi'nin anlatılması da ihmal edilmez: *Beyaz Kahraman*'da Aka Gündüz, mucit Türk doktorunu ele alır. (Şen, 1999, s. 25) Dönemin cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk, oynanan piyeslerin bazılarıyla yakından ilgilenmiş ve metinlere dair yönlendirmeler yapmıştır. Aka Gündüz'ün 1932 yılında basılan *Köy Muallimi* adlı eseri üzerinde birtakım düzeltmeler yapan Atatürk, Faruk Nafiz Çamlıbel'in *Akın* adlı oyunu ile de günlerce meşgul

olmuştur (Ulusoy Tunçel, 2013, s. 123). Bu durum Aka Gündüz'ün oyunlarındaki güdümlü propagandayı açıkça göstermektedir.

Aka Gündüz'ün oyunlarının çoğu dönemin önemli kültür merkezlerinden olan Halkevlerinde sahnelenmişir. Karadağ çalışmasında bu durumla ilgili şu cümleleri kullanır:

"Halkevleri sahnelerinde oynanan oyunlarda; CHP'nin kültür ocakları sayılan, özellikle tek partili dönemde bir anlamda devletin kültür ocakları sayılan Halkevlerini ve işlevini tanıtan, öven ve bu sayede yarına umutla bakan yazarlarımızın başında Aka Gündüz, Celal Sıtkı Gürler, Saim Yay, Yunus Nüzhet Unat geliyor" (Karadağ, 1989, s. 119).

Yazarın 1938 yılında kaleme aldığı *O Bir Devirdi* piyesi de Erken Cumhuriyet Dönemi'nde yazılan metinlerin söylemine benzer biçimde kurgulanmıştır. Cumhuriyet aydını bir öğretmenin mücadelesini anlatan piyes, iç içe üç kurgudan oluşmaktadır. Bu yönüyle dönem piyeslerinden farklılık gösterir. Bu dönemde yazılan piyeslerin çoğu tek kurgu olarak yazılmış, çok azı prolog tekniği kullanılarak iki kurgu şeklinde kaleme alınmıştır. Oyunu döneminde yazılmış piyeslerden ayıran bir diğer özellik ise oyun içinde oyun barındırmasıdır. Aka Gündüz, ana omurgayı oluşturduğu ikinci kurgunun içine üçüncü bir kurguyu yine tiyatro şeklinde yerleştirmiştir. İkinci ve üçüncü kurgu, dönemin gazete haberlerinde yer alan bir vakadan etkilenilerek yazılmıştır.

Aka Gündüz'ün 1938 yılında kaleme aldığı *O Bir Devirdi* piyesinde Cumhuriyet'in on beşinci yıl dönümü kutlamalarında emekli bir başöğretmen Kurtuluş Savaşı anılarını anlatır (Ardalı Büyükarman, 2007, s. 252). *O Bir Devirdi* Cumhuriyet'in on beşinci yıl dönümü için yazılmış ve Cumhuriyet Halk Partisi tarafından bastırılmıştır. Oyunun başına düşülen notla temsil hakkı herkes için serbest bırakılmıştır (Oktay, 2008, s. 147).

Bu çalışmada *O Bir Devirdi* piyesinin kurgusu üç başlık altında incelenecektir.

Aka Gündüz'ün *O Bir Devirdi* Piyesinin Kurgusal Açıdan İncelenmesi

O Bir Devirdi piyesi Aka Gündüz tarafından 1938 yılında kaleme alınmıştır. Bir giriş, dört perde ve dokuz tablodan oluşur. Birinci perde iki, ikinci perde beş, üçüncü iki ve dördüncü perde iki tablo olarak düzenlenmiştir (Oktay, 2008, s. 147). Piyes Osmanlı din adamlarının İslamiyet'i toplumsal alanda istedikleri gibi yorumlamalarını ele alarak hocaların aile yaşantısı üzerindeki olumsuz etkisini göstermek üzere kaleme alınmıştır (Algan, 2011, s. 135). Oktay çalışmasında piyesin konusunu şu cümlelerle açıklar:

"Kurtuluş Savaşı yıllarında bir Anadolu kasabasında öğretmenlik yapan idealist, Millî Mücadele taraftarı beş öğretmenin kasabada bulunan Millî Mücadele karşıtı, cahil, yobaz müftü vekili ve yandaşlarıyla giriştikleri mücadele piyesin ana konusu oluşturmaktadır" (Oktay, 2008, s. 147).

Piyes kurgusal açıdan üç ayrı kurgudan oluşur.

1.kurgu: Mehmet Yurdun'un emeklilik töreni (giriş kısmı ve sonuç kısmı)

2.kurgu: Mehmet Yurdun'un Millî Mücadele döneminde yaşadığı olaylar (esas kurgu)

3.kurgu: Mehmet Yurdun'un esas kurgu içerisinde oynadığı tiyatro oyunu (oyun içinde oyun)

Kurguların piyes içindeki yeri	
1.kurgu	Oyunun giriş kısmı (3-8. sayfa) Oyunun bitiş kısmı (91 ve 92. sayfalar)
2.kurgu	9-91. sayfalar (30-36. sayfalar hariç)
3.kurgu	İkinci Perde İkinci Tablo (30-36. sayfa)

Tablo 1. Kurguların piyes içindeki yeri

Piyes, T.C. Öğretmenler Birliği yazan bir levhanın olduğu, iki penceresi olan bir beyaz duvarın bulunduğu, önde ve ortada örtülü bir masanın yer aldığı bir dekorla başlar. Başöğretmen Mehmet Yurdun için bir toplantı yapılacaktır. Mehmet Yurdun sahneye alkışlar eşliğinde gelir. En Genç Öğretmen, günün anlamına uygun söylev yapmaya başlar. Toplantı gününün iki önemi vardır. Birincisi Cumhuriyet'in 15. yıl dönümüdür. İkincisi ise Mehmet Yurdun'un 30. öğretmenlik yıl dönümüdür. Kendisine Kültür Bakanlığı tarafından fazilet mükâfatı ve takdir mektubu verilmiştir. Mehmet Yurdun, kendi isteğiyle emekli olmuştur. Öğretmen arkadaşları onun için bir tören düzenlemiştir. Törende Mehmet Yurdun'un annesi de konuşur. Ardından Mehmet Yurdun kürsüye gelir. Ellili yaşlarında olan Yurdun, zorluklarla mücadele ettiği zamanlardan söz etmeye başlar. Atatürk'ün yıllar önce kurduğu Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'ne kendisinin de üye olduğu söyler. 31 Mart Vakası'ndan söz eder. Bu mücadelede de Mustafa Kemal'in yanında yer aldığını ve kendisine İstiklal Madalyası verildiğini aktarır. Kendisini dinleyenlerden Atatürk'e, Cumhuriyet'e ve Atatürk inkılâbına bağlı kalmalarını; cehaletten, taassuptan ve fitneden uzak durmalarını ister. Ardından esas kurgunun antikahramanı olan Tomruk Hoca'dan bahseder. Üç çocuğundan en büyüğü olan Yaşat Yurdun doktor, ortanca olan Günsel Yurdun öğretmen olmuştur. En küçük çocuğu olan Orak Yurdun ise 15 yaşındadır ve ziraat mektebine gitmektedir. Bu isimler ve meslekler yazar tarafından özellikle seçilmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi'nin yöneticileri, yeni bir birey ve toplum yaratmak için aydınları ülkenin dört bir yanında görevlendirmiştir. Bu aydınların başında doktor, mühendis ve öğretmenler gelmektedir. Yazar, Mehmet Yurdun'un her bir çocuğunu bilim, ziraat ve eğitim ışığında kendisini yetiştirmiş kişiler olarak kurgulamıştır. Onun üç çocuğunu genç Türkiye'nin en çok ihtiyaç duyduğu mesleklerde yetiştirmesi ondaki idealizmin farklı bir yansımasıdır (Güneş, 2009, s. 156). Bir kadın, Tomruk Hoca olayını merak eder ve Mehmet Yurdun'dan bu vakayı anlatmasını ister. Mehmet Yurdun kendisini dinleyenlerin de ısrarıyla Millî Mücadele zamanlarında yaşadığı olayı halka kısaca anlatmaya karar verir. Böylece piyesin ilk kurgusu sonlanmış ve esas kurguya geçiş yapılmış olur. İlk kurgu piyesin giriş bölümünü oluşturmaktadır. Yıl 1938'dir. Esasen piyes de 1938 senesinde basılmıştır. Bu açıdan piyesin giriş bölümünün kurgusal zamanı ile basılma zamanı örtüşmektedir. Piyesin 3-8. sayfa aralığını kapsayan bu kısım bu çalışmadaki ilk kurgudur. Daha sonrasında bu kurguya piyesin son sayfalarında da dönülerek metin sonlandırılacaktır.

İkinci kurgu, Taha Toros Arşivi'nde de bahsedilen bir olaydan esinlenilerek kaleme alınmıştır. Olay, Cemal Bey'in oğlu Ankara Numune Hastanesi II. Ortopedi Kliniği Şefi olan Sayın Dr. Surgur Gültekin'den dinlenmiştir. Söz konusu gazete haberinde geçen olayın konusu şu şekildedir: Kütahya'da yaşayan edebiyat öğretmeni Cemal Bey, Recaizâde Mahmut Ekrem'in kaleme aldığı *Çok Bilen Çok Yanılır* oyununu bir okul müsameresi için sahneleyecektir. Kadınların sahneye çıkmasının yasak olduğu bir dönem olduğu için sahnedeki kadın rollerini kadın kılığına girmiş erkekler oynamaktadır. Rol gereği Cemal Bey, oyundaki karısını -aslında kadın kılığındaki erkek meslektaşını- talak-ı selase ile boşar. Oyun sonrasında mahalleli Cemal Bey'in evinin önünde toplanmıştır. İçinde hacı ve hocaların bulunduğu kalabalık Cemal Bey'i namahrem olduğu gerekçesiyle kendi evine sokmaz. Bir buçuk sene eşi ve çocuklarıyla aracılar sayesinde iletişim kurabilen Cemal Bey, bu olay nedeniyle her çocuğu doğduğunda nikâh yenilemek -3 defa- zorunda kalmıştır. Dönemin gazetelerinde de haber olan bu olay, Aka Gündüz'ün *O Bir Devirdi* piyesinin ilham kaynağı olmuştur. Piyesin kahramanı Mehmet Yurdun, vakada geçen Cemal Bey'i temsil etmektedir. Yaşanan trajikomik olay metnin omurgasını oluştursa da Aka Gündüz kurguyu dönemin şartlarına göre dönüştürmüştür.

İkinci kurguda olaylar şu şekildedir: Birinci perdede, bir okulun sofasında öğretmenler telaşla bir hazırlık içindedir. Öğretmenler, cephedeki askerler için iç çamaşırı dikme seferberliğindedir.

Öğretmenlerce tek tek mahalleler bilgilendirilmiş, kendilerinden bu konuda destek istenmiştir. Yurdun'un elinde iki liste vardır. Birincisinde bu konuyla ilgili bağış yapacak kişiler, ikincisinde ise dikiş konusunda yardım edecek kişiler yer almaktadır. Bu yardım olayından yeni müftü Tomruk Hoca rahatsızdır. Tomruk Hoca, kızların okula gitmesinin yasak olduğu konusunda da fetva vermiştir. Tomruk Hoca'yı Ankara değil, Babıâli görevlendirmiştir. Bu yüzden öğretmenler onunla bir çatışma içindedir.

Tomruk Hoca, Yurdun'un eşinden hoşlanmaktadır. Büyük kızı Ziba'yı aracı olarak gönderir. Ziba, babasının niyetini Yurdun'un eşine anlatınca iki çocuğu olan kadın öfkeden deliye döner. Tomruk Hoca'ya göre naz yapmaktadır. Tarhun Ağa, Kalpazan Hafız ve Deribaş Efe müftüyü ziyarete gelirler. Onlar da öğretmenlerin yaptıkları yardım seferberliğinden rahatsızdır. Bu kişiler Ankara'ya değil, padişaha bağlı olan kişilerdir. Bu esnada Yurdun ve yanındaki arkadaşları, cephedeki askerlere kışlık iç çamaşırı tedariği için Tomruk Hoca'ya gelirler. Tomruk Hoca bu durumun kendi vazifeleri olmadığını söyler. Yurdun'un yanında gelen Nilüfer'in başörtüsünü beğenmeyerek onu evinden kovar. Müftü, kızlarının başkaları için iç çamaşırı dikmesini namahrem olarak yorumlar. Hepsini Maarif Nezareti'ne şikâyet edeceğini söyler. Yurdun, kendilerinin Ankara'ya bağlı olduğunu söyleyerek öfkeyle evi terk eder. Deribaş, kamasıyla onların peşine düşmek ister ancak müftü onu engeller. Tomruk Hoca, Yurdun isminin Müslümanlıkla ilgisi olmadığını yanındakilere söyler. Ardından Yurdun'un yanında olanların isimlerinin de manasını dile getirir. Turan isminin "mübarek benim.", Alpagot isminin "Hûd aleyhüsselâmın bağları benimdir.", Lâçin isminin "ateşe tapan" manasına geldiğini aktarır. Esasen bunların her biri yanındakileri kandırmak için yaptığı uydurma yorumlardır.

Köylü bir kadın zor durumunu çözmek için Tomruk Hoca'ya gelmiştir. Kadının kocası millet muharebesine bir sene önce gönüllü gitmiştir. Eşinden haber gelmeyince kendisine köyden birisi göz dikmiş, köylü bu hususta ikiye ayrılmıştır. Tomruk Hoca, kadının kocasını kâfir ilan eder. Çünkü padişaha isyan eden tarafta savaşa katılmıştır. Kocası imanını yedi kere yenilemelidir. Bu da 49 yıllık bir süredir. Kadın bu durum doğru bile olsa kendisine talip olan kişiye varmak istememektedir. Tomruk, kadına talip olan kişinin göğsünde yedi tane padişah nişanı olduğunu söyleyerek onunla evlenmesi gerektiğini söyler. Kadın ısrarla o adamla evlenmeyeceğini söyleyince Tomruk Hoca kadını bir geceliğine evinde misafir eder.

İkinci perdeye, *O Bir Devirdi* piyesinin üçüncü kurgusu olan oyun içinde başka bir oyuna hazırlık süreci ile başlanır. Mehmet Yurdun ve arkadaşları halka bir temsil sunacaktır. Büyük bir kalabalık oyunu izlemeye gelmiştir. Yurdun ve Günsel oyunun iki önemli karakteridir. İkili karı koca rolündedir. Günsel'in oynayacağı kişi Ankara düşmanı bir saray adamının kızı olduğu için Yurdun'un oynayacağı kişi (zabit) onu boşayacaktır. *O Bir Devirdi* piyesinin içerisinde temsil edilen bu oyun, piyesin üçüncü kurgusudur. Aka Gündüz'ün oyun içinde oyun şeklinde tasarladığı bu üçüncü kurgu, Taha Toros Arşivi'nde yer alan haberden bazı yönlerden farklılıklar göstermektedir. Taha Toros Arşivi'nde yer alan oyun, Recaizade Mahmut Ekrem'in "Çok Bilen Çok Yanılır" adlı tiyatro eseridir. Ancak Aka Gündüz bu metinde metnin propagandasını güçlendiren başka bir Millî Mücadele kurgusu yerleştirmiştir. İlham aldığı senaryoyu dönemin şartlarına dönüştürmüştür. Ayrıca Taha Toros Arşivi'nde yer alan haberde öğretmenin eşi rolünde kadın kılığına girmiş bir erkek yer almaktadır. *O Bir Devirdi* piyesinin üçüncü kurgusundaki tiyatroda ise bu rolü doğrudan bir kadın oynamıştır. Üçüncü kurgunun haber metni ile eşleştirmesi şu şekildedir:

O Bir Devirdi 3.kurgu	**Taha Toros Arşivi'nde bahsi geçen oyun**
Millî Mücadele Oyunu	Çok Bilen Çok Yanılır Oyunu
Mehmet Yurdun (Ahmet rolünde)	Öğretmen Cemal Bey (Azmi Efendi rolünde)

Günsel (Cavidan rolünde)	Kadın kılığına girmiş bir öğretmen (Azmi Efendi'nin eşi rolünde)

Tablo 2. *O Bir Devirdi* oyununun 3.kurgusu ile Taha Toros Arşivi'ndeki oyunun mukayesesi

Piyesteki üçüncü kurguya ikinci perdenin ikinci tablosunda geçilir. Metnin üçüncü kurgusu ikinci kurgusunun içine sıkıştırılmıştır. Mehmet Yurdun, Ahmet isminde bir zabit rolündedir. Eşi Cavidan (Günsel) ile anlaşmazlık yaşamaktadır. Ahmet, Millî Mücadele'nin savunucusu iken eşi saray yanlısıdır. İçeri telaşla Emin (Alpagot) ve Süleyman (Turan) girer. Bir casus kendilerini bir mektup aracılığı ile gammazlamıştır. Planları gammazlayan kişi Ahmet'in eşi Cavidan'dır. Ahmet eşini yanına çağırır. Eşi Cavidan mektubu yazdığını ve biraz sonra ecnebilerin buraya baskın düzenleyeceğini söyler. Bunun üzerine Ahmet eşini talak-ı selase ile boşar. Oyun içindeki oyun burada sona erer.

İkinci perdenin üçüncü tablosunda oyunun yeniden ikinci kurgusu başlar. Mehmet Yurdun ve arkadaşlarının oynadıkları tiyatro sona ermiştir. Oyunun bitiminde tebrik için sahneye gelen Yurdun'un eşi Fatma Hanım, tüm ekibi evine davet eder. Onlara yemek hazırlamıştır. Eve geldiklerinde polisler aldıkları talimat üzerine Mehmet Yurdun'u kendi evine sokmazlar. Mehmet Yurdun oynadığı tiyatroda rol gereği eşini boşadığı için müftülük tarafından gerçekte de eşini boşamış olarak hüküm verilmiştir. Polis merkezine giderler. Burada kendilerini mülkiye amiri, tahrirat müdürü ve müftü beklemektedir. Müftünün fetvasına mülkiye amiri ve tahrirat müdürü de anlam verememiştir. Merkez memuru da Mehmet Yurdun'dan yanadır. Ancak ne yaparlarsa yapsınlar müftüyü ikna edemezler. Büyük bir gerginlik yaşanır. Mehmet Yurdun evine gireceğini, kim gelirse gelsin oradan çıkmayacağını söyler. Tartışmalar büyüdüğünde müftüyü bir tekmeyle yere indirir. Merkez memuru da görevini bırakıp Millî Mücadele'ye destek vermeye gider. Müftü telaşla Deribaş Efe'yi, Tarhun Ağa'yı müftülüğe çağırtır. Kendisi de müftülüğe gider.

Üçüncü perdede, millî güçler şehre yaklaşmaktadır. Mülkiye amiri kendisini koruyacak bir polis bile bulamaz. Komiser tüm polislerin, halkın Mustafa Kemal birliklerine katıldığını söyler. Tomruk Hoca'ya durum anlatılınca Tomruk Hoca kendilerine ecnebi birliklerin destek olacağını bildirir. Deribaş Efe'ye her türlü yetki verilerek Mehmet Yurdun ve arkadaşlarının üzerine gönderilir. Olanlardan endişelenen mülkiye amiri, mektupçunun sözüne inanarak İstanbul'a kaçmaya teşebbüs eder. Bu sırada Mehmet Yurdun, eşini ve çocuklarını başlarına bir iş gelmesin diye evden kaçırtır. Biraz zaman sonra Deribaş Efe ve yanındakiler evi basarlar. Çıkan arbede sonunda Mehmet Yurdun, Deribaş Efe'nin başını keser. Aynı anda şehrin girişindeki Söğütlük'te Millî Mücadeleciler ile düşman çatışmaya başlamıştır.

Dördüncü perdede, Tomruk Hoca'nın odasında Tarhun Ağa ile Tomruk Hoca oturmaktadır. Deribaş Efe'nin ve Kalpazan Hafız'ın ölümü kendilerinde bir korku yaratmıştır. Hilâfet destekçisi ecnebi ordusu duruma el koymuş, ortalık bir süre süt liman olmuştur. Tarhun Ağa gidince Tomruk Hoca kızı Ziba'ya Mehmet Yurdun'un eşi Fatma'nın nerede olduğunu sorar. Fatma, muharebe günü sığınacağı evi karıştırmış ve yanlışlıkla Tomruk Hoca'nın evine sığınmıştır. Tomruk Hoca, Fatma'yı yanına çağırtır. Fatma, Tomruk Hoca'nın müftü olduğundan habersizdir. Onun müftü olduğunu öğrenince bunca kötülüğü neden yaptığını sorar. Müftü, Fatma'ya gönlünün kaydığını söyler. Ona düşünmesi için yatsı namazından iki saat sonrasına kadar mühlet verir. Müftü kızları Hacer ve Ziba'yı da yatıya komşuya gönderir. Tablo 13'te bir zaman atlaması yaşanır. Fatma bir mahkeme salonunda sorgulanmaktadır. Fatma, müftüyü boğazından bıçakla yaralamıştır. Bilerek yaptığını korkmadan itiraf eder. Hakim tarafından cezalandırılır. Fatma suçu işledikten sonra bir köylü kadının evine sığınmış ve bir buçuk ay orada saklanmıştır. Kocasının şehit düştüğünü zannetmektedir. Mahkemenin sonlarına doğru şehrin karıştığı haberi gelir. Müftü bir çınar ağacına asılmıştır. Büyük Taarruz'dan sonra, Millî Mücadeleciler Tomruk Hoca'yı idam ederek ondan intikamlarını alır (Güneş, 2009, s. 190). Silah sesleri duyulur. Mehmet Yurdun ve arkadaşları mahkemeyi basarak Fatma'yı kurtarırlar. Yazar Tomruk Hoca'nın şahsında sahte din adamlarının kadınları ezmek için dinî kuralları istismar ettiklerini; Fatma'nın

şahsında mücadeleci ve eğitimli kadınların elverişli zemin sayesinde ezilmekten kurtulduklarını vurgular (Güneş, 2009, s. 49-50). Piyeste vatan savunmasının, millî bir durum olduğu belirtilerek bunda kadın erkek ayrımı olamayacağı vurgulanır (Yurt & Coşkun, 2016, s. 449).

Oyunun son tablosunda piyesin ilk kurgusuna dönüş yapılır. Emekli olan Mehmet Yurdun, kendisini dinleyenlerden Cumhuriyet'in 15. yıl dönümünü coşkuyla kutlamalarını ister. Hep birlikte söylenen 10. Yıl Marşı ile sahne kapanır.

Piyes, güzel bir sonla bitirilmiştir. İlham alınan gerçek hikâyenin durumu biraz daha farklıdır. Öğretmen Cemal Bey, toplum baskısı sebebiyle bir buçuk sene eşinden ve çocuklarından ayrı kalmıştır. Kütahya, Yunanlılar tarafından işgal edilince eşini ve çocuklarını şehirden kaçırmıştır. Aka Gündüz, gazete haberlerine taşınan bu olayı dönemin koşullarına uyarlayarak 1938 yılında *O Bir Devirdi* ismiyle kendi bakış açısına göre kurgulamıştır.

Sonuç

Bu çalışmada Aka Gündüz'ün 1938 yılında kaleme aldığı *O Bir Devirdi* oyunu kurgusal açıdan incelenmiştir. Piyes iç içe üç ayrı kurguyu barındırmaktadır. Bu yönüyle Erken Cumhuriyet Dönemi piyeslerinden farklılık göstermektedir. Aka Gündüz bu oyunu dönemin ideolojik bakış açısına göre kurgulamış, Cumhuriyet aydını Başöğretmen Mehmet Yurdun üzerinden eski ile yeninin mukayesesini yapmıştır. Eser içerisinde kahraman ve antikahraman tarafından kullanılan kelimeler bile özenle seçilmiştir. Mehmet Yurdun ve arkadaşlarına göre otorite Ankara iken antikahraman Tomruk Hoca ve ahalisi Babıâli'yi otorite olarak görmektedir.

O Bir Devirdi metninin ana omurgasını oluşturan kurgu, Taha Toros Arşivi'nden aktarılan bir gazete haberinde yer alan olayın içeriğine benzer biçimde kurgulanmıştır. Aka Gündüz, bu olayı kendi bakış açısına göre dönüştürmüştür. Gazete haberi kendi içinde iki kurgu barındırsa da ikinci kurgudaki vaka kısaca aktarılır. Kütahya'da öğretmenlik yapan Cemal Bey, oynanan bir tiyatro esnasında rol gereği kadın kılığına girmiş bir erkeği talak-ı selase ile boşar. Oyun sonrasında hakkında verilen fetvaya göre gerçek eşini boşamış sayılır ve eşinden birkaç sene ayrı kalır.

O Bir Devirdi piyesinin ilk kurgusu piyesin başlangıç ve bitiş kısımlarını oluşturan bölümdür. Bu bölümde Mehmet Yurdun'un meslekteki 30. senesi ve Cumhuriyet'in kuruluşunun 15. yıl dönümü kutlanmaktadır. Artık emekli olan Mehmet Yurdun kendisini dinleyenlere Millî Mücadele zamanında yaşadığı olayı anlatır.

Piyesin ikinci kurgusu bu olayın anlatıldığı kısımdır. Aynı zamanda bu olay Taha Toros Arşivi'ndeki söz konusu gazete haberinin uyarlamasıdır. Yazar bu kısımda Mehmet Yurdun'un eski düzeni temsil eden müftü vekili Tomruk Hoca ile olan mücadelesini anlatmıştır. Mehmet Yurdun bu kurgunun içinde Taha Toros Arşivi'nde bahsi geçen haberdeki Kütahya'da yaşayan Cemal Bey'i temsil etmektedir. Yaşanan olaylar farklı kurgulanmış bile olsa Mehmet Yurdun'un başına gelen trajikomik tiyatro vakası Cemal Bey'in başına gelen olayla aynıdır. Aka Gündüz bu içeriği kendi oyununda işlerken esas mesajını dönemin koşullarına göre dizayn etmiştir. Mehmet Yurdun karakterini Erken Cumhuriyet Dönemi aydını olarak kurgulamış, onun dilinden yeni kurulacak devletin propagandasını yapmış, Mustafa Kemal'in mücadelesinin haklı yanlarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan antikahraman olarak kurgulamış olduğu Tomruk Hoca karakterini ise okura olumsuz biçimde göstermiştir. Tomruk Hoca; dini kendi emellerine göre kullanan, evli kadınlara bile göz diken, ayetleri ve hadisleri kendi çıkarına göre yorumlayan, insanların isimlerini bile dinin aleyhine yorumlayarak manipüle eden, padişahlık sistemini savunan, kendi menfaati için ecnebileri vatanı için savaşanlardan üstün gören bir kişidir. Dolayısıyla tam da kendisinden beklenen bir fetva vermiştir. Tiyatro oyununda yaşanan kurgusal

boşanmanın bir yanılsamadan ibaret olduğunu herkes bilmektedir. Ancak maksat karşıdaki kişilerin bir biçimde açıklarını ortaya koymak, onları zor duruma sokmaktır. Bunu da bir şekilde yapmıştır. Taha Toros Arşivi'nde bahsedilen haberdeki vakada mağdur olan öğretmenin yıllar sonrasında bile bu durumdan mağduriyet yaşadığı aktarılmıştır. Üstelik bu hükmü veren müftünün sonrasında neler yaşadığı bilinmemektedir. Ancak Aka Gündüz'ün esas kurgusunu oluşturan ikinci kurgudaki vakanın sonunda Mehmet Yurdun, müftüden intikamını almıştır. Oyun sonunda Tomruk Hoca asılarak cezalandırılmıştır. Bu durum Aka Gündüz'ün haberde yer alan olayla ilgili tatmin olmadığını ve bir şekilde oyunun daha tatmin edici bitmesini istediğini göstermektedir.

O Bir Devirdi oyununun üçüncü kurgusu da oyun içinde oynanan bir tiyatro oyunudur. Taha Toros Arşivi'nde bahsi geçen haberde bu tiyatro oyunu Recaizâde Mahmut Ekrem'in *Çok Bilen Çok Yanılır* isimli oyunudur. Öğretmen Cemal Bey, bu oyunda kadın kılığına girmiş bir erkeği talak-ı selase ile boşamış ve hakkında müftülük tarafından gerçekte de eşini boşadığına ilişkin ferman verilmiştir. *O Bir Devirdi* piyesinin içinde yer alan oyun *Çok Bilen Çok Yanılır* metni değildir. Burada sahnelenen oyun da millî mücadeleyi yansıtan bir oyundur. Mehmet Yurdun bu oyunda Ahmet rolündedir. Cavidan rolündeki Günsel'i talak-ı selase ile boşamıştır. Tıpkı Cemal Bey'in başına gelenler onun da başına gelir.

Aka Gündüz, Erken Cumhuriyet Dönemi içerisinde kaleme aldığı tiyatro eserlerini toplumsal meseleler üzerine kurgulamıştır. Yeni kurulan devletin propagandasını yapmak için kalemini kullanmıştır. Bunu yaparken de tarihsel vakalardan, Kurtuluş Savaşı'ndan, dönemin koşullarından etkilenmiştir. Seçtiği kahramanlar Cumhuriyet aydınını temsil eden profilde olmuştur. *O Bir Devirdi* oyununda da seçtiği kahraman Anadolu'da mücadele eden, atandığı köyü fikren yeniden dizayn eden bir öğretmendir. Mehmet Yurdun bir Cumhuriyet aydınıdır. Eskinin alışkanlıklarından toplumu kurtarmak, bilim doğrultusunda onları dönüştürmek çabasıyla onlarca sene mücadele etmiştir. Bu noktaya kolay gelinmediğinin hafızası da kendisidir. Millî Mücadele sürecinde çektiği sıkıntıları, uğradığı haksızlıkları, maruz kaldığı zihniyeti gözler önüne serer.

O Bir Devirdi, dönemin bir gazete haberinde anlatılan olayla benzerlik taşıyan, Millî Mücadele Dönemi'ni anlatan, Aka Gündüz'ün üç kurgu şeklinde tasarladığı, dönemin oyunlarından farklı olarak oyun içinde başka bir tiyatro oyununu barındıran bir metindir. Bu çalışmada piyesin kurgusal analizi yapılmıştır.

Kaynakça

Algan, H. (2011). *Halkevlerinde inkılâp temsilleri (1932-1951)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.

And, M. (2014). *Başlangıcından 1983'e Türk tiyatro tarihi*. İletişim Yayınları.

Ardalı Büyükarman, D. (2007). *Türk tiyatro edebiyatında vatan kavramı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Bakır, S. (2020). Orhan Kemal'in hikâyeciliği: kurgu, teknik ve anlatım. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4(3), 402-430.

Banarlı, N. S. (1998). *Resimli Türk edebiyatı tarihi 2*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Baysal, E. (2022). *Namık Kemal'in piyeslerinde kurgu, anlatıcı ve anlatım teknikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Çıkla, S. (2002). Romanda kurmaca ve gerçeklik. *Hece*, 65/66/67, 111-129.

Demir, A. (2009). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'nda mekânın/mekân tasvirlerinin başlıca işlevleri. *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 195-216.

Erol, E. (2012) Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılan tiyatro eserlerinde Atatürk ve Atatürkçülük. *Turkish Studies*, 7(3), 1201-1213.

Gündüz, A. (1938). *O Bir Devirdi*. Recep Ulusoğlu Basımevi.

Güneş, M. (2009). *Aka Gündüz'ün roman, hikâye ve tiyatrolarında sosyal meseleler (1909-1958)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Karadağ, N. (1989). Halkevleri oyun dağarcığı (1932-1951). *Erdem*, 5(13), 81-122.

Oktay, M. (2008). *Aka Gündüz'ün hayatı, sanatı ve eserleri.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okur, M. (2018). Halkevlerinin kültür faaliyetlerinde edebî metinlerin rolü. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 385-398.

Süphandağı, İ. (2020). Kurmacanın gerçekliği: Bir Adam Yaratmak Tiyatrosu'nda kurgu meselesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2923-2941.

Sütçü, Ö. Y. (2020). Edebiyat, kurmaca ve gerçeklik. *Beytulhikme*, 3, 843-870.

Şen, S. (1999). Atatürk, cumhuriyet ve tiyatro. *Sanat Dergisi*, 1, 23-30.

Ulusoy Tunçel, A. (2013). Tiyatro eserlerinde oyun kişisi olarak "Atatürk". *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 13(1), 105-149.

Yurt, G. ve Coşkun, S. (2016). Cumhuriyet dönemi (1923-1950) tiyatro oyunlarında vatan meselesi bağlamında kadın. *International Journal of Social Science*, 47, 443-457.

29. Edebiyat-araba ilişkisine dair kavramsal bir çerçeve[1]

Şaziye DURUKAN[2]

APA: Durukan, Ş. (2023). Edebiyat-araba ilişkisine dair kavramsal bir çerçeve. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 495-513. DOI: 10.29000/rumelide.1406051.

Öz

İnsan hayatında taşıma ve nakliye aracı olarak araba büyük bir öneme sahiptir. Arabanın taşıdığı bu önemi daha iyi kavrayabilmek için arabanın insan hayatındaki var oluş sürecini çok iyi takip etmek ve kavramak gerekir. Tekerleğin icadına kadar bir ulaşım ve nakliye aracı olarak kullanılan hayvanlar başta olmak üzere söz konusu icattan sonraki süreçte arabanın nasıl bir gelişim gösterdiği önemlidir. Bu bağlamda çalışmamızda at, eşek, deve, bisiklet, motosiklet, otomobil, sandal, kayık, vapur, tren, tramvay, uçak vs. eşya veya insan taşımak için kullanılan bütün vasıtalar araba adı altında ele alınmış, tarihî ve edebî incelemeler bu arabalar çerçevesinde yapılmıştır. "Araba"nın kavramsal olarak incelendiği, tarihî gelişiminin ve edebi eserlerde kazandığı anlamların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada arabanın tarihi gelişimi Cumhuriyet dönemine kadar ele alınmış, edebî eserlerdeki kullanımı ise sözlü edebiyat döneminden başlanarak Tanzimat dönemi eserlerindeki kullanımıyla sınırlandırılmıştır. Arabanın sözlü dönemden itibaren taşıma ve nakliye aracı olmasının yanı sıra metaforik, sembolik anlamlar kazandığı, statü ve sosyo-ekonomik gösterge olarak algılandığı ve özellikle de Araba Sevdası ile birlikte araba ile sahibi arasında kimlik-benlik-araba bütünleşmesine varacak bir ilişkinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavram, araba, sosyal hayat, edebiyat, metin incelemesi

---

1. 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: %23
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406051.
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD / Dr., Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of Turkish Education (Balıkesir, Türkiye), saziyeayali@balikesir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6649-3483, **ROR ID:** https://ror.org/ 02tv7db43, **ISNI:** 0000 0004 0596 2188, **Crossreff Funder ID:** 501100004491

A conceptual framework for the relationship between literature and cars[3]

Abstract

The car has a great importance in human life as a means of transportation and transportation. In order to better grasp this importance of the car, it is necessary to follow and comprehend the process of the car's existence in human life very well. The development of the car in the period after the invention of the wheel is important, especially the animals used as a means of transportation and transportation until the invention of the wheel. In this context, in our study, all vehicles used to transport goods or people such as horses, donkeys, camels, bicycles, motorcycles, automobiles, boats, boats, ferries, trains, trams, airplanes, etc. were considered under the name of car and historical and literary studies were made within the framework of these cars. In this study, in which "car" is examined conceptually, its historical development and the meanings it has gained in literary works are tried to be determined, document analysis method, one of the qualitative data collection methods, was used. In the study, the historical development of the car is discussed until the Republican period, while its use in literary works is limited to its use in the works of the Tanzimat period, starting from the oral literature period. It has been determined that the car has gained metaphorical and symbolic meanings as well as being a means of transportation and transportation since the oral period, that it has been perceived as a status and socio-economic indicator, and that a relationship between the car and its owner has emerged, especially with Araba Sevdası, to the point of identity-self-car integration.

Keywords: concept, car, social life, litarature, text review

Giriş

Kavram, "cisimleri, nesneleri veya olayları benzerliklerine göre sınıflayıp bu sınıfları bir çatı veya ad altında toplamaktadır. Aynı zamanda kavram bireylerin terimlere yükledikleri anlamlar ve terimleri duyduklarında beyinlerinde oluşan soyut düşüncelerdir (...) Kuvvet, ivme, hız, element, iletken, demokrasi vb. gibi bilimsel terimlere yüklediğimiz anlamların tamamı bizim o konudaki kavramsal anlayışımızı oluşturur. Kavramlar, kavramsal çerçevenin temelini oluşturan ilgili alandaki temel bilgi taşlarıdır" (Çepni, 2021, s. 207). Kavramsal çerçeve de "eserlerde kullanılan anahtar kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin genelden özele doğru bir örüntü şeklinde sunulduğu, o çalışma için ilgili kavramların tanımlanıp sınırlarının çizildiği bölümdür" (Çepni, 2021, s. 207). Bu bağlamda arabanın ortaya çıkışından itibaren geçirdiği tarihsel gelişim ile edebiyatımızda sözlü dönemden başlayarak yazılı eserlerde nasıl kullanıldığını, sadece taşıma ve nakliye aracı olarak mı yer aldığını yoksa kavrama farklı imgesel anlamlar yüklenerek öneminin farklı boyutlara ulaşıp ulaşmadığını görmek, eserlerde sürekli karşımıza çıkan araba kavramının anlamsal genişliğini ortaya koymak bakımından önem taşır.

Türkçe sözlük ve ansiklopedilerde araba "*tekerlekli, motorlu veya motorsuz her türlü kara taşıtı* (TDK Türkçe Sözlük, 1988, s. 79); "insan ve eşya taşımaya yarayan tekerlekli kara taşıtı (Büyük Lûgat 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: 23
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406051
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Ansiklopedi, 1990, s. 605); "İki ya da dört tekerlekli, hayvan gücüyle çekilen taşıt", "Dört tekerli, motorlu küçük taşıt (Püsküllüoğlu, 1995, s. 122) şeklinde yapısına ve işlevine bağlı olarak tanımlanır. Çelik Gülersoy tarihsel sürece de atıf yaparak "araba insanlığın yüz binlerce yıllık uzun tarihi içinde yeni sayılabilecek, İstanbul'da ise dünya örneklerine ve Batı yaşamına göre daha da yeni tarihlerde ortaya çıkmış, hayvan koşulu bir taşıma aracıdır" şeklinde tanımlamıştır. (Gülersoy, 1993, s. 289).

Söz konusu sözlük ve ansiklopedilerde dikkat çeken taraf arabanın sadece kara taşıtı olarak tanımın merkezine yerleştirilmesidir. Oysa bir yerden başka bir yere insan veya eşya taşımak şeklindeki temel işlevini düşündüğümüzde arabanın deniz, demir, hava yolu ile taşıma işlevini yerine getiren vasıtaları da kapsadığını söylememiz gerekir. Bu durumda arabanın yapısındaki ögeler de sadece tekerlek, motor olarak sınırlandırılamaz. Dolayısıyla çalışmamızda, tarihimiz boyunca, ulaşım, ticaret, nakliye hatta haberleşme için kullanılan bütün vasıtaları araba olarak değerlendirecek her bir vasıtaya kısa kısa değineceğiz.

Eski Türkçede araba, "kölüngü, kölüg" (Ögel, 1978) kelimeleriyle karşılanır ve arabaların çeşitlerine göre kelimeler de çeşitlilik gösterir. Bahaeddin Ögel'in verdiği bilgiye göre; eski Türkler yük hayvanı veya taşıma vasıtasına "kölüg" derler. "kölüngü" sözü de bu kökten türer. "Tergen" ile "telegen" Moğol kavimlerinin iki ünlü araba adıdır ve Türklerde pek görülmez. Bu çeşit arabalar, Anadolu Türklerine sonradan "talaka, talika" şeklinde girer. "Araba" sözü ise Türklerde daha geç çağlarda görülür. Araba, Doğu Türkistan'dan Orta Avrupa'ya kadar uzanan bütün Türk kesimlerinde söylenen bir sözdür. Altay Türklerinin birçok kesimleri de arabaya "abra" der. Kırgız, Doğu Türkistan ve Kazan Türkleri ise arabaya "arba" der. "Kaçka, koşka", Anadolu'da üstü açık ve iki tekerlekli arabalara verilen addır. "Kağnı" iki tekerlekli arabadır. Uygur kitaplarında bir "taşıma vasıtası olarak araba" için "kanglı kölük", at arabası için de "kanglı" denir. 11. yüzyılda ise kanglı sözünün anlamı biraz daha değişir ve "kağnı", üstüne ağırlık yüklenen bir "ağır yük arabası" olur. Kağnı, Anadolu'da ise ağaç tekerlekli öküz arabaları için söylenir (Ögel, 1978).

Araba, Orta Asya'da çok eski çağlardan beri bilinen bir taşıma aracıdır. İlk arabaların yük taşımaya mahsus, öküzler tarafından çekilen ilkel taşıma araçları olduğu düşünülür. At, arabaya öküzden sonra koşulur. Nitekim at, hem göçebe hem de yerleşik Türk kültür ve medeniyet tarihinde önemli bir yere sahip olduğu gibi öncelikle bir savaş tekniği olarak savaşlarda kullanılır. Araba, özellikle bu bölge halkının günlük hayatında önemli bir rol oynar. "*Bu bölgede iki türlü araba vardır. Biri sürücünün arkaya oturup dizginle idare ettiği Harizm ve Kaşgar arabası, diğeri ise sürücünün at üzerine binip kısa gem ile idare ettiği Türkistan ve Hokand arabasıdır*" (İpşirli, 1991, s. 243).

Erhan Afyoncu ve Coşkun Yılmaz'dan[4] edindiğimiz bilgiye göre; Osmanlı döneminde arabanın Batı toplumlarındaki gelişim sürecine paralel olarak kullanılması ve gelişmesi istenmişse de gerek İstanbul'daki sokakların durumu gerekse hükümdarların politikaları nedeniyle araba, daha yavaş ve dönemin şartlarına göre bir gelişim göstermiştir. Bu dönemde arabanın kullanımı genellikle çeşitli mal ve eşyaların taşınmasına dayalıdır. İstanbul'un dar ve engebeli sokaklarında bu taşıma işi için yükün ağırlığına ve cinsine göre öküz arabaları, at ya da eşek hamalları kullanılır. Bunun dışında şehirde atla ya da arabayla dolaşmak sadece devlet ricâline verilen bir haktır. Yalnızca kadınlar şehir içinde bir yere gitmek istediklerinde at veya öküz arabasına binmek veya kayıktan yararlanmak hakkına sahiptir. Bu durum II. Selim ve özellikle III. Murat döneminden itibaren değişmeye, araba kullanımı yaygınlaşmaya

4 Osmanlı Devleti zamanında arabanın (at, atlı araba, buharlı araba, otomobil, toplu taşıma araçları, bisiklet) gelişimi için E. Afyoncu, C. Yılmaz tarafından yayınlanan Osmanlı İstanbul'unda Otomobil isimle kaynaktan faydalanılmıştır. Detaylı bilgi için bkz: Afyoncu, E., Yılmaz, C. (2020). Osmanlı İstanbul'unda Otomobil. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.

başlar. Özellikle de kadınları taşıyan arabalar, şehir sokaklarında daha fazla görünür olurlar. 17. yüzyıldan itibaren ise arabalar, daha geniş kullanım alanları bulur; saray merasimlerine dahil oldukları gibi artık devlet erkânının da teveccühünü kazanmaya başlar. Önceki devirlerde Osmanlı padişahları arabaya binmeyi ayıp saydıkları ve sadece hastalık gibi zorunlu durumlarda arabayı kullandıkları hâlde 17. yüzyıldan itibaren padişahların da arabaya binmeleri istisna olmaktan çıkar. IV. Mehmet döneminde ise arabalar, saray mensuplarının esas ulaşım vasıtası hâline gelir. Özellikle "Lale Devri"nde gündelik kullanım için de Fransız asilzadeleri taklit edilerek içleri aynalarla, çiçekli vazolarla süslü zarif binek arabalar yapılır. Dolayısıyla artık araba merakı sadece sarayla sınırlı kalmayıp devlet ricali ve zengin kişiler için de moda hâline gelir. 19. yüzyılda devlet ve toplum hayatında Batılılaşma resmi bir politikaya dönüşünce İstanbul'un ulaşım vasıtaları da bundan etkilenir ve II. Mahmut araba kullanımıyla ilgili birçok serbestlik tanır. Böylece 19. yüzyılda faytondan landona, paroşelden sandık arabaya kadar İstanbul sokak ve caddelerinde birçok araba görülür. Bu arabalar içerisinde en yaygın kullanılanı koçu arabasıdır. Bunlar dört tekerlekli, oda şeklinde üzeri çemberlerle örtülü, seyyar bir merdivenle binilen ve kapısı arkada olan arabalardır. Hantolar ise daha çok saray kadınları tarafından tercih edilen süslü bir arabadır. Şaryo (cahriot), talika ve kâtip odası da bu dönemde kullanılan arabalar arasındadır. Arabanın Osmanlı toplumunda tam anlamıyla yaygınlık kazanması ise Abdülmecit döneminde olur.

Osmanlı Devleti otomobille ise ilk olarak buharlı/vapeur arabalar vasıtasıyla tanışır. Bu arabaların getirilmesi için gerekli yazışmalar yapılır fakat bu arabalar İstanbul'a gelemez. Bunun yerine omnibüsler yaygınlık göstermeye başlar. II. Abdülhamit döneminde elektrikli araba getirilmesi için de girişimlerde bulunulur.

Toplu taşıma arabaları yaygınlaşmaya başlar. Bu bağlamda atlı tramvay ve halkın "dolmuş" adını verdiği omnibüs, ilk büyük arabalar olarak değerlendirilebilir. İki toplu taşıma aracı da büyük bir rağbet görür fakat sokakların darlığı ve kazaların artması da şikayetlere sebep olur. Toplu taşımanın bir başka aracı da trenlerdir. Şehir içi taşımacılığında banliyö trenleri kullanılır. 1912'deki Balkan Savaşı nedeniyle devlet atlı tramvayların atlarına el koyar. Böylece atlı tramvaylar kullanımdan kalktığı gibi bu arabanın yerini elektrikli tramvay alır.

Osmanlı'da önce ismi duyulan sonra yaygın bir biçimde kullanılmaya başlayan bir diğer araba, velospid/bisiklettir. Dergi ve gazetelerde velospidle ilgili birçok resimli tanıtım yazıları, teknik yazılar ve haberler yer alır. Velospid kullanımı İstanbul'da yaygınlaştıkça bu araçla ilgili sağlık açısından zararlı olduğuna ve çocukların kullanımına uygun olmadığına dair birçok haber çıkmaya başlar ve devlet velospid kullanımıyla ilgili birtakım düzenlemeler yapar. 20. yüzyıla gelindiğinde artık Osmanlı topraklarında velospidin yanında benzinle çalışan otomobiller görülmeye başlar. Fakat bu arabaların işletilmesine izin verilmez ve gümrüğe getirilen bütün benzinli otomobiller gönderilir. Bunun yerine gaz motorlu otomobil arabaları görülmeye başlanır fakat bu arabaların da İstanbul'a girmesi yasaklanır. Bu arabaların yasaklanmasının en önemli gerekçesi ise şehrin yollarının bu arabaların kullanımı için henüz hazır olmamasıdır. İstanbul'da yaygınlaşan velospidin bir de benzinle çalışan bir modelinin olduğu halk tarafından bilinse de İstanbul'da henüz görülmemiştir. Fakat bir Osmanlı vatandaşı 1905'te Avrupa'dan ilk benzinli velospidi İstanbul'a getirir. Osmanlı yönetimi bu arabanın kullanımını da yasaklamak istese de İstanbul'un gündelik hayatında yaygınlaşmaya başlar. Hatta velospidin yaygınlaşmasıyla birlikte adlandırılmasında da bir değişikliğe gidilerek velospid yerine bisiklet kelimesi kullanılmaya başlanır. Bisikletin yanında motosikletler de ulaşımda yerini alır.

Osmanlı idaresi, İstanbul'da bir taraftan otomobil kullanılmasına ve işletilmesine izin vermezken diğer taraftan "renar/ronar kataı" veya "otomobil tren" olarak da adlandırılan renard katarlarının alımı için girişimde bulunur. Katarlar denenir fakat başarısız bulunduğu için alınmaktan vazgeçilir.

II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte otomobille ilgili birtakım yasaklar kaldırılır ve otomobil günlük hayatta daha fazla kullanılmaya başlanır. Fakat bu durum beraberinde petrol depolama sorununu getirir. Ayrıca İstanbul'da imtiyaz sahibi olan otobüs şirketlerinin sayısı artmaya başlar. Kötü yol ve iklim şartlarından ötürü yük taşımada kamyona duyulan ihtiyaç fark edilir. Artık 1913 yılına gelindiğinde ise otomobil Osmanlı halkının vazgeçilmez bir parçası hâline gelir.

Mondros Mütarekesi'nin imzalamasının ardından 13 Kasım 1918'de İstanbul'un işgal edilmesiyle birlikte devlet dairelerine ait arabalara ve halkın kullandığı şahsi otomobillere de el konur. İşgal şartlarından ötürü yolcu arabalarının tarifeleri yeniden düzenlenir.

1922'de ilk "şoför mektebi" kurulur ve burada halka haftanın belli gün ve saatlerinde dersler verilir. 1923'e gelindiğinde İzmir'in kesin olarak düşman işgalinden kurtarılmasıyla birlikte İstanbul'daki işgal havası da artık yavaş yavaş yok olmaya başlar. İşgal kuvvetlerinin el koyduğu arabalar geri alınmaya başlanır (Afyoncu ve Yılmaz, 2020).

Deniz arabacılığının Türk tarihindeki gelişimini veren en eski kaynak Oğuz Kağan destanıdır. Söz konusu destanda kayığın nasıl icat edildiği kısaca anlatılır. Lakin Türklerin deniz ve denizcilik faaliyetlerine hız ve önem verecek bir geçmişleri bulunmadığını söylemek gerek. Çünkü Türk devletleri konargöçer yaşam tarzının benimsendiği dönemlerde genellikle kıta içlerinde ve denizlerden uzak bölgelerde bulunmuşlar, sürekli sürüleriyle at üzerinde yeni yeni otlak bölgeler aramışlar ve zaman zaman sadece nehir veya göl kıyılarında konaklamışlardır. Bu nedenle Türk devletlerinde denizciliğin gelişmesi mümkün olmamıştır. Dolayısıyla kaynaklarda Türklerde denizciliğin öncelikle askeri faaliyetlerle 11. yüzyılda Antalya ve Sinop'un alınmasıyla başladığı belirtilir. Türklerde deniz ulaşımının gelişimine dair kısaca bilgi vermek gerekirse Ünal Özdemir'den şu bilgileri ediniriz: Küçük Asya Türklerinin bilinen ilk amirali Çaka Bey'dir. Ondan birkaç asır sonra Akdeniz'in cihanşümul denizcilik tarihi içinde ismi geçen amiraller Barbaros Hayrettin, Oruç Reis, Turgut Reis, Uluç Ali Reis'tir. Üç asrın içinde Türklerin Akdeniz'deki denizciliğin dengesini değiştirdikleri görülür. Hiç şüphesiz Piri Reis gibi haritacılığı ile tanınan; 16'ncı asırda Hint Okyanusu'na çıkan kaptanların içinde Seydi Ali Reis gibileri de bilinir. XVI. yüzyılda Amerika'nın henüz yerleşime açık olmadığı bir dünyada, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarını çevreleyen bütün denizlerde Türkler faaliyet göstermişlerdir. Selçuklular ile Türkler sürekli Batı'ya doğru akınlar düzenlemişlerdir. O zamana kadar daha çok kara ağırlıklı devletler kuran Türkler, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile Marmara Denizi civarında Batı'ya doğru genişlemeye başlaması ile, devlet politikasının gereği olarak denizcilik faaliyetlerine daha fazla ağırlık vermeye başlamışlardır (Özdemir, 2015, s. 428). Bu bağlamda Osmanlı Devleti zamanında deniz arabası olarak kayık, sandal, gemi ve vapurun Batıdaki gelişmelerin takip edilerek kullanılmaya çalışıldığı göze çarpar. Buharlı gemi İstanbul'a gelene kadar İstanbul'da deniz taşımacılığı insan gücü isteyen deniz arabalarıyla sağlanır. İstanbul iskelelerinde ulaşımı sağlayan bu deniz arabalarının kayık, pereme ve mavna olduğu görülür. "Peremeler XVI. yüzyılda ve XVII. yüzyıl başlarında hâkim vasıta olarak dikkati çekmektedir. Kayık, XVII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İstanbul sahillerine hâkim olmuştur. Bunların yolcu nakledeni olduğu gibi zahire ve eşya nakledenine de kayık denirdi. Mavna daha ziyade eşya ve zahire nakliyatı için kullanılmaktadır (…) Her kayık ve pereme bir iskeleye bağlı olup, bağlı olduğu iskeleye ait yük ve yolcuyu taşımak mecburiyetindedir. Bağlı olmadığı iskeleden yolcu ve yük alan vasıtalar o iskelenin hasılatının dolayısıyla gümrük mahsulünün düşmesine sebep olacağı için bu esas bir kaide olarak sıkı bir şekilde takib edilmekte idi" (Orhonlu, 2011, s. 110-111). Bu dönemde iskelelerde bir de Pazar kayıkları vardır. Bu pazar kayıkları "Haliç'de dahi işletilmiştir. Aynı zamanda eşya taşımaktadır. Karşıdan karşıya geçmek veya muhtelif yerlere gitmek için bir iskeleye bağlı olmak üzere bulunmuşlardır. Para kazanmak gayesi ile muhtelif kimseler Pazar kayığı işlettikleri gibi, hayırsever şahıslar da pazar kayığı veya peremesinden elde edilecek hasılatı cami, mekteb vs. gibi hayır eserlerine vakfetmişlerdir" (Orhonlu,

2011, s. 117). Bu kayıklarda kullanılan kürek sayısı ise kayık sahibinin sosyo-ekonomik seviyesinin bir göstergesidir. Orhonlu'nun ifadesine göre Sadrazam, Şeyhülislam ve diğer yüksek rütbeli memurlar 10 çifte kayıkla, Anadolu, Rumeli kazaskerleri ile İstanbul, Üsküdar, Galata beldeleri kadıları, hekim-başı ve diğer memurlar 8 çifte kürekli, sancakbeyi ve diğer aşağı rütbede bulunan şahıslar üç çifte kürekli kayık kullanabilirlerdi. (Orhonlu, 2011, s. 128). Buharlı geminin Osmanlı Devleti'nde de rağbet görmesi bu kayıkların önemini kaybetmesine sebep olur ve artık Osmanlı'da da yavaş yavaş buharlı gemiye geçiş başlar.

Buharlı gemiler Osmanlı'ya gelmeden önce Osmanlı Devleti'nin kalyon, fırkateyn, korvet, salope vs. gibi belli başlı savaş ve ticaret gemileri bulunmaktadır ve bu gemiler hem savaş hem de ticari amaçlara uygun devlet ve tüccarın isteğine bağlı olarak işlev görebilmektedir. Buharlı gemilerin Osmanlı'ya gelişi 19. yüzyılın ikinci çeyreğini bulur. Onur Çapar ve Levent Düzcü buharlı gemilerin Osmanlı'ya gelişini şöyle anlatır: Buharlı gemi Osmanlı'ya ilk kez İngiltere'den gelir fakat terim Fransızca "vapeur"dan alınır ve Türkçeye vapur olarak geçer. Ancak vapur tabiri daha çok küçük buharlı gemiler için tercih edilir; diğer büyük zırhlı gemiler ve savaş gemileri için kruvazör, torpidobot, gambot gibi isimler kullanılır. Osmanlı'da buharlı gemiye geçişin ilk adımları II. Mahmud döneminde atılır. 1828'de İngiltere'den ilk buharlı gemi (vapur) Swift, bir yıl sonra da Hilton Joliffe isimli ikinci buharlı gemi satın alınır. Bundan sonra Osmanlılar 1837'de kendi buharlı gemisini (Eser-i Hayr) inşa eder. İlk iki buharlı geminin satın alımından sonra 1837 yılında Osmanlılar, Tersane-i Amire'de ilk vapurlarını inşa etmeye başlarlar. Amerikalı mimar Rhodes'in yaptığı bu ilk vapur inşa çalışmalarındaki kızağa konulan geminin adı Eser-i Hayr'dır. Bu ilk yerli vapur hayırlı eser anlamına gelir. Osmanlıların Hazine-i Hassa Kumpanyası ile deniz ticaretinde vapurlardan yararlanma konusunda attıkları ilk adımdan yaklaşık 10 yıl sonra ikinci önemli değişimi başlatırlar. Bu yeni adım Cumhuriyet dönemine kadar etkisini gösterecek olan Şirket-i Hayriye'nin kuruluşudur (1851). Boğaziçi'nde yabancı vapurların 1830'lardan itibaren varlıklarını göstermesi, 1840'larda ise baskın bir şekilde artmasıyla Osmanlı yönetiminin ilk tepkileri Hazine-i Hassa vapurları ile olur. Ancak bu tepki yeterli değildir, çünkü Boğaziçi yük dışında yolcu taşımacılığında da çok büyük bir ticari hacmi ifade etmektedir. 1851'de Keçecizade Fuad ve Ahmet Cevdet Paşa'nın ortak çalışmaları ile Şirket-i Hayriye isimli bir vapur şirketi kurulur. Bu şirket Boğaziçi'nde vapur işletme hakkını üzerine alır, diğer tüm yabancı şirketleri buradan çıkarır. Şirket-i Hayriye tamamıyla yerli bir Osmanlı-Türk şirketidir. Boğaziçi'nde yolcu taşımak amacıyla kurulur. Şirketin ihtiyaç duyduğu vapurlar İngiltere'den satın alınır. Şirket-i Hayriye'nin kuruluş amacı Boğaziçi'nde yaşayan Osmanlı ahalisini iskeleler arasında taşımak ve bundan kâr elde etmektir. Tanzimat'ın ikinci padişahı Abdülaziz, veliahtlığından itibaren denizciliğe düşkün biridir. Tahta çıktığı tarihte (1861) dünyada henüz yeni zırhlı gemilere geçilmiştir. Sultan Abdülaziz dünya donanmalarındaki zırhlı gemi yarışının dışında kalmayarak bütçenin bir kısmını çağın en güçlü ve çelik konstrüksiyonlu bu zırhlı gemilerine ayırır. Osmanlı için böyle bir yola girmenin en önemli sebebi ise Adalar Denizinde (Ege) Yunanistan ve Karadeniz'de Rusya'nın tehditleridir. İster istemez bu iki büyük tehdide karşı kıyıların korunması gereklidir ve her iki hasım devlet ancak güçlü savaş gemileri ile susturulabilir. Bu bağlamda Abdülaziz dönemindeki Osmanlı donanması Dünya'da en büyük üçüncü büyük deniz gücü, Akdeniz'de ise ikinci büyük donanma özelliğini kazanır. Abdülhamid döneminde ise yeni deniz teknolojilerinden zırhlı kruvazör, denizaltı ve torpidobot/gambot gemileri satın alınır, donanma yeni baştan kurulur. Meşrutiyetin ilanından sonra kurulan Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Milliye Cemiyeti halkın yardımlarıyla donanmaya savaş gemisi temin etmeyi amaçlar. Cemiyet bu amaçla Osmanlı coğrafyası başta olmak üzere Avrupa'nın az sayıda başkentinde ve Hindistan'da Müslüman halktan para toplar. Cemiyet ağırlıklı olarak Anadolu ve Rumeli'de şubeler açar. Nakdi paranın dışında tiyatro oyunları, yarışmalar düzenleyip, dergi çıkararak kendine gelir kaynağı yaratmaya çalışır. Cemiyet özellikle Donanma Mecmuası ve İttihat ve Terakki'nin basın organı olan Tanin aracılığıyla duyurularını yaparak

İslam halkına ulaşmaya çalışır. Bu sayede birçok gemi donanma envanterine katılır (Çapar ve Düzcü, 2022, s. 1059-1066). Batı ülkeleri hem askeri hem de ticari amaçla buharlı gemilerden faydalanırken Osmanlı'da bu sistem tam anlamıyla kurulamaz. Osmanlı, buharlı gemileri daha çok askeri amaçla kullanır. Her ne kadar Şirket-i Hayriye kurulsa da üç tarafı denizlerle çevrili bir devletin vapur/gemi işletmeciliğine gecikmesi, bu işletmelerin büyük bir bölümünün yabancıların elinde olmasına neden olur.

Hava yolu arabası tayyareler/uçakların kullanımı hususunda Osmanlı Devleti, Avrupa'daki gelişmeleri takip eder ve özellikle ordusunda faydalanmak üzere birçok girişimde bulunur: "Osmanlı Devleti ilk başta Avrupa'da bulunan ataşelerini bu konuda araştırma yapmaları için görevlendirmiş ve kısa bir süre sonra da 1911 senesinde havacılık işleriyle meşgul olması için Havacılık Komisyonu'nu kurmuştur. Bu tarih, günümüzde Türk Hava Kuvvetleri'nin kuruluş tarihi olarak kabul edilmektedir (…) 1912 senesinde Osmanlı Devleti'nin ilk pilotları unvanını alan Fesâ ve Kenan Beyler yurda dönmüşler. Aynı sene içerisinde Yeşilköy'de havacılık merkezi kurulmuş ve ilk uçaklar Fransa'dan alınmıştır. Fakat yaşanan mali sıkıntılar Osmanlı havacılığını sekteye uğrattığı için "tayyare ianesi" adı altında bir yardım kampanyası başlatılmış ve bu sayede Osmanlı coğrafyasının hemen hemen her yerinden bu yardıma katılım sağlanmıştır (…) Birinci Dünya Savaşı'ndan yenilgiyle ayrılan Osmanlı Devleti ile İtilâf Devletleri arasında Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanmış ve müttefik kuvvetlerin teçhizatlara el koyarak askerî yerleri ele geçirmesiyle Osmanlı havacılığı da tedricen sona ermiştir (Arı, 2017, s. 159-160). Osmanlıların uçaklardan, savaşlarda bombardıman için faydalansalar da daha çok keşif amaçlı kullandıkları görülür.

Cumhuriyet döneminden itibaren tramvaylar, otomobiller, bisikletler, motosikletler, trenler, vapurlar vs. gündelik hayatın içerisinde ulaşımı, nakliyeyi, ticareti vs. sağlayan, teknik bakımdan çok büyük gelişim ve değişim gösteren ve insanlar için farklı farklı anlamlar kazanan arabalar olarak hayatın bir parçası hâline gelir.

Yöntem

"Araba"nın kavramsal olarak incelendiği, tarihi gelişiminin ve edebî eserlerde kazandığı anlamların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "*Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgunun yazılı kaynaklardaki analizidir. Doküman incelemesi, dokümanlara ayırma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere 5 aşamadan oluşur*" (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 146). Arabanın tarihi gelişimi ve edebî eserlerdeki kullanımı üzerinde duran çalışmada tarihi gelişimi Cumhuriyet dönemine kadar ele alınmış, edebî eserlerdeki kullanımı ise sözlü edebiyat döneminden başlanarak Tanzimat dönemi eserlerindeki kullanımıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmamızda temel soru, araba kavramının tarihi ve edebî süreç içerisinde temel kullanım amacının ötesine gidip farklı imgesel anlamlar kazanıp kazanmadığıdır.

Bulgular

Edebiyat-Araba İlişkisi

Kültür tarihimiz içerisinde arabanın kullanım yeri, zamanı, şekli, değeri ve kazandığı imgesel anlamlar edebiyatımızın da konusu olmuş ve edebiyat tarihimiz içerisinde neredeyse tüm araba çeşitleri edebi metinlerde mutlaka yer bulmuştur. Bu metinlerde arabaların kronolojik olarak hangi işlevde ve anlamda kullanıldığının daha net görünmesi için eserleri sözlü ve yazılı eserler şeklinde gruplayarak incelemek yerinde olacaktır.

Sözlü Edebiyatta Araba

Atın Türk sosyal hayatında nasıl yer aldığına dair en eski kaynaklardan biri M.Ö. 7. yüzyılda yaşamış olan Saka hükümdarı Alp Er Tunga'nın İranlılarla yaptığı savaşı anlatan Alp Er Tunga destanıdır. Destanın metni günümüze ulaşmamıştır. Fakat bu destandan Göktürk Abideleri, Divan-ı Lügati't-Türk gibi birçok kaynakta bahsedildiği bilinmektedir. Alp Er Tunga destanından bahseden kaynaklar vasıtasıyla Alp Er Tunga'ya yazılmış bir sagu olduğu bilinmektedir. Bu ağıtın bir kıtasında "at" kelimesi şöyle geçer:

Begler atın urgurup
Kadgu anı turgurup
Mengzi yüzi sargarup
Korkum angar türtülür (Tekin,1989, s. 9-11)

Sagunun bu kısmında bir binek hayvanı olarak kullanılan atın, beyle birlikte algılandığı, ikisinin bütünlük içinde görüldüğü anlaşılmaktadır. Destanın bütünü elimizde olsaydı ihtimal Türk/bey/at ilişkisinin niteliklerine ve ayrıntılarına dair çok daha önemli bilgilere ulaşabilirdik.

Atın Türk sosyal hayatında yer alışına dair derli toplu olarak ulaşılan ilk anlatı M.Ö. 209-174 tarihleri arasında hükümdarlık yapmış olan Hun hükümdarı Mete'nin hayatı etrafında teşekkül eden Oğuz Kağan destanıdır. Destanda Oğuz Kağan'ın binmeyi en sevdiği atın, "al at" ya da "alaca at" olarak adlandırıldığı görülür. Atların renklerine göre ayrıldığı ve "*açık renkli atların önemli ve yüksek rütbeli kişilere*" (Esin, 1995, s. 60) ait olduğuna dair ifadeler vardır. Atların savaş ganimeti olarak alınması da söz konusudur. Oğuz Kağan'la Çürçüt Kağan arasında geçen savaşta Oğuz Kağan, Çürçüt Kağan'ı öldürür, bu savaş sonunda birçok mal ve ganimet elde eder. Bu ganimetlerin içerisinde at sürüleri de vardır. Destanda dikkati çeken bir diğer husus, bu ganimetleri taşıyacak at, katır ve öküzün yetmemesidir. Buradan o dönemde atların, katırların ve öküzlerin yük taşıma aracı olarak kullanıldığı bilgisini ediniriz ki daha ötesi destanda atların, katırların ve öküzlerin yetmemesi üzerine "kağnı"nın icadına yer verilmesi ve kağnı ile Kanglı boyu arasında ilgi kurulmasıdır. Destanda atların, katırların ve öküzlerin ganimetleri taşımaya yetmemesi ve "kağnı"nın icadı şu sözlerle ifade edilir:

Oğuzun askerleri, beyleri bütün halkı
Düşmanda ne bulusa toplayp hepaldı
Atlar ile öküzler, katırlar az gelmişti
Yığılmış yükler ise ta dağları geçmişti
Oğuz'un bir eri vardı, akıllı, tecrübeli,
Barmaklığı-Cosun-Billig, yatgındı işe eli,
Bir kağnı arabası yapıp koydu içine
Oğuz'un bu ustası devam etti işine,
Kağnıyı çekmek için canlı öne koşuldu
Cansız alıntılarda üzerine konuldu
Oğuz'un beyleriyle halkı şaştılar buna,
Onlar da kağnı yaptı özenmişler ona,
Kağnılar yürür iken derlerdi: "Kanga! Kanga!"
Bunun için de dendi bu halka "Kangaé
Oğuz bunu görünce güldü kahkaha ile
Dedi: "Cansızı çeksin canlılar kanga ile

Adınız Kangalug olsun, belgeniz de araba"
Bıraktı onları gitti başka tarafa (Ögel, 1993, s. 60-61).

Dede Korkut hikâyelerinde de at, beylerin hem binek hayvanı hem dostudur. Nitekim Türklerde atsız bir han, bey ya da kahraman düşünülemez. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu hikayesinde, Dirse Han'ın oğlunun boğayı öldürmesi üzerine Dede Korkut çağırılır ve bu oğlana ad koyması istenir. Ad koyma töreninde Dede Korkut şu sözleri söyler:

Hey Dirse Han,
Oğlana beylik ver, taht ver,
Erdemlidir;
Boynu uzun bidevi at ver, biner olsun,
Hünerlidir;
Ağıldan tümen koyun ver bu oğlana, şişlik olsun (Gökyay, 1976, s. 7).

Bu sözlerden Dede Korkut hikayelerinde de bir yiğitlik görüldüğü vakit at hediye edildiği, atın uzun boyunlu olanının makbul olduğu ve kahramanların at bindiği anlaşılmaktadır. Dede Korkut hikayelerinin neredeyse hepsinde farklı durumlarda dahi bu sözlerin söylendiği görülür. Kahramanlık gösterildiğinde, kız alınıp kız verildiğinde vs. bu sözler tekrarlanır ve bu hediyeler verilir. Örneğin Bamsı Beyrek hikayesinde bezirganlar Bamsı Beyrek'e hediyeler alırlar ve bu hediyelerin arasında boz aygır da vardır.

Bu metinlerden anlaşıldığına göre Türklerde at, oldukça erken bir dönemde bir binek ve taşıma vasıtası olarak kullanılmış; hatta bir savaş ganimeti olarak değerlendirilmiştir. Daha da önemlisi beylerle at arasında kurulan bağa yer verilmesidir.

Türk tarihinde araba olarak kullanılan tek vasıta elbette ki at değildir. Kaldı ki at Türklerde araba olarak kullanılmasından ziyade beylerin, hanların binek hayvanı ve savaş aracı olması bakımından daha büyük önem taşır. At evcilleştirilene kadar eşek, katır, öküz gibi hayvanlar arabaya koşulur, atın evcilleştirilmesinden sonra yük ve eşya taşımak için at da kullanılır. Bu bakımdan eşek, katır, öküz, deve gibi hayvanlar da Türk sosyal hayatında araba olarak kullanılması bakımından önem taşır. Bu önem İslamiyetin kabulünden önceki dönemlerden itibaren Türk edebiyatına ve folkloruna da yansır. Eşek ve devenin arabaya koşulmasıyla ilgili edebi ürünlerin daha çok halk edebiyatı ürünleri etrafında teşekkül ettiği görülür. Oğuz Kağan destanında geçen "Oğuzun askerleri, beyleri bütün halkı/Düşmanda ne bulusa toplayıp hepaldı/Atlar ile öküzler, katırlar az gelmişti/Yığılmış yükler ise ta dağları geçmişti" sözlerinden anlaşılacağı üzere daha o dönemde eşek ve öküzler yük taşıma amacıyla kullanılır. Masallarda eşek, ya binilen ya da yük taşıyan bir varlık olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda eşek, sınıfsal statüyü göstermesi bakımından da önem taşır. Nitekim zengin insanların atları olurken eşeği olan insanlar genellikle sıradan, köy insanlarıdır. "Muğla'dan derlenen 'Keloğlan ile Yaşlı Annesi' ve Kahramanmaraş'tan derlenen 'Keloğlan ile Eşeği' masallarında eşek sıradan, fakir bir köylünün asgari koşullarda sahip olduğu binek hayvanı hükmündedir" (Akbulut, 2020, s. 27). Efsanelerde eşeğin en çok kullanılan vasıflarından biri yük taşımasıdır. "Amasya'dan derlenen 'Baykuş ve Sırıklı Dede' efsanelerinde, Edirne'den derlenen 'Evliya Kasım Paşa III' adlı efsanede" (Akbulut, 2020, s. 37-38) eşek, yük taşıması bakımından kullanılmıştır. Eşeğin binek hayvanı olarak kullanıldığı efsanelere ise "Edirne'den derlenen 'Kadı Bedreddin' efsanesini, Kırşehir'den derlenen 'Garibin Duası' efsanesini" (Akbulut, 2020, s. 38-39) örnek verebiliriz. Fıkraları incelediğimizde akla ilk eşeğiyle bütünleşen Nasreddin Hoca gelir. Nasreddin Hoca fıkralarında görüldüğü üzere eşek, Hoca'nın en yakın arkadaşıdır ve Hoca fıkralarda her daim eşeğinin sırtındadır. Hoca eşeğini hem binek hayvanı hem de yük taşıma aracı olarak kullanır. Türkülerde ve manilerde de eşek, yine yük taşıma aracı olarak karşımıza çıkar. Bir

kına türküsünde geçen "Getir ana urganları/Yükletelim yorganları/Getir baba eşekleri/Yükletelim döşekleri/Getir ağa katırları/Yükletelim bakırları" (Yılmaz, 2010, s. 307-308) sözleriyle eşek ve katırın yük taşıma aracı olarak kullanıldığı görülür. Aynı şekilde manilerde de "Yükledim katırıma/Çamın çıralarını/Göremezsin güzelim/Yürek yaralarımı" (Aydın, 2000, s. 72) sözlerinden yük taşımak için kullanıldığı anlaşılır.

Türk tarihinde araba olarak kullanılan diğer araçlardan kayık, sandal, gemi gibi su yolu ulaşımı ve taşımacılığında büyük önem taşıyan araçlar da edebiyatın içerisinde kendilerine yer bulurlar. Kayığın icadıyla ilgili ilk bilgiye Oğuz Kağan destanında rastlanır. Oğuz Kağan ve beyleri İdil(Volga) Nehri'ne geldiklerinde Oğuz Kağan bu nehri nasıl geçeceklerini sorar. "Oğuz Han'ın bir bilgini İtil (Volga) nehrini geçmek için asırlık ağaçların içini oyarak 'Kıpçak' yani 'kayık(gemi)' yapmış, yaptığı bu su vasıtalarıyla Oğuz Han'ın orduları nehrin karşı tarafına geçerek düşmanı mağlup etmiş ve ganimetleri rahatlıkla nehirden taşıyabilmişlerdi. Bunun üzerine Oğuz, bu buluşu gerçekleştiren kişiye 'içi oyulmuş ağaç' anlamına gelen Kıpçak adını vermiş, mucit Kıpçak Bey'in nesli de o günden itibaren Kıpçak boyu olarak anılmaya başlamıştır" (Yakıcı, 2003, s. 416). Bu kısım Oğuz Kağan destanında şöyle geçer:

"Sonra Oğuz Kağan askerleriyle İtil adındaki ırmağa geldi. İtil büyük bir ırmaktır. Oğuz Kağan onu gördü ve:

'İtil'in suyunu nasıl geçeriz?' dedi.

Asker arasında iyi bir bey vardı. Onun adı Uluğ Ordu Bey idi. O akıllı bir erdi; gördü ki bu yerde pek çok dal ve pek çok ağaç… O ağaçları kesti ve bu ağaçlara yattı, geçti. Oğuz Kağan sevindi, güldü ve:

'Sen burada bey ol; senin adın Kıpçak bey olsun.' Dedi (Sakaoğlu ve Duymaz, 2002, s. 223).

Dede Korkut Kitabı'nda "gimi" kelimesi kullanılır ve "ağaç gimileri oynadan su" şeklinde geçer.

Yazılı edebiyatta Araba[5]

Göktürk metinlerinde atın mitolojik dönemdeki işlevlerinin ve anlamlarının devam ettiği; atın binek, hız ve güç bakımından tercih edildiği, çeşitli eşyaların üretiminde at derisinin kullanıldığı ve yine at ile bey arasında kurulan ünsiyete değinildiği görülmektedir. Hem atıf yaptığımız bağlamda hem de atın başka hangi amaçlarla kullanıldığına dair Orhun Yazıtları'ndan bazı örnekler verebiliriz:

"(D 32) Kül Tigin yadağın oplayu teğdi. Oŋ Totok yurçın yaraklığ eliğin tutdı, yaraklığdı kağanka ançuladı. Ol süğ anta yok kışdımız.

Bir otuz yaşıŋa Çaça Seŋünke sünüşdümiz. Eŋ ilki Tadıkıŋ Çorıŋ boz [atığ binip teğdi. Ol at anta] (D 33) ölti. Ekinti Işbara Yamtar boz atığ binip teğdi. Ol at anta ölti. Üçünç Yeğen Siliğ Beğiŋ kedimliğ toruğ at binip teğdi. Ol at anta ölti. Yarıkınta yalmasınta yüz artuk okun urtı yüz[iŋe] başıŋa bir t[eğmedi……..]" (Tekin, 1995, s. 47-48).

Develer, göçebe topluluklarda, kervanlarda, savaşlarda hatta güreşte gücünden ve dayanıklılığından yararlanılan hayvanlardır. Özellikle çöl coğrafyasında ve sert iklim şartlarının hâkim olduğu yerlerde büyük önem taşır. Deve yetiştiriciliğiyle Türklerin de eski çağlardan itibaren uğraştığı bilinir. Hatta develerin ilk Orta Asya'da evcilleştirildiği ve hörgüçlü develerin Orta Asya devesi olarak kabul edildiği fikri yaygındır. Türkler, sosyal hayat içerisinde diğer hayvanlarda olduğu gibi develerin de etinden, sütünden, gücünden faydalanmış ve deveyi hem binek hayvanı hem de yük taşıma aracı olarak

5 Bu bölüm, Eski Türkçe, Orta Türkçe, Osmanlı Türkçesi dönemleriyle Tanzimat döneminde yazılan edebi metinlerle sınırlandırılmıştır.

kullanmıştır. Bu bakımdan develere verilen değer edebi eserlere de yansımıştır. Göktürk Abideleri'nde Tonyukuk Yazıtı'nın Güney yüzünde deve şu şekilde geçer:

"(G3) Tinsi Oğlı aytığma tağka teğmiş idi yok ermiş. Ol yerke ben Bilge Tunyukuk teğürtük üçün (G4) sarığ altun, ürüŋ kümüş, kız koduz, eğri tebi, ağı buŋsız kelürti" (Tekin, 1995, s. 92).

"(G3) Tanrı Oğlu denilen dağlara (kadar) vardığı hiç yok imiş. O topraklara (Türk halkını) ben Bilge Tunyukuk götürdüğüm için (G4) sarı altınları, beyaz gümüşleri, kızları kadınları, hörgüçlü develeri ve ipekli kumaşları fazlasiyle (önümüze) getirdiler" (Tekin, 1995, s. 93).

Uygurlar döneminde yerleşik hayata da geçilmesiyle birçok alanda değişim ve gelişim yaşanır. Tarım ve hayvancılık gelişir. Hayvancılığın gelişmesi, nakliye ve yük taşımacılığında, ticarette ve dini törenlerde güçlü ve güzel at ve deve yetiştiriciliğini beraberinde getirir. Bu bakımdan hem at hem de at arabaları çok yaygındır. Uygurlarda at, öncelikle atalarıyla olan bağ açısından önem taşır. "IV. yüzyılda Uygurların atalarının 'Kaoche' yani 'yüksek at arabaları' olarak çağrıldığı" (Kamalov, 2002, s. 162) bilinir. Ayrıca atın Türklerdeki önemi Irk Bitig'de birçok yerde geçmektedir. Özellikle "ak at" ve "ala at" hem mitolojik hem de kullanım bakımından eserde birçok yerde geçer. Hacer Tokyürek'in Shōgaito'dan yaptığı bir alıntıyla verdiği bilgiye göre; "Eski Uygurcada 'atlıg yaŋalıg kaŋlılıg yadagın alkunı bildeçi burhan bahşıka baralım tip' 'atlı, filli, savaş arabalı ve yaya ile her şeyi bilen Buddha üstada varalım diye" şeklinde ifade edilen atlı süvari birliği, gerçek hayattaki savaştan ziyade Buddha'nın kötülüklere karşı yapmış olduğu mücadelesini ifade et[mesi]" *atlıg* kelimesinin burada mitolojik bir anlamda kullanıldığını gösterir (Tokyürek, 2013, s. 253-254). Yine Eski Uygurcada Tokyürek'in verdiği bilgiye göre "*aş içkü ton kedim orun töşek at yaŋa kaŋlı kölük erdini yinçü ed tavar üze tapıntım' "Yiyecek, içecek, elbise, ev, döşek, at, fil, araba, mücevher, inci (gibi) mala mülke bağlandım' örneğinde ise at, zenginlik belirtilerinden biri olarak gösterilir*" (Tokyürek, 2013, s. 254).

Uygur metinlerinde erkek deve olarak "buğra" kelimesinin kullanıldığını görürüz. Irk Bitig'de buğranın geçtiği bir bölüm şöyledir: "titir bugra men ürüŋ köpükümin saçar men üze teŋrike tegir asra yirke kirür tir udıgmak odguru yatıglıg turguru yorıyur men antag küçlüg men (Tekin 2004, s. 20). Tokyürek bu cümleleri şöyle aktarır: "Erkek deveyim. Ak köpüklerimi (ağzımdan öyle) saçarım (ki) yukarıda göklere erişir, aşağıda yer(in dibin)e girer. Uyuyanları uyandırıp yatanları kaldırırım. Öyle güçlüyüm" (Tokyürek, 2013, s. 255). Buradan devenin Uygurlarda gücüyle ön planda olduğunu, bu gücün özellikle göç sırasında büyük bir önem taşıdığını ve devenin uyuyan halkı uyandırmasıyla aslında onları tehlikelere karşı uyardığını anlamak mümkündür.

Elif Yılmaz'a göre; tarımda ve yük taşımacılığında en yaygın kullanılan hayvanlar, sığır, inek, eşek gibi güçlü ve uzun mesafelere dayanıklı olanlardır. Taşımacılıkta kullanılan hayvanlar "ulag" ve "kölük" olarak genel isimleriyle kullanılır (Yılmaz, 2022, s. 47). Yılmaz Uygurca bir kira/borç sözleşmesinden alıntıladığı "ap yarılsar kölük bertinser" ifadesini Türkçeye "deri çanta yarılsa (parçalansa) yük hayvanı yaralansa" şeklinde aktarır (Yılmaz, 2022, s. 55). Yine Yılmaz, Uygurca bir kira belgesinden yaptığı alıntıda geçen "mŋa sranguçka uzunka bargu eşek ulag kergek bolup" ifadesini Türkçeye "Bana Sranguç'a uzağa gidecek eşek, yük hayvanı gerekip" olarak aktarır" (Yılmaz, 2022, s. 55).

Uygur metinlerinde yük taşımacılığı için katırın da kullanıldığını görürüz. Tokyürek'in Shōgaito-Tugusheva vd. lerinden yaptığı alıntıya göre; "Eski Uygurca metinlerde 'ol agır yüklüg katır ulatı kölüklerniŋ yti sivri tuyukları üze tepip eti kırtışı siŋiri tamırı barça bıçıltı osultı O ağır yüklü katır ve taşıtların keskin ve sivri toynakları ile tekmeleyip eti, derisi, siniri, damarı hep kesildi, biçildi' şeklinde yer alır ve burada yük taşımacılığında kullanıldığı ifade edilir" (Tokyürek, 2013, s. 256).

Bu örneklerden anlaşılacağı üzere Uygur metinlerinde at, Buda ile birlikte anılan bir hayvan olması sebebiyle hem kutsaldır hem de daha çok metaforik anlamda kullanılır. Deve, eşek, sığır ve katır gibi hayvanlar ise dayanıklılıklarından ötürü nakliye ve yük taşımacılığı için tercih edilir.

Karahanlılar döneminde İslamiyetin kabul edilmesiyle ortaya çıkan eserlerde atın, Türkler için taşıdığı önem aşikardır. Karahanlıların İslamiyeti kabul edişlerinin tarihî-menkıbevî bir eseri olan Manas destanında "Yakub Han, Akkula'na binip Demir Han'dan kızı Kanıkey'i, oğlu için istemeye gider. Sonunda iki taraf anlaşır. Manas, Kanıkey'e hediyeler yollar; bunlar arasında (4000) attan ibaret bir sürü de vardır: Kırk çora keldi deyt/Kırk yüs yılkı aydap keldi" (Elçin, 1995, s. 163). Burada atların hediye edilmesi geleneği söz konusu edilir. Sürüdeki atların sayısı da hem kişiye verilen değeri hem de hediyeyi gönderenin zenginliğini işaret eder.

Bu dönem eserlerinden Divan-ı Lügati't-Türk'te, ata verilen önem birçok açıdan ele alınır.[6] Eserde Kaşgarlı Mahmut attan bahsederken "kuş kanatın er atın" atasözünü örnek gösterip kuşun kanatsız, erin de atsız olamayacağını ifade ederek Türklerde atın önemi vurgular. Ali Abbas Çınar'ın verdiği bilgiye göre; DLT'de dört ayaklı hayvanların genel adı "yılkı"dır. Bu ad daha çok at sürüsü anlamındadır. Atların ortak adı ise "yund" olarak geçer. Bu ad, tek atı ya da sürüsünü ifade eder. Atı ifade eden diğer kelimeler ise, at, él, toruğ, köçüt kelimeleridir (Çınar, 1995, s. 148). Bunun yanı sıra DLT'de muhteşem bir atlı savaş tasvirine de rastlanır.

Dîvânu Lugâti't-Türk ve Kutadgu Bilig'de de bir ulaşım ve avlanma aracı olarak sandal, kayık ve gemiye yer verilir. Örneğin DLT'de kayık kelimesi "ḳayġuḳ" şeklinde kullanılır.

> "Kar buz kamug erüşdi
>
> Taglar suvı akıştı
>
> Kökşin buluk örüşdi
>
> Ḳayġuḳ bolup egrişür (Alyılmaz, 2016, s. 257).

Arabaların Türk tarihinde taşıdığı önem, artarak devam eder. Özellikle de atın savaş aracı olarak kullanılmasının önemini daha da artırdığı düşünülebilir. Savaşlarda düşmanı mağlup etmeyi kolaylaştıran en önemli güç, atlı birliklerdir. Elbette günlük hayat içerisinde de atın taşıdığı önem yadsınamaz. Ulaşımda, yük taşımada, tarımda vs. at, hayatı kolaylaştıran bir varlıktır. Bu bağlamda Türklerin ata, hayatlarının her alanında bir yer açtığı ve atı bir aile üyesi gibi benimsediği söylenebilir. Edebi eserlere de yansıyan bu önem, Osmanlı Devleti zamanında Osmanlı'nın son dönemlerine kadar artarak davam eder. Divan edebiyatı metinlerinde de atın taşıdığı önem büyüktür. Bu dönemin edebi metinleri arasında gösterebileceğimiz divanlar, mesneviler, kasideler vs. birçok metinde atla ilgili bilgiye ulaşmak mümkündür. Hatta ata verilen önemi göstermesi bakımından bu dönemde atın övüldüğü "rahşiyye" türü dahi görülmektedir.

Divan şiirinde at, birçok isimle anılır. Bu isimleri, "ahreç, aşkar, edhem, esb, eşheb, feres, Gülgûn, harûn at, hargele, hink, küheylan, kürenk, kütel, madiyan, mudammer, mâtiyye, rahş, rehvâr, semend, şebdiz, tay, tevsen, yekrân" (Pala, 1999, s. 44) olarak sıralamak mümkündür. Bu kadar çok isimle anılması dahi ata verilen kıymetin bir işareti olarak düşünülebilir. Divan edebiyatındaki at tasvirleri ve ata verilen önem hususunda ilk olarak Osmanlı sarayındaki tahta çıkış törenlerinden bahsetmek gerekir. Osmanlı'da tahta çıktıktan sonra gerçekleştirilen ata binme geleneği büyük bir önem taşır. Bu geleneğe göre "Sultan kılıç kuşanma törenine (yolculuğun kayıkla geçen kısmı dışında) at sırtında gider ve at

6 DLT'de atasözleri Türk toplumuna ait değerleri yansıtması bakımından büyük bir önem taşır. Bu değerler aktarılırken "at" atasözlerinde sıkça kullanılan hayvanlardandır. Ayrıntılı bilgi için Şen, N. (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Değerler, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

sırtında dönerdi. Böylece sultan iki kıtanın ve iki denizin hükümdarı unvanına sahip olduğunu ilan ederdi" (Esin, 1995, s. 58).

Divan edebiyatında at için yazılan kaside veya mersiyelere "rahşiyye" denir. "Bu çeşit kasidelerin nesîb kısmında attan mübalağalı bir tarzda bahsedilir, özellikleri dile getirilir" (Bilgin, 1995, s. 276). Bir edebi tür olarak da rahşiyyelerin sadece bizim edebiyatımızda mevcut olduğu görülür. Rahşiyye türündeki en eski örneklerin "XV. ve XVI. yüzyıl şairleri Ahmed Paşa, Lami'î, Tâcizâde Cafer Çelebi, Hassân" (Kaya, 2008, s. 12) gibi şairlere ait olduğu tespit edilmiştir. Rahşiyyelerin özellikle kaside nesîblerinde anlam bulması ve en olgun örneklerinin görülmesi Nef'î ile gerçekleşir.

Edebiyat sahasında bir araba olarak kayığın en çok Divan edebiyatı döneminde kullanıldığını görürüz. Bu kullanım, III. Ahmet ve III. Selim dönemlerinde, onların eğlenceye olan düşkünlüğünden ötürü yaptıkları Sa'dâbâd gezileri vesilesiyle artar. III. Ahmet'in eğlenceye olan düşkünlüğü sebebiyle İbrahim Paşa Kağıthane'de Sâdâbâd Kasrı'nı yaptırır ve burası eğlence merkezi hâlini alır. Lale Devri, bu eğlence ve kayık gezilerinin en fazla yapıldığı dönemdir. Bu döneme gelmeden kayıkla ilgili beyitleri Fuzuli'de görürüz. Elbette Fuzuli dışında da kayığa şiirlerinde bir benzetme unsuru olarak ya da bir vasıta olarak yer veren şairler bulunmaktadır fakat Fuzuli'nin bir kaside nesîbinde "zevrak" (sandal, kayık) hakkında söylediği lugaz, tasvirler açısından benzerine az rastlanır bir örnek olarak kabul edilir. "Fuzuli'nin Üveys Paşa için yazdığı tamamı 27 beyit olan bu kasidenin zevrakı tasvir ettiği nesîb bölümü 14 beyittir (...) Fuzuli ayrıca Bağdat valilerinden Ayas Paşa için yazdığı Terci'-i Bend'inin, Dicle nehrinde kayıklar üzerinde düşmanla yapılan bir savaş sahnesini anlattığı III. bendinin baştan 6. beytinde de zevrakı 'suda ağzını açmış timsah' gibi özgün benzetmelerle" (Dilçin, s. 81-82) tasvir ettiği görülür.

Osmanlı Devleti'nin en görkemli dönemi olarak bahsedilen Lale Devri, Sa'dâbâd eğlenceleri ile anılan bir dönemdir. Hatta III. Ahmet saltanatının son birkaç yılı, Sa'dâbâd'ın da en görkemli dönemi olarak gösterilir. Burada yapılan eğlenceler zamanla halk tabakasına kadar iner ve Sa'dâbâd, halkın da bayram günlerini geçirdiği, eğlendiği bir mesire alanı hâline gelir. Hatta denizlerde yapılan gezintilerle gece mehtabın izlendiği şiirleri adlandırmak için "mehtabiye" adlı bir tür ortaya çıkar. "Mehtaplı gecelerde, kayıklar eşliğinde Boğaziçi'nde düzenlenen sazlı-sözlü eğlencelere mehtap âlemi; bu âlemi konu edinen anlatılara ise mehtabiye/mehtâb-nâme" (Durkaya, 2020, s. 176) denir.

Denizdeki bu mehtap eğlenceleri için gerekli olan başlıca unsurlardan biri kayıktır. Kayık, bu eğlencelerde sadece bir araç değildir. Mehtap sefalarının yapıldığı, insanların eğlendiği asıl mekândır. "Mehtap gecesinin kahramanları, çalgıcıların kayığından yükselen hoş nağmeler eşliğinde, kayıklara yerleştirilen yiyecek ve içecekleri tüketerek Beykoz, Hisar, Bebek gibi Boğaziçi'nin çeşitli semtlerini kayıklarla hep birlikte gezer" (Durkaya, 2020, s. 185).

Mehtabı denizin üstünde seyretme merakı, kayıkları, bu eğlencelerin en önemli parçası hâline getirir ve kayıklar, içinde müzik ile coşulan, yenilip içilen bir mekân olur.

"Nev-süvâr-i zevrak ol gel zevk-i mehtâb edelim
Nağme-i mutrible 'akl u sabrı bîtâb edelim
Gâh şarkılar okunsun şevki pürtâb edelim
Gâh bûse ver bana şâd et beni gülzârda" (İlhamî) (Durkaya, 2020, s. 186).

Eğlenceye düşkünlüğü ile bilinen III. Selim, "eğlenmek için her türlü sebebin hazır olduğunu ve iskelede kayıkların beklediğini söyleyerek Göksu'ya ya da Sa'dâbâd'a gitmek ister:

'Azm idersen bütün esbâb-ı tarab âmâde
Hazır üç çifte kayık iskelede âmâde
Göksuya mı gidelim yoksa ki Sa'dâbâ de

Lebleri sâgar-ı müldür o mülü nûş idelim (Bolat, 2012, s. 49).

Bu dönemin önemli şairlerinden olan ve eğlenceye düşkünlüğü ile bilinen Nedim için de Sa'dâbâd gezileri ve eğlenceleri önemlidir. Şiirlerinde Sa'dâbâd'ı birçok yönüyle ele alır. Bu şiirlerinden birinde Nedim "kederli gönlüne bir sevinç vermek için selvi boylu sevgilisini Sa'dâbâd'a çağırmaktadır. Bunun için iskelede üç çifte kayığın da hazır olduğunu söylemektedir:

Bir safâ bahş edelim gel şu dil-i nâ-şâda
Gidelim serv-i revanım yürü Sa'd-âbâd'a
İşte üç çifte kayık iskelede âmâde
Gidelim serv-i revanım yürü Sa'd-âbâd'a (Bolat, 2012, s. 49).

19. yüzyıl şairlerinden olan Fatin ve Sermedî'nin şiirlerinde ise kayık şöyle geçer:

"Zevk-i mehtâb idelim subha kadar deryâda
Virelim mâ-hasal-ı derd ü gamı bir bâda
İşte üç çifte kayık iskelede âmâde
Mevsimidir gidelim Göksu'ya ey çeşm-i kebûd (Fatin)
Geçen ahşamki gelir mi yâde
Öyle zevk oldu mû bir esnâda
Yine üç çifte kayık âmâde
Bu gice gel bize meh-tâb idelim" (Sermedî) (Durkaya, 2020, s. 186).

Türklerin birer araba olarak kullandığı araçlar arasında yer alan tren, vapur ve uçak, Divan şiirinde Ali Emîrî'nin şiirlerinde karşımıza çıkar. İcadı 1800'lü yılların başı olan ve Osmanlı topraklarında yeni yeni görülmeye başlayan trene ve uçağa bu dönem eserlerinde pek rastlanmaması gayet doğaldır. Bizim karşılaştığımız tek örnek de Ali Emîrî'nin divanındaki birkaç beyittir. Ali Emîrî, tren kelimesiyle eş anlamlı olan şimendifer kelimesini şiirinde şöyle kullanır:

"Kimdir veren Nevvâr'a bu âsâr-ı hayreti
Kimdir eden şimendiferi böyle tiz-pâ" (AED-1b/10) (Özmen, 2019, s. 117).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde genellikle kısa mesafelerde yolcu taşımak için kullanılan vapur, bir terim olarak Ali Emîrî'nin şiirinde kullanılır:

"Nerden alır bu sur'at-ı bi-misli telgırâf
Vapur at gibi bence olmuş yem-âşînâ" (AED-1b/11) (Özmen, 2019, s. 118).

Uçak kelimesi de Ali Emîrî'nin şiirinde eş anlamlısı "tayyare" olarak bir mısrada geçer:

"Tayyâreye binmiş geziyor nâz ile cânân" (Özmen, 2019, s. 118).

Tanzimat döneminden itibaren edebiyatımıza giren yeni edebi türlerle birlikte modernleşmenin de etkisiyle arabalar, daha imgesel olarak kullanılmaya başlanır. Ulaşım ve nakliye aracı olmasının yanı sıra sosyal hayat içerisinde yüklendiği anlamlar çerçevesinde bir gösterge haline gelir. Bu dönemden sonra özellikle öykü ve romanlarda daha çok motorlu araçların bahsi geçer. Recaizâde'nin Araba Sevdası ile başlayan yeni dönemden itibaren otomobiller, bisikletler, motosikletler, kamyon ve traktörler öykü ve romanlarda kimi zaman bir statü göstergesi kimi zaman bir benlik-kimlik çatışması sembolü kimi zaman da ekonomik bir gösterge olarak yerini alır.

Araba denildiği vakit akla gelen ilk eser olan Recaizade Mahmut Ekrem'in Araba Sevdası, arabanın ileriki dönemlerde kazanacağı imgelerin habercisidir. Bu bakımdan Araba Sevdası'nda yazarın ve Bihruz'un arabaya yükledikleri anlam önem kazanır. Romanı incelediğimizde görülür ki romanda araba, nakliye ve taşıma aracı, sosyo-ekonomik gösterge ve benlik-kimlik-araba bütünleşmesinin bir parçası

durumundadır. Eserde özellikle kupalar, kayık ve vapurlar nakliye ve taşıma aracı olarak dikkat çeker. Romanda geçen şu ifadelerden bunu anlamak mümkündür: "(...) Diğer günler vapurdan çıkan halkı karşılamaya koşarak; "Boş araba! Araba lâzım mı? Sizi şu temiz kupa ile götüreyim" yollu sözlerle müşteri kapmakta birbiriyle yarışan arabacılardan hiç birisi görünmedi; çünkü o gün seyir yerlerine dağılmak için kira arabalarına olan hücum, diğer zamanlardan daha fazlaydı. Bir saatten beri iskelede boş bir tek araba bile kalmamıştı" (Ekrem, 2016, s. 33). Bu sözlerden kupaların, arabası olmayan insanlar tarafından ulaşım amaçlı kullanıldığı, hatta Çamlıca'ya çıkmak için tatil günlerinde yoğun bir şekilde tercih edildiği anlaşılır. Araba Sevdası'nda kira arabası olarak kullanılan landolardan da bahsedilir: "O gün sabahleyin Beyoğlu kira arabalarından bir lândo Kadıköyü'ne bir hasta götürüp Üsküdar'a dönmüş, araba vapurunu bekleyerek çeşmenin yanında duruyordu. Lândonun arabacısı, hanımların araba aramakta olduklarını görünce kendi kendine; '- İki saat daha burada vapur bekleyeceğime, şu hanımları alsam götürsem daha iyi etmez miyim?' diyerek hanımlara doğru ilerledi" (Ekrem, 2016, s. 34). Kimi zaman kupa kimi zaman lando olan kira arabaları, romanda gezi, hastalık, eğlence gibi her türlü ulaşımı sağlayan başlıca araçlar olarak görülür. Romanda ulaşım ve nakliye aracı olarak kayık ve vapur da dikkati çeker. Bihruz Bey'in Keşfi'nin bineceği vapura ulaşmak için karşıya geçmesini sağlayan kayıkçıyla yaptığı pazarlık şöyledir:

> "Bihruz Bey'in böyle söylenerek telâşla öteye beriye koşuştuğunu gören kayıkçılar etrafını aldılar ve:
>
> "- Beyefendi, buyurun sizi şu piyade ile götüreyim, onarımdan yeni çıktı. Yirmi dakikada İstanbul'a varırız.
>
> - Gel ağabey! İki çifte gidelim.
>
> - Bana iki çeyrek ver, vapur Köprüye varmadan seni Sirkeci'ye çıkarayım..." şeklinde çağırmaya başladılar.
>
> Bihruz Bey, "İstanbul' a vapurdan evvel yetişmek" sözünü işittiği gibi, o şaşkınlık hâlinde buna imkân olup olmadığını bile düşünmeden kayıkçıya seslendi:
>
> - İki çeyrek değil, sana iki lira var... Ama şu şartla ki, beni dediğin gibi vapurdan evvel yetiştireceksin.
>
> Hemen gösterilen iki çifteye atladı" (Ekrem, 2016, s. 136).

Kayıkçıların, müşterilerin aceleciliklerine göre fiyat belirlemeleri ve söz konusu vapurun Çanakkale vapuru olmadığını bildikleri hâlde sırf para kazanmak için Bihruz Bey'i kandırmaları söz konusudur. Bihruz Bey kandırıldığının farkında bile değildir ki farkında olsa bile vapura yetişebilme ihtimali onun için kandırılmış olmaktan çok daha önemlidir. Vapura ulaşabilmek için de bu ihtimali değerlendirmeyi tercih eder.

Bihruz Bey, Çanakkale'ye gideceğini sandığı vapura yetişir ve vapurda Keşfi Bey'i aramaya başlar. Bu arayış sırasında bir toplu taşıma aracı olarak vapurun Bihruz Bey'in gözünden tasviri önemlidir:

> "Vapurun içindeki kalabalık, dehşetli bir durumdaydı. Bir tarafta ağzı açık duran derin, karanlık ambara vinçle yük indirmekte olan gemicilerin gürültü-patırtısı, bir tarafta ambarın yanındaki en iyi yerleri tutmak için birbirini kakıştırıp eşyasını, kilimini, serilmiş hasırını, şiltesini ileri geri çekiştiren güverte yolcularının çekişmeleri, kavgaları... Bir yandan vapura ulaşan yeni yeni kamara ve güverte yolcularının hücumu, bir yandan da yolcuların yanlarına alacakları sandık sepet gibi eşyayı taşıyanların sıkıntısı... Yine bir taraftan uğurlamak için vapura gelip yolcularını arayanların aşağı yukarı gezip koşmaları, bir yandan ücretlerini alamamış kayıkçı ve sandalcıların müşterilerini aramak için telâşla oradan oraya koşuşması; vapurda bir kargaşalık, bir uğultu, bir gürültü çıkarıyordu ki, vapur yolculuğuna alışkın olmayanların bu hâli görüp de şaşırmaması mümkün değildi" (Ekrem, 2016, s. 162).

Bihruz Bey'in gözünden vapur, kalabalığından, karışıklığından, düzensizliğinden ve uğultusundan ötürü tercih edilecek bir ulaşım aracı değildir. Onun gibi vapur yolculuğunu görmemiş birisi için bu hengâme şaşılacak bir durumdur. Bu ifadenin, Bihruz Bey'le vapurdaki insanlar arasındaki sınıfsal farka bir gönderme olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bihruz Bey, bir paşa oğlu olarak sahip olduğu hayat

şartlarından ötürü hiçbir zaman bu şekilde her türden insanın bir arada bulunduğu bir toplu taşıma aracını kullanmak zorunda kalmamıştır.

Arabayı bir statü nesnesi olarak merkeze alan *Araba Sevdası*'nda, Batılılaşmayı yanlış algılamış züppe bir alafranga olarak çizilen Bihruz Bey, varlığı arabasıyla anlam kazanan hatta arabasıyla var olan bir karakterdir. Dolayısıyla çevresindeki insanları da algılaması araba merkezli olmaktadır. Yazarın da Bihruz Bey'i her tasvirinde arabasını merkeze alması "arabalı Bihruz Bey" fikrimizi destekler niteliktedir. Bu bağlamda romanda Bihruz Bey ve araba ilişkisi, bize Bihruz Bey'in statü ve saygınlık algısını göstermesi bakımından önemlidir. En sevdiği şey arabasıyla gezintiye çıkmak olan Bihruz Bey, bu gezintiler sırasında karşılaştığı kişileri de arabalarına göre değerlendirmeye ve onlara anlam yüklemeye başlar. Bu kişilerden ilki ve en önemlisi Periveş Hanım'dır. Çamlıca'ya çıktığı bir gün sarı bir Lando'nun içinde kısa bir süreliğine gördüğü Periveş Hanım'ı arabasıyla bütünleştirerek soylu bir ailenin üyesi olarak yorumlar. "(...) Periveş Hanım'ın güzelliğini ve hoş hâllerini birer birer gözünde canlandırıyordu. Böyle yüzü melek, huyu melek, esprisi fevkalade, edükasyon'u (eğitim) mükemmel ve bu özellikleriyle gayet nobl (soylu) bir aileye mensubiyeti şüphesiz olan bir hanımefendi (...)" (Ekrem, 2016, s. 27) olarak etiketlediği Periveş'in bu niteliklere sahip olmasını sağlayan tek etken sarı Lando'sudur. Öyle ki Bihruz Bey, Periveş'i taşıyan Lando'nun rengine, şekline, arabacısının kılığına, hayvanların koşumlarına kadar dikkat eder. Günlerce tekrar görmek için beklediği Periveş'i sıradan hiçbir Lando'ya layık görmez. Hayal dünyasında bir adım daha ileriye giderek Periveş'i "(...) sandığı elmastan; tekerlekleri gümüşten, zümrüt gözlü, sedef kanatlı, yakut gözlü bir çift kumru koşulmuş- bir araba" içinde hayal eder (Ekrem, 2016, s. 64).

Bihruz Bey, bu gösteriş merakından kaynaklanan yaşam tarzı ve algısıyla tam bir Veblenci aylak sınıf mensubudur. "(...) "*Aylak*" terimi (...) zamanın üretken olmayan tüketimi anlamındadır. (1) Üretken işin değersiz algılanmasından dolayı ve (2) aylakça bir yaşam sağlamaya dönük maddi yeterlilik bulgusu olarak zaman üretken olmayan biçimde tüketilir (Veblen, 2016, s. 45). Bihruz Bey, zamanı aylakça tükettiği gibi nesneleri, eşyaları ve duyguları da tüketmektedir. "(...) üretime katılmadığından elde ettiği gelirleri rastgele ve şaşalı bir şekilde harcamakta, fark edilme arzusunu vitrini olarak gördüğü kıyafetler ve atlı arabası ile tatmin etmeye çalışmakta, aşırı harcama ile üstünlük reklamı yapmak ve temel özellik olan avareliğini halkın görmesinden zevk almaktadır" (Güneş, 2012, s. 222). Yaşamın konforunu ve lükslerini nesnelerin dünyasında algılayan bir aylaktır o. Bu nedenle romanda dikkat edilirse Bihruz Bey arabasıyla, Periveş Lando'suyla, Fransızca hocası kitaplarıyla varlık kazanır. Bu bağlamda Bihruz Bey için gösteriş ve soyluluk alâmeti olan nesnelerin, özellikle de arabanın karakterlerin önüne geçtiğini söyleyebiliriz. Lando, Periveş'in önüne geçerek karakterleşir, Periveş ise nesneleşir. Böylece Bihruz Bey'in Periveş'e duyduğu aşkın aslında Lando'ya olduğu daha da netleşir. Mehmet Narlı da bu aşkı aynı manada izah eder: "(...) Bihruz, Periveş'in önce kendi "sarı ekipaj" ına baktığını düşünür. Aslında kendisi de önce Periveş'in "sarı lando"sunu görmüştür. Yani aradaki bağı sağlayan arabalardır. Bihruz, aşkın zevk ve elemleri ile geceler boyu roman ve şiirlerden çıkardığı mektupları yazarken, haftalarca Periveş'i nasıl bulacağını düşünürken o peri gibi güzeli bir kere olsun "lando"dan ayrı hatırlayamaz. O, arabanın içinde iken, çevresindeki insanları görmez, arabasız olanları fark etmez; onları insan olarak değil, bir kalabalık olarak algılar. Onun için bir beyefendinin mutlaka arabası olur. Hele Periveş gibi bir perinin arabası olamayacağını düşünmez bile" (Narlı, 2002, s. 23).

Romanın sonunda Bihruz Bey'in saygınlık ve statü uğruna yaşadığı mirasyedi hayat son bulur ve borçlarından ötürü arabasına el konur. Çünkü Bihruz Bey, sahip olduğu imkanları har vurup harman savurmuş ve tüketmiştir. Böylece Bihruz Bey "sadece var olmadığını, ama yaşadığını aşırı, gereğinden fazla bir tüketimde hisseder. Bu tüketim özgül bir toplumsal işlev üstlenen '*bitirmeye*' salt ve basit yok etmeye kadar vardırılır" (Baudrillard, 2004, s. 41). Bihruz Bey, parası bitip kira arabalarını kullanmaya

başlayınca kendisi de yok olur. Periveş'in bindiği sarı Lando'nun kira arabası olduğunu Periveş'ten duyunca Bihruz Bey'in gözünde Periveş de yok olur ve bu yok oluş yine bir Lando ile gerçekleşir. Landonun kira arabası olduğunu duyan Bihruz Bey, Periveş'in yanından yoldan gelen bir Lando'yu göstererek uzaklaşır. Artık sahip olunamayan Lando, kendi varlığını ispatlarken Bihruz Bey ve Periveş'in de yokluğunu/hiçliğini gözler önüne serer.

Romanda arabanın birey-kimlik inşası hususunda merkez bir rol aldığı görülür. Bihruz Bey'in benliği, arabası üzerinden anlam kazanır. Çünkü Bihruz Bey'in görünür olmasını sağlayan tek varlığı arabasıdır. Hatta yazar dahi romanda Bihruz'un bu durumunu "(…) her nereye gitse, her nerede bulunsa, maksadı çevresini görmek değil, yalnızca kendini göstermekti" (Ekrem, 2016, s. 16-17) sözleriyle açıklar. Sürekli araba kullanarak kendini gösterme çabası yorucu olduğu için Bihruz Bey, "(…) hem dinlenmek hem de ekipajının seyredenlerde yarattığı etkiyi şahsen görmek için ara sıra bahçenin üst tarafındaki meydancığın -gelen geçen arabaları görmeye, içindekileri seçmeye müsait- bir noktasında arabasını durdurur ve bazen arabadan inerek bahçenin içerisinde bir tur yapar(dı)" (Ekrem, 2016, s. 16-17).

Görülme arzusunun başkahramanı olan araba, romanda sanki Bihruz Bey'in de önüne geçer gibidir. Araba varsa, Bihruz Bey vardır. Tanpınar da bu konuda bizi destekler: "(…) Romanın büyük hususiyeti, bir modanın, kahramanının şahsiyeti ile birleştirilmesinde, yahut onu vücuda getirmesindedir. Hatta bu köksüz gölgeler kitabında asıl kahraman, Bihruz Bey'in parasını tam olarak ödemediği ve sonunda elinden aldıkları arabasıdır. O, kitabın sembolü ve fatalitesidir" (Tanpınar, 2013, s. 482). Romanda Bihruz Bey, arabasıyla var olduğu gibi diğer karakterler de arabalarıyla vardır. Periveş, Lando'su olduğu için anlam kazanır. Lando'nun kiralık olduğunu Periveş'ten öğrendiği an Periveş de yok olur.

Romanda Bihruz Bey, arabası elinden alınana kadar "(…) yalnız arabasını bilir, tanır ve sever. Kendisini ve benzerlerini doğuran değerler buhranında farkında olmadan yapıştığı tek tahta parçası odur. Romanın bütün kahramanlarını, bütün devri gibi hep onun Çamlıca yollarında doludizgin dönen tekerleklerinin arasından görürüz" (Tanpınar, 2013, s. 483). Fakat arabası elinden alındıktan sonra, oyuncağı elinden alınmış bir çocuk gibi ya da başkasının oyuncağını kıskanan çocuklar gibi arabasını değersizleştirmeye başlar. Bu davranış, Bihruz Bey'in saf ve çocuksu yanını gösterebilir. Fakat diğer yandan bu durum "(…) bütünüyle Osmanlı ve Batı Kültürü arasındaki boşluktan doğan mirasyedi Bihruz'un kişiliksiz hayatını" gözler önüne seren bir nitelik de taşır (Narlı, 2002, s. 27).

Sonuç

Araba, gündelik hayatın içerisindeki yararlılığıyla birlikte edebi eserlere yansıyacak kadar büyük bir anlam kazanır. Arabanın hem sosyal hayat hem de edebiyatımızda kazandığı önemi ve anlamı kavrayabilmek için tarih boyunca geçirdiği evreleri bilmek büyük bir önem taşır. Çalışmamızda, öküze koşulan arabalarla başlayarak atlı arabalar, otomobil, bisiklet, toplu taşıma araçları, kayık, sandal vapur vs. arabaların tarihimizdeki gelişim sürecini ve buna bağlı olarak dönemler ışığında edebiyatımıza yansıyış şeklini vermeye çalıştık. Görüldüğü üzere araba, sosyal ve edebi hayatımızda sadece ulaşım ve nakil aracı olarak kullanılmamış aynı zamanda sahiplerinin dostları, sırdaşları, yol arkadaşları olmuştur. Özellikle at, Türklerde araba olmanın çok ötesine geçerek dert ortağı, evin bir ferdi ve namus olarak görülmüş ve metinlere de aynı önemde yansımıştır. Osmanlılardan itibaren görülmeye başlayan otomobil ve diğer motorlu araçların ise daha çok bir gösteriş ve statü eşyası olarak algılandığı görülmüştür. Gerçek şu ki; Sanayi Devriminden sonra Batıda görülen tüm teknolojik yenilikler yakından takip edilmiş, topraklarımıza getirtilmeye ya da topraklarımızda üretilmeye çalışılmıştır. Bu gelişmeler ışığında araba, sosyal hayatta elde ettiği önemi, edebi eserlerde de korumuştur. Özellikle Tanzimattan sonraki şiir, öykü ve romanlarımızda bir sembol halini almıştır. Araba Sevdası'ndan başlayarak günümüze kadar geçen sürede araba, özellikle otomobil, bisiklet, kamyon, traktör gibi arabalar bir sosyal

statü, ekonomik güç ve kimlik meselesi olarak önemli bir sembole dönüşmüştür. Bu sembolleşmenin ilk basamağı olan Araba Sevdası'nda Recaizade Mahmut Ekrem, bir erken dönem romanında, günümüzde nesnelere, kavramlara yüklenebilecek anlamları çok önceden ortaya koymuştur. Roman Bihruz Bey etrafında daha doğrusu "araba" etrafında şekillenen hayatları ve kişilikleri, nesnelerin insanın önüne geçerek merkezîleşmesini ortaya koyması ve bir eşya/nesne merkezinde gelişen ilk roman olması bakımından büyük önem taşır.

Kaynakça

Afyoncu, E., Yılmaz, C. (2020). *Osmanlı İstanbul'unda Otomobil*. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.

Akbulut, M. (2020). *Türk Halk Edebiyatında Eşek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı anabilim Dalı, Halk Bilimi Programı, Denizli.

Alyılmaz, C. (2016). *"Gobu"stan'ın Gizemi* ("Kıpçaklar"a Giden Yol). Ankara: Bitlis Eren Üniversitesi.

Arı F. (2017). *Osmanlı Devleti'nde Havacılığın Doğuşu ve Tayyare Alımı İçin Yapılan İaneler (1911-1918)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Burdur.

Aydın, T. (2000). *Türk Kültüründe Manilerin Yeri İl İl Maniler ve Benim Manilerim*.

Baudrillard, J. (2004). *Tüketim Toplumu*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bilgin, O. (1995*). Türk Edebiyatında Rahşiyeler, Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık*. (Hzl. Emine Gürsoy Naskali), İstanbul: Resim Matbaacılık.

Bolat, B. (2012*). Divan Şiirinde Eğlence Mekanları (kağıthane ve Sa'dâbâd)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara.

Büyük Lûgat ve Ansiklopedi (1990). C.1, Meydan Yayınevi: İstanbul.

Çapar, O., Düzcü, L. (2022). Buharlı Gemi Çağında Osmanlı Gemi İsimleri Üzerinden Gelenekten Moderniteye Geçişi Okumak. *Karadeniz Araştırmaları*. XIX/76.

Çepni, S. (2021). Proje, Tez ve Araştırma Makalelerinin Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi Nasıl Yapılandırılmalı?, *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3).

Çınar, A., A. (1995). *Divanu Lügati't Türk'te At Kültürü, Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık*. (Hzl. Emine Gürsoy Naskali), İstanbul: Resim Matbaacılık.

Dilçin, C. (?). Fuzulî'nin Nesîb Bölümü "Lugaz" Olan Bir Kasidesi

Durkaya, H. (2020). Klasik Türk Şiirinde Osmanlı Eğlence Hayatının Bir Yansıması: Mehtabiyeler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 24, 173-194.

Ekrem, R.M. (2016). *Araba Sevdası*, İstanbul: Ottoman Kum Saati Yayınları.

Elçin, Ş. (1995). *Türklerde Atın Armağan Olması, Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık*. (Hzl. Emine Gürsoy Naskali), İstanbul: Resim Matbaacılık.

Esin, E. (1995). Türk Sanatında At, Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık, (Hzl. Emine Gürsoy Naskali), İstanbul: Resim Matbaacılık.

Gökyay, O., Ş. (1976). Dede Korkut Hikâyeleri, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gülersoy, Ç. (1993). *Arabalar, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, C.1*. Ankara: Kültür Bakanlığı/Tarih Vakfı Yayınları.

Güneş, S. (2012). Türk toplumu ve Otomobil*, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.25.

İpşirli, M. (1991). *Araba maddesi,* İslam Ansiklopedisi, C.3, 242-243.

Kamalov, A. (2002). *Göçebe Uygur Kültürü, Türkler Ansiklopedisi*. C.4, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Kaya, B. (2008). *Divan Şiirinde At*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara.

Narlı, M. (2002). Araba Sevdaları, *Türkbilig*, (4).

Orhonlu C. (2011). Osmanlı Türkleri Devrinde İstanbul'da Kayıkçılık ve Kayık İşletmeciliği. *Tarih Dergisi,* 16 (21), 109-134.

Ögel, B. (1978). *Türk kültür Tarihine Giriş I*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ögel, B. (1993). *Türk Mitolojisi I*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özdemir, Ü. (2015). Tarihte Türk Denizcilik Faaliyetleri ve Günümüz Limanlarının Gelişim Sürecine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 421-441.

Özmen, A. (2019). Klasik Türk Şiirinde Değişen Muhteva: Ali Emîrî Örneği*, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 109-122.

Pala, İ. (1999). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yapıkredi Yayınları.

Sakaoğlu, S., Duymaz, A. (2003). *İslamiyet Öncesi Türk Destanları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Şen, N. (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Değerler, *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü*, I.

Tanpınar A.H. (2013). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 21.Baskı.

TEKİN, T. (1989). *XI. Yüzyıl Türk Şiiri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (2004), Irk Bitig Eski Uygurca Fal Kitabı, Öncü Kitap, Ankara.

Tekin, T. (1995). *Orhon Yazıtları*. İstanbul: Simurg Yayınları.

Tokyürek, H. (2013). Eski Uygurcada Hayvan Adları ve Bunların Kullanım Alanları, *TÜBAR*-XXXIII.

Türkçe Sözlük (1988). Ankara: Türk Tarih kurumu Basımevi.

Veblen, T.B. (2016). *Aylak Sınıfın Teorisi: Kurumların İktisadi İncelemesi*, Çev. E. Kırmızıaltın ve H. Bilir, Ankara: Heretik Basın Yayın Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi.

Yakıcı, A. (2003). İslamiyet Öncesi Türk Destanlarının Bilim ve Kültür Hayatına Etkisi Üzerine Bazı Düşünceler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (13), 411-420.

Yıldırım A., Şimşek H. (2003). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2022). *Turfan Bölgesi'ndeki Eski Uygur Metinlerine Göre Eski Uygurlarda Kültürel Hayat*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Genel Türk Tarihi Bilim Dalı.

Yılmaz, M. (2010). *Türkiye'de Kına Yakma Geleneği ve Kına Türküleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Halk Bilimi Bilim Dalı, Sivas.

30. Vüs'at O. Bener'in "Batak" Adlı Öyküsünde Taşra Yaşamının Yarattığı Bunalım[1]

Banu Ebru ANTAKYALI[2]

APA: Antakyalı, B. E. (2023). Vüs'at O. Bener'in "Batak" Adlı Öyküsünde Taşra Yaşamının Yarattığı Bunalım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 514-523. DOI: 10.29000/rumelide.1407506.

Öz

Türk edebiyatında 1950 kuşağı öykücüleri arasında değerlendirilen Vüs'at O. Bener, 1950 yılında New York Herald Tribune ile Yeni İstanbul gazetelerinin ortaklaşa düzenledikleri Dünya Öykü Yarışması'nda *Dost* adlı öyküsüyle derece alarak edebiyat dünyasına adım atmıştır. Uzunca bir süre Seçilmiş Hikâyeler, Varlık, Yeditepe, Pazar Postası gibi dönemin önemli edebiyat dergilerinde öykülerini yayımlamış, bunları 1952 yılında "Dost" adıyla kitaplaştırmıştır. 1957 yılında yayımladığı ikinci öykü kitabı "Yaşamasız" ile edebiyat dünyasındaki kariyerine devam etmiştir. Yazar yapıtlarında, bireyin iç dünyasını, yaşadığı çatışmaları, yabancılaşmayı, bunalımı, korku ve kaygılarını anlatan bir tutum izlemiştir. 20. yy Türk edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Bener, bazı öykülerinde taşrayı tartışma konusu yapmış; taşranın merkezden ayrılmışlık ve kendiyle sınırlanmışlık anlam ve nesnel gerçekliğini, "taşra sıkıntısı" ve "amansız bunalım" duygularını odağa alan bir yaklaşımla incelemiştir. Issız bir taşra kasabasında yalnızlığa ve çıkışsızlığa mahkûm edilmiş insan teki, Bener anlatısında ağırlığı olan bir sorunsaldır. Sosyal uzam ve gündelik hayat kavramlarının ışığında, karakter odaklı irdelenen taşradaki bireyin bunaltı ve umutsuzluğu, anlamı çoğaltan, göstermekten ziyade sezdiren bir üslup, yıkıcı ironik bir dille işlenir. 1950 kuşağının bireye odaklanan yeni öykücülük anlayışının şekillenmesiyle yalnızlığa ve çıkışsızlığa mahkûm edilmiş kahramanlar öykülerde sıklıkla yer alır. Vüs'at O. Bener'in *Batak* öyküsü, bu türden sorun ve kahramanların vücut bulduğu bir anlatıdır. Öyküde, merkez – taşra ayrımında taşranın dışarıyı temsili; yoksulluk, yoksunluk, geri kalmışlık, cehalet, eğitimsizlik, boş vermişlik, vurdumduymazlık vb. faktörlerle tartışılmış, kahramanların çevrelerindeki herkesle eşduyum kurma konusundaki yetersizlikleri ve çatışma odaklı ilişkileri, sürgün yeri olarak betimlenen taşra (Anadolu)hayatından kaynaklandığı tezi öne sürülmüştür.

Anahtar kelimeler: Cumhuriyet edebiyatı, batak, taşra, bunaltı, yalnızlık

---

[1]. **Beyaz(Tez/Bildiri):** Bu makale, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı'nda Savunulan "Vüs'at O. Bener'in Öykücülüğü" başlıklı Yüksek Lisans tezinin bir kısmının önemli ölçüde genişletilerek türetilmiş halidir
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: %20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407506
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Çukurova Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Çukurova University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Adana, Türkiye), banuantakyali@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6375-2571, **ROR ID:** https://ror.org/05wxkj555, **ISNI:** 0000 0001 2271 3229, **Crossreff Funder ID:** 501100002964

The Crisis Created By Country Life in Vüs'at O. Bener's Story Called "Batak" [3]

Abstract

Vüs'at O. Bener, who is considered among the storytellers of the 1950 generation in Turkish literature, stepped into the world of literature in 1950 by winning the World Story Competition jointly organized by the New York Herald Tribune and Yeni Istanbul newspapers with his story called Dost. He published his stories for a long time in important literary magazines of the period such as Seçilmiş Hikâyeler, Varlık, Yeditepe, Pazar Postası, and compiled them into a book under the name "Dost" in 1952. He continued his career in the literary world with his second story book, "Yaşamasısız", which he published in 1957.In his works, the author followed an attitude that describes the inner world of the individual, the conflicts he experiences, alienation, depression, fears and anxieties. Bener, one of the important writers of 20th century Turkish literature, made the countryside a subject of discussion in some of his stories; He examined the meaning and objective reality of the provinces' separation from the center and self-limitation with an approach that focuses on the feelings of "provincial boredom" and "relentless depression." The human being who is condemned to loneliness and despair in a deserted provincial town is a problematic issue that weighs heavily in the Bener narrative. In the light of the concepts of social space and daily life, the anxiety and despair of the individual in the countryside, which is examined in a character-oriented manner, is handled with a subversive ironic language, in a style that multiplies the meaning and intuition rather than shows. With the formation of the new storytelling approach of the 1950s generation, focusing on the individual, heroes who were condemned to loneliness and hopelessness frequently appear in the stories. Vüs'at O. Bener's Batak story is a narrative in which such problems and heroes come into being.In the story, the representation of the outside of the countryside in the distinction between the center and the countryside; poverty, deprivation, underdevelopment, ignorance, lack of education, indifference, carelessness, etc. It has been argued that the heroes' inability to establish empathy with everyone around them and their conflict-oriented relationships stem from their provincial (Anatolian) life, which is depicted as a place of exile.

Keywords: Republican literature, batak, countryside, depression, loneliness

Giriş

Merkezin dışarısında olanı adlandırmak için kullanılan ve Türkçe bir sözcük olan "taşra"nın etimolojik kökenini Türk Dil Kurumu sözlüğü, "Bir ülkenin başşehri veya en önemli şehirleri dışındaki yerlerin hepsi, dışarlık." olarak tanımlar. Kelime, bugün kullandığımız "dışarı" sözcüğünün eski formudur. Büyük kentlerin dışında kalan yerler anlamında kullanılan taşra, çok boyutlu bir sözcüktür. Farklı bakış açılarının muhatabı, her zihne ve tahayyüle göre şekillenen bir dünyanın ifadesi olan taşra, kimi kez bir sürgün yeri olarak kimi kez de kıymetli bir vatan vazifesi addedilerek gidilen bir mekân olmuştur. Türk

---

[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: 23
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1407506
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

edebiyatında taşrayı görme biçimleri yahut taşra algısı, dönemlere ve yazarlara göre farklılık gösterir çünkü taşra dinamik bir kavramdır. Kimi yazarlar taşrayı, bozulan düzeninin iyileştirilmesi, karanlıktan çıkarılması, refaha kavuşturulması olarak algılayıp bunları gerçekleştirmeyi kendilerine görev edinirken kimi yazarlar ise modern kent yaşamının bunalımlı sosyokültürel ve ekonomik ortamına karşı taşra ve taşralılığı, korunaklı bir ev, güvenli bir yaşam alanı ve aidiyet hissinin korunduğu özerk bir dışta kalma hâlinin anlatısı olarak yazmayı romantik biçimde sürdürmüştür. 1950'lerde yayımlanan köy romanları, köyden çıkmış taşralı aydınlar tarafından anlatılmıştır. Bu yazarlar, deneyimledikleri zorlu yaşam koşullarının bir sonucu olarak toplumcu gerçekçiliğin etkisinde eserlerinde yoksulluk, yoksunluk duygusunun getirdiği acı ile isyana hazır bir taşra adına konuşmuşlardır. Çalışmamıza konu olan taşra sıkıntısından bahsedebilmek içinse 1950'li yılları beklemek gerekiyordu. Bir yandan "köy edebiyatı" varlığını sürdürürken diğer yandan batılı varoluşçu akım ve sanatçıların (Sartre, Camus vb.) etkisiyle Vüs'at O. Bener, Yusuf Atılgan, Ferit Edgü, Leyla Erbil, Demir Özlü gibi yazarlar bireyi, iç dünyasının karanlığı, sıkıntılı içeriklerle anlatmaya başlarlar. 1950'li yıllarla birlikte yazılan metinlerde taşra; sıkıntıyı, sıkışmışlığı, bunalımı, yabancılaşmayı, engellenmeyi ifade eder. Taşra saflığın, masumiyetin, ideallerin, erdemlerin alanı değildir artık. Haydar Ergülen, "Şiir Taşraya Aittir!" başlıklı yazısında, taşra sıkıntısı kavramının şehirleşmeyle birlikte köy ve kasabadan kente göçün başladığı 1950'lerin sonunda ortaya çıktığını ve edebi eserlerde görünmeye başladığını dile getirir. (Ergülen, 2016: 219). "1950'lerden itibaren Türk edebiyatının varoluşçu yazarları, kendi edilgen, çıkışsız, iletişimsiz, günlük hayatın rutini içinde boğulup kalmış, mütemadiyen sıkılan kahramanlarını anlatmak için çoğunlukla kentleri ve nadiren de hayatın büyük şehirlerdeki gibi büyük bir tempoyla akmadığını göstermek için taşrayı mekân olarak seçerler. Taşra onların varoluşsal hüzünlerini dile getirmek için de mükemmel bir mekân olur. Bunun için karakterlerini ya taşranın sıradan ama büyük şehirlerde başka türlü hayatlar özleyen kişilerinden veya kendini taşraya atmış kent yorgunlarından seçerler. Taşra bu eserlerde gerçek bir mekân olmaktan öte soyut bir anlam kazanır. Onların asıl trajedileri ise içlerindeki gerçek taşrayla kuşatılmış olmalarıdır." (Solak, 2015: 51). Diğer taraftan kimi yazarlar, acılardan kaçmak, pişmanlıklarını geride bırakıp aşk acılarını unutmak amacıyla kaçıp sığındıkları bir mekân olarak algılarlar taşrayı. Kimi aydınlar ise taşrayı, yaşanmak için tercih edilen değil, gidilmek mecburiyetinde olunan bir sürgün yeri olarak görürler. Taşra, kentlerin merkezinden uzakta, sapa yerlere konumlanmış, ekonomik ve sosyal olanakları kısıtlı, bireyin fiziksel aktivitesini kuşatan alanlarla kaplı, merkezin yüksek ritimde akan temposundan uzakta, gündelik hayatın durağan akışında ve İlhan Berk'in "Taşra" başlıklı yazısında dillendirdiği üzere, içinin bütün çıplaklığı, yabanlığı, dünyayla ilgisizliği, kendi kabuğunda yaşayıp ileriyi görememesi, uzaklığı, horlanmışlığı, kıyıya atılmışlığı (Berk, 2004: 71) ile varlığını sürdürür. Taşra ile merkez arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Kente (merkez) karşı, hep bir mahrumiyet, eksiklik, geri kalmışlık hissini yüklenen taşra ikincil durumdadır. Metropolde değişimi, farklılaşmayı besleyen dinamik, taşranın tekdüzeliği içinde geçerli değildir. "Dar ufuklar, kahredici bir yeksenaklık, boğucu bir taassup, iletişim evreninin –teknolojiyle daha da derinleşebilen- kısıtlılığı, cemaatlere sıkışmış kısır bir kamu âlem, yabani bir hal, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği…" (Bora, 2016: 40) içinde taşra, çalışmamıza konu öyküde olduğu gibi kent soylu kahramanlar için hem mekânın hem de kendi içlerinde bir şeylerin daraldığı bir deneyime kaynaklık etmiştir. Taşrada kendisinden esirgenmiş bir başka hayatın farkında olarak geçirilen zamanın aydınlar üzerindeki etkisi eksiklik ve yoksunluk hissiyle karakterizedir. "Taşranın kendisini taşra olarak ayrıştırabilmesi için, kendisinden esirgenmiş bir başka yaşantının, kıyısına itildiği bir merkezin farkına varması, kendisini onun gözüyle görmesi, onun karşısında kendisini eksik, yoksun hissetmesi gerekir. Taşranın ufku her zaman büyük şehirdir. Taşra, içinde yaşayanlara ancak o zaman dar gelmeye, içi boşalmış bir dış gibi gelmeye, onları o zaman boğmaya başlar." (Gürbilek, 2021: 57). 1930 – 1950 yılları arasında yazılan öykülerde taşranın yaşamını doğrudan etkileyen ekonomik ve sosyal meseleler (yoksulluk, işsizlik,

eğitim / sağlık hizmetlerinin yetersizliği vb.), ana problematiği oluştururken diğer kutupta yer alan öykülerse merkezin kıyısına itilmiş, tekdüze yaşamın koyu can sıkıntısını iliklerine kadar hisseden bireylerin duygularını perspektifine yerleştirmiştir. 1950'lerde bir yanda köy ve köylüyü anlatan edebiyat, diğer yanda bireyin iç dünyası, yalnızlıkları ve bunalımlarını konu edinen edebiyat iki ayrı koldan varlıklarını sürdürmüştür.

"Batak" adlı öykü, iki kahramanın (öğretmen ve doktor) görev yerleri olan sapa bucakla kurdukları ilişki, aidiyet duygusu geliştiremedikleri, ben/biz anlayışı içine dâhil olamadıkları, kültürel ortama uyum sağlayamadıkları ve çoğunluğun dışında kaldıkları için mutlak yalnızlığı deneyimledikleri bir probleme işaret eder. Metnin geneline bakıldığında bucak halkının cehalet ve eğitimsizliği, kahramanlarda yabancılaşma duygusu ile birlikte yüksek gerilim oluşturur. Taşra insanının cahil, eğitimsiz, kaba saba bireyler olarak işlenmesi ve bu durumun temelde öğretmen ile doktoru bunalıma sürüklemesi öykünün odak noktasını oluşturur. Babası ve kendisinin memuriyet hayatları sebebiyle Vüs'at O. Bener'in yaşamının önemli bir bölümü taşrada geçmiştir. Bu durum, yazarın hikâyelerinin mekân seçimini doğrudan etkilemiştir. Bener'in röportajlarında sıklıkla yinelediği vurgu; bildiklerini, yaşadıklarını, okuduklarını, edebiyat kurgusu gerçekliği içinde yeniden üreterek yapıtlarını ortaya koyduğudur. O, "(…)beslendiği kaynağı çoktan kurumuş bir dar hayatın, bu hayatın sınırları içinde daralan insanların yazarı (dır)" (Gürbilek, 2021: 47) Vüs'at O. Bener. Yazar, darlık, rutinin alanına çekilmiş kahramanlar, sıkıntıya gömülü günler ve yarattığı ruh iklimini (etkisizlik, acizlik, bunalım vb.) anlatısının odağına yerleştirir.

Vüs'at O. Bener, 10 Ağustos 1950 yılında *New York Herald Tribune* ile *Yeni İstanbul* gazetelerinin ortaklaşa düzenledikleri "Dünya Öykü Yarışması"nda derece alan "Dost" adlı öyküsüyle edebiyat dünyasında adını duyurur. 18 – 19 Ağustos 1950'de Yeni İstanbul gazetesinde yayımlanan "Dost"un peşi sıra "Memduh Şevket Esendal ve Salim Şengil'in teşviki ve ısrarlarıyla" (Karabulut, 2005: 104) "Sarhoşlar" adlı öyküsünü Seçilmiş Hikâyeler adlı dergiye yayımlanması üzerine verir ve böylece yazarlık serüveni başlar. İki yıl boyunca dönemin çeşitli dergilerinde yayımlanan öyküleri, 1952 yılında Seçilmiş Hikâyeler Dergisi Yayınları tarafından Dost adıyla kitaplaştırılır. 1957 yılında da yazarın ikinci öykü kitabı Yaşamasız Dost yayınları tarafından basılır.

Batak (1953) adlı öykü, Bener'in 1957 yılında yayımlanan ikinci öykü kitabı *Yaşamasız*'ın içinde yer alır ve pek çok öyküsü gibi taşrada geçer. Büyük şehir – taşra ikiliği, bu öyküde de mevcuttur. Öykünün geçtiği bucak, cahilliğin, yoksulluğun ve yoksunluğun hüküm sürdüğü ıssız, sapa bir yerdir. Öykü, ücra/sapa bir bucağa devlet tarafından öğretmen ve doktor olarak gönderilen isimsiz iki karakterin taşra yaşamını deneyimlemeleri neticesinde iç dünyalarını yakıp kavuran sıkıntı, kasvet ve bunalımı işler. Taşranın boğucu yaşam biçimi içinde sıkışıp kalan anlatı kişilerinin inançsızlık, karamsarlık, çözümsüzlük ve huzursuzluk içinde sürdürdükleri yaşamın hikâyesi, 'batak' metaforuyla anlatılır. "Batak" sözcüğü, "üzerine basıldığında çöken çamurlaşmış toprak" temel anlamından ziyade kelimenin mecazi çağrışımından hareketle "kötü durum, içinden çıkılmaz, yarar sağlamaz iş, durum" anlamlarında kullanılır. Taşranın sıradan ve hiçbir yaratıya izin vermeyen yaşam biçiminin kuşatıcılığı ve boğucu etkisinden sıyrılamayan ve bu anlamda bir batağa saplanmış gibi hisseden ve davranan öykü kahramanları, bu kıstırılmışlık hallerini sürekli sorgulamalarından ötürü, huzursuzlukları da buna koşut olarak artar ve kurtulamadıkları bu kısırdöngü ruhsal dünyalarında açmazlar meydana getirir. Öğretmen ve doktor, cehaletle örülü, sağlıksız ve ilkel koşullarla yaşamın sürdüğü ücra kasabada kendilerine sunulan hayatı içselleştiremezler ve yabancılık çekerler. Onlar, ait ve alışık değildir taşraya. Bener'in taşrada geçen öykülerinde kahramanların çoğunluğunun devlet memuru sıfatıyla orada olması, taşrayı, yaşanmak için tercih edilen değil, yaşanmak zorunda kalınan bir mekâna dönüştürür. Bu da Bener'in öykülerinde taşranın temsil şeklini belirleyen temel öge özelliğini edinir.

Öykü, entrik kurgunun şekillenmesinde başat rol oynayan ilk sahne ile başlar. Öğretmen, mutfak yerine kullandığı kilerimsi odada, çöp tenekesinin dibinde sırtüstü gelmiş bir karafatma böceğinin çabalamasını görür fakat doğrulmasına yardım etmez: "Ayağının burnuyla dokunsa yüzüstü dönebilir. Dokunmadı. Çabalasın." (Bener, 1994: 147). Karafatmanın kendi ağırlığıyla çaresizlik içinde çabalayıp durması, nafile bir gayrete dönüşür. Öğretmen, kayıtsızlıkla bu çabaya tanıklık eder ancak düzeltmek yolunda parmağını dahi kımıldatmaz. Her doğan günün birbirinin aynı olduğu bu tekdüze ve anlamsız hayat içinde iliklerine kadar duyduğu öfke, intikamcı bir tutuma dönüşür. Onun için bu cehennemin (taşra) ilkesi, "Çabala dur; ama kurtulamazsın." şeklindedir. Dilsiz bir acıya kayıtsız kalması, kendisinin hayatı düzelmeyecekse bir başka hayatın da düzelmesinin gerekmediğini vurgular gibidir. İsimsiz kahraman öğretmen, yoksul öğrencilerinin kitap, defter, kılık – kıyafet ihtiyaçlarını hiç yüksünmeden almasının, kapısında mızırdanan dilencilere cömertçe cebini boşaltmasının, çevresindekilere öğütler verip onlara yardımcı olmasının "domuzca bir oyun olduğunu bilir." Zorunlu olduğu koşulların sorunlu yapısı, öğretmende kötümserlik eksenli bir bakışı doğurur. 'Umudum yok, çünkü değişmesi olanaksız.' cümlesiyle özetleyebileceğimiz bu bakış açısının temel nedeni, taşra "batak"ında saklıdır. Öğretmenin yaptığı yardımların 'domuzca bir oyun' olduğunu düşünmesi, taşra yaşamının problemli işleyişinin uyandırdığı ezici umutsuzlukla ilgilidir ve trajik olduğu kadar çözümsüz bir saptamadır da. Hayatın merkezinden uzağa, ufkunu yitirmiş dar bir hayatın içine sıkışmış, heyecanını, beklentisini kaybeden iki kahramandan biri olan öğretmen, "kimsenin ayağının burnuyla ötekine dokunmak istemediği" bir ortamda kayıtsız ve bıkkın, ücra bir bucakta yaşamanın ne anlama geldiğini özenle seçilmiş ayrıntılarla dile getirir. "Otsuz", "karanlık", "çarpık", "çirkefli", "küf", "miskin" "yırtınmak", "homurdanmak" gibi sözcüklerin seçimiyle, ayrıntılı betimlemeler ve görsel imgelerle anlattığı atmosfer, onun kötümser ruh haliyle doğru orantılıdır. Geçici olarak sığınılan ve kesinlikle benimsenmeyen Anadolu kasabasına olan yabancılığına da bir isyan niteliğindedir. Oldukça karamsar bir tonda anlatılan bu yer, öğretmenin öznel dünyası ile yoğrularak bambaşka bir gerçeklikle karşımıza çıkar. Algıda seçicilikle, otsuz, karanlık bir ova, taşlı topraklı sokak araları, yarısı kopuk saçaklar, miskin, eğri, yıkık çatılar, çirkefli havuz, hırıltılı tulumbalar, evlerin temellerinden çıkıp geldiği sanılan küf kokusu, sürekli yırtınan, uğunan, homurdanan çocukların anlatılması, karakterin taşra yaşamıyla biçimlenen psikolojik analizine de götürür bizi: "Kötümserdi. Adamakıllı. Hiçbir şey yapamamanın umutsuzluğu içinde. Belki bu yüzden kötümser." (Bener, 1994: 148). Bu adamakıllı kötümserlik; kayıtsızlık ve bıkkınlığı doğurur. Ufku sıkıntıyla örülü yoksul ve yoksun bucağın beş sınıflı ilkokulunun tek öğretmeni olmak, acziyet endişesiyle yüklü bir ruh ve karanlık bir çıkışsızlık sunar ona. Bucaktaki yaşamın yarattığı o kuşatıcı karanlık, tüm kötümser duygu ve düşüncelerinin omurgasını oluşturur. Kin karışımı bir tiksinti ve öfkeyle kasaba insanını değersizleştiren tutumu, onları aşağılayıcı sözleri; yurtsuzluğun, boğuk, yitik, harcanmış zamanların, mutlak yalnızlık sancısının intikamını alır gibidir: "Sinek gibi geberiyor, beş paralık alacak uğruna çarşının göbeğinde adam vuruyor, leş kargaları gibi ölülerden arta kalanı pay edemiyorlardı." (Bener, 1994: 148). Duyumları, hisleri ve yaşadıklarının oluşturduğu ruhsal atmosferin de etkisiyle sarf ettiği bu sözler, aynı zamanda taşra toplumunun alt katmanlarındaki katı ve sınırları belli değerler dünyasını yansıtır. Yerli olanın hakikati ile yersiz (yurtsuz) olanın meselesinin metinde iç içe örülmesi ise, öğretmenin taşradaki uyumsuzluğunu açığa çıkaran bir başka göstergedir. "Merhaba ettiği her adam tıka basa şiş bir tahtakurusu gibi. Delinince akıveriyor dertleri. Pis dertleri." (Bener, 1994: 147). Öğretmenin önyargılı bir tutumla kasaba insanını, sadece kanla beslenen ve kan emdikten sonra daha şişkin görüntüsü olan tahtakurusuna benzetip onunla bir tutması, tiksintinin, incitici, yaralayıcı, saldırgan tutumun bir örneğini sergileyerek onları ötekileştirmesi olarak okunabilir. 1950'li yıllardan itibaren varoluşçu felsefenin Türk edebiyatında yer bulmaya başlamasıyla birlikte varlığını bir türlü konumlandıramayan ve tutunacak bir şeye ihtiyaç duyan modern birey, daimi bir memnuniyetsizlik ve karamsarlık içinde derinleşen bunaltısıyla dünyada bir başına olduğunu bilir.

Varlığına bir anlam bulma çabası ve ikinci dünya savaşı sonrası mevcudiyetinin dışındaki varlıklarla girdiği hesaplaşma bireyin varoluşsal yolculuğunun çerçevesini çizer. Bu çabanın yarattığı bunalım ve gerilim, bulunduğu kasabanın yabanı ve mahkûmu olan öğretmenin ruhsal süreçlerinde de kendini gösterir. Yaşadığı taşra mekânında sürekli bir sınıra/engele çarparak hayatını sürdürmeye gayret eden öğretmenin öfkesi sık sık bilenir ve bu öfke, yukarıda verdiğimiz örnekte olduğu gibi saldırganca bir tutumla kasaba halkına yansıtılır. Öğretmen için ışığın lekeli, karanlığın yapış yapış olduğu taşra, karabasan dolu bir yaşamın da ta kendisini imler:

> "Tabakhanenin köşesini dolanırken birden ürktü: O. geri geri giderken az kalsın yuvarlanıyordu. Çömeldi olduğu yere. 'Yok canım, bir şey yok. Hayâl! Ne korkakmışım.' Gülümsemeye çalıştı. "Hayâl," dedi, bir daha. Yüksek sesle. Oydu belki de. İki gün önce doktorla Bakırcılara saparken, önlerini kesen dilsiz ihtiyar." (Bener, 1994: 149).

Öğretmenin sıkıntıyla örülü taşra yaşamında tek tesellisi kendisi gibi kasabaya görevle gelen doktorun evine gidip birlikte sohbet edip içki içmektir: "Her akşam, her akşam da adamı rahatsız etmek... Keşke..." (Bener, 1994: 149). Öğretmen ve doktor ıssız bir bucakta tutuklu ve yalnızlığa itilmiş bir durumda bulurlar kendilerini. Bundan ötürü de birbirleri için kurtarıcı bir sığınağa dönüşürler. Çünkü taşra, merkez ile arasındaki derin benzemezlikle fiziksel ve ruhsal yoksunluğu en çarpıcı biçimde dışa vuran bir yer ya da hâl olarak işlenmiştir öyküde. İki kahraman, yalnıkat yalnızlıkları, taşra yaşantısında var olmaya yazgılı hayatları, tekdüzeliğin içinde erimeleri ve yaralı insanlar olmalarında ortaklaşan yaşamlarıyla bir nevi hayatta kalma çabasındadırlar. Taşrada deneyimledikleri sosyal yalıtım, iki kahramanın da üzerinde yıkıcı etki yapar; onlar gördükleri ve yaşadıkları durumlar karşısında bir çözülüş süreci yaşarlar. Bahtin'in, taşrayı "sıradan, alelâde, döngüsel, gündelik zaman." (Bahtin, 2020: 301) olarak değerlendirdiği gibi yazar da öyküde taşrayı bir mekân olduğu kadar bir duygu olarak da ele alır: Akıldışı, boğucu, karanlık içerik, sıkıntı, kasvet, dar hayat, tekdüzelik duygusu kasaba yaşamını oluşturan bileşenlerdir. Bir varoluşun içine terk edildiği gibi, kasvetli bir yalnızlığın içine de bırakılan insan, bırakıldığını, terk edildiğini hissettiğinde karamsarlığa kapılır. Öğretmen ve doktor da bir nevi, bu ıssız ve sapa bucağa terk edilmiş, bütün sonluluğu ve sınırları içinde aciz, ne yapacağını bilemez durumda bırakılmıştır. Burada var olan her şey güçlerinin çok üstündedir ve bu his, onları ilk günden umutsuzluğa sürüklemiştir. Sınırları kesin olarak çizilmiş hayatın, eksikliğin, sıradanlığın, rutinin alanına çakılı kalmış, derin düş kırıklığı içinde, sevgisiz ve yalnız bir karakter olarak yaşamını sürdüren doktor için taşra, ölümcül bir çıkmazı temsil eder çünkü taşra hayatı seçeneksizdir. Kaçış kapıları arasa da, "aklıma esince giderim" (Bener, 1994: 149) dese de taşrada kalmak da oradan çıkmak da zordur. Boğucu bir evdir taşra. İçindeyken başka bir hayat ihtimalinin olmamasıdır. Besleyen değil, yutan bir coğrafyadır. İnsan teki için kapatılma, kısıtlanma, sıkışma, çıkışsızlık, çaresizlik büyük bir stres kaynağıdır. İnsan vücudunun ve ruhunun zorlanması anlamına gelir. İnsanın baş edebileceği zorlukların daha ötesinde zorlukla karşılaşmasıdır stres. Kıyısına itildiği merkezin hayalini kuran doktor, bütün enerjisini de akıtsa hizmet ettiği taşra halkının sağlıkları tamamen kötüleştiği aşamada kendisine başvurmaları, elini kolunu bağlayan ve onu çözümsüz bırakan problemler yığını doğurur. Hatırını sorduğunda öğretmene verdiği yanıt, doktorun mahkûm olduğu çaresizliğe ayna tutarken açmazlarına da haklılık zemini bulduğu bir hayatın ifadesidir: "Her zamanki gibi. Hasta bolluğu. Benim çaresizliğim. (...) Ne yapar benim gibi tek hekim? Aletsiz, yardımcısız. Eli böğründe. Hem ne hekim. Bereket herifler ölecekleri zaman geliyorlar. O da lâf olsun diye." (Bener, 1994: 150). Benzer çözümsüzlükler içinde kıvranan öğretmeni de dikkate alarak söyleyecek olursak öykünün atmosferine sızan, bütününe hâkim olan duygulardan biri çaresizlik ise diğeri öfkedir. Doktorun içinde sık sık patlayan bu öfke, bir duygu buhranına işaret etmektedir. Kendisini bir koza gibi kapatan, boğazına dolanan bu iflah olmaz sert ve karanlık düzenin içinde muzdarip benliğiyle yol almaya çalışması bir açmazın çözümsüzlüğüdür. Mahmut Ağa'nın kızının ölmek üzere olduğu, hemen yetişmesi gerektiği söylendiğinde ağanın yanaşmasına verdiği yanıt, bu bağlamda bir kara parodi örneği oluşturur:

> "Ne o ulan?" (...) "Ne olmuş Mahmut Ağa'ya?"
>
> "Kızı beyim, ölüyor. Aman yetiş!" (...)
>
> "Gebersin! Var ağana öyle söyle, gebersin." (Bener, 1994: 151).

Bir doktorun etik ve profesyonel davranışlarına aykırı olan bu ifade, mesleki sorumluluklarını ihlal ettiğini göstermekten öte, onu dilsiz kılan acıyı dillendirme çabasıdır. Taşra hayatı gibi sert arka planı olan öykünün cehalet, eğitimsizlik, bilgisizlik, yoksulluk gibi ağır sorunlar çevresinde gelişmesi şaşırtıcı olmasa gerektir. Taşranın çoğu kez yoklukla eş anlamlı varlığı, "dışarı"dan gelen sakinlerine iç bunaltıcı duygu durumlarını yaşatması, kısıtlanmışlık, vurdumduymazlık, umursamazlık, çürümüşlük ve kültürel geri kalmışlığı temsil etmesi, öğretmen ve doktorun yaşadıkları tecrübeyi anlamlandıramamalarına ve direnme güçlerini hızla yitirme süreçlerine kapı aralar. Bulundukları coğrafyada duygusal yorulmadan ötürü mesleki yabancılaşma yaşayan ve idealizmini kaybeden doktor ve öğretmenin görev yaptıkları kasaba, içine çekildikleri bir bataklıktan farksızdır. Kasabanın kadınlarına giyim biçimlerinden ötürü, bilinçli ya da bilinçsiz gerekçelerle isimsiz iki kahraman tarafından ötekileştirme uygulanır:

> "Kadınlar, kara kıvraklı, çenesiz, kaşsız, burunsuz, tek göz." (Bener, 1994: 149).
>
> "Dur ulan! Hem söyle, dağılsın o gulyabanilerin hepsi. Bir tane görürsem hastanın başında, adım atmam içeri anladın mı?" (Bener, 1994: 152).

Sosyal çevre gereği içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün biçimlendirdiği kıyafetlerle dışarı çıkan kadınları metaforik anlamda bedensiz görmeleri, onları birer gulyabani olarak değerlendirmeleri ve ucubeye benzetmeleri, sosyal bedenleri üzerinden kasabanın kadınlarını tanımlayan ve ötekileştiren bir dil kullanmaları, onları kimliksiz olarak görmeleri, şaşırtıcı ve tesadüf değildir. Türk edebiyatında taşra, merkezden uzak bir konumu ifade ederken bakış açısı ve kullanılan dil de merkeze (kente) aittir. Merkezin seçkinci ve standart dilidir. Bireyin içinde yaşadığı topluma hâkim olan pek çok unsur gibi cinsiyet kültürü de bedenin tanımlanmasında etkilidir. Öğretmen ve doktorun kadınların dış görünüşüne dair bakış, tutum ve ifade dilleri masum değildir. Dışlayıcı, ötekileştirici, küçümseyici ve aşağılayıcı bir dildir. Bulundukları coğrafyanın kullandıkları dilde etkisi hiç yoktur diyemeyiz. Taşrada bulunmak, hem öğretmen hem de doktorun olumsuz psikolojik özellikler edinmelerine neden olmuş; doktor bir nevi tükenmişlik sendromuyla hastalarına kolayca öfkelenebilen biri haline gelmiş, onların iyilik hallerine duyarsız bir yaklaşım içine girmiş, kasaba halkının cehaletinin sinir sistemine getirdiği duygusal yük, asabını laçkalaştırmıştır. Mahmut Ağa'nın adamına verdiği yanıt, bu sinir bozukluğuna örnek teşkil edebilir:

> "Yapma beyim, vallahi kızın canı gidesi! Ağlaşıyor millet."
>
> "Dedim ben o ağan olacak eşşoğluya! İstanbul'a götürsün, başka yolu yok, dedim. Ben ne yapayım?" (Bener, 1994: 151).

Doktor ile kasaba halkı arasında çatışma odaklı ilişki döngüsünün her defasında yeniden üretilmesi, çaresizlik içinde çırpınan kasaba insanını doktorun sıklıkla azarlaması, kasabalının önerilen, uygun görülen tedavi programına uymayıp başlarına buyruk hareket etmeleri, doktorun hasta ve yakınlarına dair gözlem ve deneyimleri hekim – hasta iletişiminde fay kırıkları oluşturur. Bu kırık hatta bu yarık, bir devlet görevlisi olarak taşrada bulunan doktoru ruhsal bir çözülmeye götürür. Bu çözülüşün temel dinamiği, kasaba hayatının ona (ve öğretmene) bir atılım imkânı, bir serüven sunmamasıdır. Kendi toplumuyla uzlaşamamış doktor da öğretmen de durumlarının vahametinin ve bir batağın içinde debelendiklerinin farkındadırlar. İkisinin de tutunacakları değer dizgeleri yoktur. Muayene ettiği ve acil ameliyat olması gereken bir hastayı vilâyete sevk etmesini ve dirençle karşılaşmasını öğretmene anlatırken aralarında geçen diyalog, kasabanın sağlıksız, ilkel koşullarının, giderilmesi mümkün gözükmeyen koyu cehaletinin "dipsizliği" üzerinedir:

> "Aldırma canım, ne oluyorsun? Alış."

"Niye alışayım?"

"Öyle. Orası da... O değil. Kaptırma kendini demek istiyorum."

"Sen de biliyorsun ya bu işin dipsizliğini..." (Bener, 1994: 150).

İçinde yaşadıkları çevrenin olanakları, ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarının yetersizliği, taşra halkının sağlık meselelerinde bilinçli bir duyarlılık edinmemesi, yaşam hakkının önemli ve değerli olduğuna dair içselleştirilmiş bilgiye haiz olmamaları taşrada bozuk olanı gözler önüne serer. Mahmut Ağa'nın ölüm döşeğindeki kızıyla ilgili "Gayrı sende kaldı bir umudum doktor bey." sözü üzerine boğazını tıkayan öfkeyi boğmaya çalışmadan sözcüklerini birer ok gibi art arda fırlatır doktor: "Ölünün körü! "Umudunu Allaha sakla. Yapılacak bir şey yok." (Bener, 1994: 153). Gerçeği bütün sertliğiyle duyuran taşra yaşamı, bir açmazla baş başa bırakır doktoru. Vicdanın ve etik davranışın gereği ile tanık olduğu bayağılık ve kötülüğün sarmalında savrulan doktor, onu zora sokan bu açmazı aşamayarak taşra hakikatinin bir parçası olur. Sürdürmek zorunda olduğu meslek hayatı, onu ücra bir kasaba yaşamına hapsederek adeta diri diri mezara koyar. O, dipsiz kuyulardan oluşmuş bir labirentte toplumdan ve sosyal yaşamdan uzak, cehalet karşısında bezgin, zamanla iç kapasitesi azalmış birine dönüşür ki Vüs'at O. Bener'in kahramanları için bu, neredeyse bir kaderdir. Doktor, karamsar duygu durumu, kötümser düşünce içeriği, umutsuzluk, çaresizlik hisleri, iç kaynaklarının ve başa çıkma kapasitesinin tükenmesi ve hayattan zevk alamamasıyla depresif kişilik özelliği sergiler. Taşraya gelen aydınlarla taşra halkının farklı sosyokültürel katmanlardan oluşu, birbirleriyle ilişki kurmayı güçleştiren başat bir etmendir. Bu sosyokültürel yarıkta, yaşantı olanakları ve insan çeşitliliği bakımından kısır olan taşra, öğretmen ve doktoru yalnızlaştırdığı gibi, bir yenilik ve uğraş da sunmaz sakinlerine. Buranın hayat ritmine uyum sağlayamamak onlara her geçen gün"benliklerinin bir parçasının sapa ve güdük kaldığını" (Gürbilek, 2021: 56)hissettirir. Mahmut Ağa'nın ölüm döşeğindeki kızını yoklamaya gittiğinde, tavsiyelerinin dinlenmemesi üzerine artık yapılacak hiçbir şey kalmadığını söylediğinde babanın doktora verdiği tepki, tıpkı Reşat Nuri Güntekin romanlarının da başlıca meselesi olan Anadolu insanının geriliği ve eğitim sorununu akla getirir; yanı sıra doktorun kötümserliğine, anlam evrenindeki çatlaklara, çıkışsızlık ve ruhsal kırılmalarına bir kez daha haklı bir zemin oluşturur:

Doktor sofada Mahmut Ağa'ya: "Sabaha çıkmaz," dedi. "Hem otopsi yapılsın derler belki, ne bileyim ben? Bilinmez, belki ilçeye götürmek gerekir. (...)

"Otopsi ne doktor bey?"

"Yahu ne adamsın be. Neden ölmüş, kızı keserler, biçerler anlarlar." (...)

"Doktor bey, kızımı kestirmem ben. Günah, yazık değil mi? Ben o kadar büyüteyim, emek vereyim de..." Doktorun patlak gözleri çakmak çakmak:

"Ulan zırlamasana! Belki dedik. Hem öldükten sonra mı acıyorsun kızına. Çekil karşımdan Allahın belâsı, Allahın belâları. Öldükten sonra mı?" (Bener, 1994: 153).

Taşraya tutunamama hikâyesinin ana kahramanları olan doktor ve öğretmenin özel adları yerine yaptıkları işin adlarıyla anılmalarının bir yabancılaşma örneği olduğunu belirtmek gerekir. Hayata karışmadıkça onun içinde yer bulmadıkça bağsız, yersiz, yurtsuz bireyler olarak kalacak olan öğretmen tek tük öğrenci olan okulunda; doktor ancak ölmeye yakın muayeneye gelen hastaların olduğu sağlık ocağında bir düzene dâhil olmuş gibi görünürler; ancak ruhen yerleşememişlerdir oraya. İki kahramanın da özgür olamamaları, kendileri dışındaki güçler ve koşullar tarafından yönlendiriliyor olmaları da bir süre sonra kendilerine ve mesleklerine yabancılaşma hissini doğurur. Bu his, kendi yaşamlarını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamamalarıyla alakalıdır. Yabancılaşma kökenli bir mutsuzluk, umutsuzlukve bunalım, insanın hayatla olan bağlarını ve mesleki üretimlerini zayıflatır. Mesleki tatmin ve hazzın hissedilememesi, öğretmen ve doktorun bulundukları yerdeki varlık nedenlerini boşa düşürür. İnsan kendini yeterince gerçekleştiremezse bir değişim arayışı içine girecektir. Onlar için bu değişim, taşradan uzaklaşmakla gerçekleşebilecektir. "Taşradan kaçış" arzusu, yolu taşraya düşen karakterlerin

geneli için bir ortak ruh halidir. Bucağa geleli altı ay olan doktorun "Aklıma esince giderim." sözü de bu ruh halinin bir parçasıdır. Öğretmen de doktor da köklerinden kopmuş, merkezin kıyısına itilmiş, ücra bir bucağa savrulmuşlardır. Kesin sınırlarla kuşatılan ve dar biçilen dünyaları içinde kendilerini sımsıkı bağlayan taşranın prangalarından bağlarını koparmadıkça bu zorlu hayat hikâyesi, bu mülksüzleşme, kanıksanan ve kemikleşen duygu durumları içinde yaşanmaya devam eder. Kaderine terk edilmiş bu coğrafyada, yaşamın kıpırtısız, bomboş aralıklarla ağır aksak aktığı küçük, boğucu, kapalı bu dünyada bir batağın içine saplanıp kalmış, adeta yutulmuş kahramanların, zamanın her gün aynı tempoda aktığı kasabanın dışına çıkamadıkları hayatlarını içselleştirmeleri onları bir sıkıntıya da mahkûm eder. Bu, ancak taşrada bulunmuşların, hayatlarının şu ya da bu aşamasında taşranın darlığını hissetmişlerin, hayatı bir taşra olarak yaşamışların, kendi içlerinde bir şeyin daraldığını, benliklerinin bir parçasının sapa ve güdük kaldığını, giderek bir taşradan ibaret kaldığını hissedenlerin anlayabileceği bir sıkıntıdır. (Gürbilek, 2021: 56). Bu sıkıntı, insan var olduğu sürece, durağan değil, süreğen bir oluş halinde ve özünü her an yeniden kurmak, inşa etmek, gerçekleştirmek durumunda olduğuna göre, "hayat bile hayat gibi akmaz burada, hayat bile kendi olacağı merkezi, metropolü, hızlı dünyaları özler taşrada. Bildik taşra manzarası. Bir sıkıntı deryası." (Alver, 2010: 79 – 80). Kahramanların kendilerini yaşadıkları yere yabancı hissetmeleri, yaşamlarını anlamlı kılabilecek bir ortamdan yoksun olmaları, mevcut durumlarından memnuniyetsizlikleri, sürekli bir sıkıntı içinde olmaları ve yaşamı sorgulamaları önemli çıkmazlarını ve bunalımlarının kaynağını oluşturur. Her iki kahraman da taşrada kendilerine bir anlam evreni yaratamazlar. Bu da, kırılganlıklarının artmasına ve kendi sıradanlıklarına hapsolmalarına neden olur. Onlar, rotası olmayan bir yolculuğun, anlam/amaç içermeyen merhalelerinde dairesel biçimde dolaşan iki kader ortağıdır. Bu bitimsiz dairesel hareket, bir açmaz olarak tanımlanabilir. Doktor ve öğretmeni adeta yutan taşra, onların yaşam enerjilerini, hayallerini sömürüp tükettiği bir mekân olarak karşımıza çıkar. Bu mekân, toplumsal örgütlenmede ataerkilliğin hüküm sürdüğü, ölümün, bulaşıcı hastalıkların, yoksulluğun, yoksunluğun kol gezdiği, insanın umudunu tüketen bir yerdir. Öyküde baskın olan duygu çaresizliktir ve tüm anlatının dokusuna sinmiştir. Topluma olduğu şekliyle uyum sağlayamayan öğretmen ve doktor, bir şeyleri değiştirebilmek idealiyle topluma koşmamış, mecburi bir hizmetin neticesinde, insanların yoksul, ilgisiz, cahil bırakıldığı bir yerde yaşamaya mecbur kalmışlardır. "Batak"ta taşra, merkezde olmayan, dışarıda kalan, uzakta olan anlamıyla coğrafi bir gerçekliğe işaret ederken diğer taraftan mekân olgusunu aşan, zihniyetle ilgili bir olguya karşılık gelir.

Sonuç

Adorno'ya göre, kurbanları görmezden gelen herhangi bir sanat eseri insanlık vicdanında hükmen yeniktir. Dolayısıyla yaşanan travma sanat yoluyla anımsatılmalı, sanatçı trajediyi yok saymaktansa dile getirmelidir. Çalışmaya konu olan "Batak" da dâhil Vüs'at O. Bener'in öykülerinde taşranın taşıdığı perspektif; cehalet, yoksulluk, yozlaşma, çaresizlik gibi repertuara sahiptir. Öyküde baskın olan çaresizlik duygusu bir açmaza ve devamında kahramanların iç dünyalarında bunalıma neden olur. Merkezden uzakta, rutinin esiri olan öğretmen ve doktor, masumiyetini yitirmiş taşrada mahrumiyete hapsolmuş, ufku, insani sıcaklığı olmayan, köksüzlük ve yabancılaşmanın iliklere kadar hissedildiği bir yerde, trajedi ve çatışma hikâyesi olarak bir kimsesizliği temsil eder. Şehir ile taşra arasına sıkışıp kalmış, kendini ücra bir bucakta sürgün hisseden kahramanlar için bunalımın deneyimlendiği bir yerdir taşra, dolayısıyla temsil şekli olumsuzdur. Dar alana sıkışma, kısıtlanma, kapanma, çıkış yolu bulamama halleriyle karakterizedir ve olumsuz bir anlam üreten duygu durumundadır. O halde yazar, öyküsünde taşraya sadece bir mekân olarak değil, bu mekânın yaydığı zihniyet ve ruh olarak da bakmakta; dolayısıyla öykünün içeriği ve duygusu, yalnızlık, uzaklık ve mutsuzluğu barındıran olumsuz bir taşra imgesini yansıtmaktadır. Çehov tarzını benimseyerek durum öyküleri yazan Vüs'at O. Bener, oldukça karamsar tonda bir öykü anlatır bize. Onun öykülerinin çoğunda taşra, bütün açmazlarının

çözümsüzlüğüyle varlığını sürdürür. İstanbul'dan Anadolu'ya görevle gelen ve burada bunaltıyı iliklerine kadar hisseden kahramanlar, bu duyguya rağmen direnerek var olmaya çalışmaz, gelişigüzel yaşarlar. Vüs'at O. Bener'in öykü kahramanları için taşra (kasaba/köy/bucak) yaşamak için tercih edilen değil, yaşanmak zorunda kalınan bir mekândır ve yazarın "Batak" öyküsü de dâhil anlatılarında büyük ölçüde yadırgama ve öteleme şeklinde işlenmiştir. Kalabalıklar arasında yalnız yaşayan Bener kahramanları, eğitimli ancak çevreye karşı duyarsızdırlar. Kendilerini ve yaşama karşı düşlerini gerçekleştiremedikleri yer olan taşra, onları hınca sürükleyen, eli kolu bağlı olmanın, gitmeye izin verilmeyen bir kuşatılmışlıkla dar bir dünyaya yazgılı olmanın temsilidir. Yazarın "Batak" öyküsü dâhil olmakla birlikte kahramanlarının tamamına yakını, yaşamdan memnuniyetsiz ve depresyona yatkındırlar. Zamanın ruhunun kaygıyla yoğrulduğu, yoksunluğun temsili olan taşra, Vüs'at O. Bener'in pek çok öyküsünde bir izlek ve ruh ortaklığıdır.

Kaynakça

Alver, K. (2010). Taşranın Halleri ve Öykü. Hece Öykü Dergisi, Sayı: 41, Sayfa: 79 – 81. Ankara: Öncü Basımevi.

Argın, Ş. (2005). Taşraya İçeriden Bakmak Mümkün müdür? Taşraya Bakmak. Birinci Basım. Sayfa: 271-296, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bahtin, M. (2020). Karnavaldan Romana. Çev: Cem Soydemir. Dördüncü Basım. Ayrıntı Yayınlar: İstanbul.

Berk, İ. (Haziran 2004). Taşra. Kitap-lık dergisi. Sayı 73. Yıl 11. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bora, T. (2016). Taşralaşan ve Taşrasını Kaybeden Türkiye, Taşraya Bakmak. Der: Tanıl Bora. Yedinci Basım, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ergülen, H. (2016). Şiir Taşraya Aittir! Taşraya Bakmak. Der: Tanıl Bora. Yedinci Basım. Sayfa: 219 – 220. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gürbilek, N. (2021). Yer Değiştiren Gölge. Denemeler. Altıncı basım. İstanbul: Metis Yayınları.

Karabulut, Ö. (Ağustos –Eylül 2005). Vüs'at O. Bener ile Söyleşi. İmge Öyküler. Yıl 1, Sayı 4, S. 102 – 113.

Solak, Ö. (2015). Edebiyatın Taşradan Manifestosu. Derleyen: Mesut Varlık. Birinci Basım. İstanbul: İletişim Yayınları.

31. Ethem Baran'ın Emanet Gölgeler Defteri Romanında Yabancılaşma[1]

Büşra Emine KURTEŞ[2]

Öznur ÖZDARICI[3]

APA: Kurteş, B. E. & Özdarıcı, Ö. (2023). Refik Durbaş'ın Çocuk Şiirlerinin İçerik Yönünden İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 524-532. DOI: 10.29000/rumelide.1407512.

Öz

Kavram olarak yabancılaşma, hayattan herhangi bir tat alamayan ve sosyal kabullere uymakta zorlanan kişinin zamanla öz benliğinden kopması ile çevresinden kendini soyutlayarak yabancılaşmasıdır. Bir başka deyişle insanın varoluşundan kopuşuna karşılık gelmektedir. Bu kopuş özellikle roman türünde derinden hissedilmektedir. Yaşamın akışında sürekli olarak değişen formlara uyum sağlayamayan birey, kendiliğini koruyamaz; gördüğü, düşündüğü, dokunduğu her şey ile arasına mesafe koyarak kendisini soyutlar. Zamanın ve yaşamın gölgesinde yaşayarak parçalanmış benliğiyle ne yapacağını bilemeyen ve giderek yabancılaşan birey, romanların merkezinde konumlanır. Özellikle yalnızlık hissi, hezeyanlar, bunalımlar bireyin iç sıkıntısını artırarak doruğa ulaştırmaktadır. Çünkü bu noktada birey kendi dışına çıkıp varlığını kuramamaktadır. Geçmişle gelecek arasındaki örüntüleri tayin edemediğinden aşkın amaçları kovalayamamaktadır. Sürüp giden gündelik hayatın kalıplaşmış edimleri arasında varoluşunu ve yaratıcılığını geri planda bırakmaktadır. Zaman içinde benliğini keşfetmekten uzaklaşan insan kendine ve her şeye yabancılaşmaktadır. *"Emanet Gölgeler Defteri" romanında da 12 Eylül öncesinde yaşanan siyasi çalkantılar, eğitim, aşk ve yazarlık uğraşı Yağız'ın yabancılaşmasını gözler önüne sermektedir*. Çünkü o, modern dünyada kendini eğreti görmektedir. Duygu ve hayat durumları açısından yoksullaşan bu dünyada kahramanın arzusu, tanıdığı kimselerde onlara yansıyan kendi benliğini görmektir. Arzusuna kavuşamayacağını anladığında sarsılan kahraman, benliğinin derinliklerinde özünü kaybederek mekâna, topluma, kendine yabancılaşmıştır. *Söz konusu yabancılaşma roman başkişisinin varlık ile yokluk arasında gidip gelişlerini dahası çağın temel sorunsalını ortaya koymaktadır.*

Anahtar Kelimeler: Ethem Baran, Emanet Gölgeler Defteri, Yabancılaşma

---

1. 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: %19
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407512.
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Öğretmen, MEB, Elit Kişisel Gelişim Etüt Merkezi / Teacher, Elit Personal Development Study Center (Ankara, Türkiye), busraboram94@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5591-768X, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
3 Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / Assoc. Prof., Kırıkkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kırıkkale, Türkiye), oznur_ozdarici@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5772-2624, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID**: 100019442

Alienation in Ethem Baran's Novel "Emanet Gölgeler Defteri" [4]

Abstract

The concept of alienation is the process by which an individual, unable to derive any satisfaction from life and struggling to conform to social norms, gradually disconnects from his/her true self and isolates himself/herself from his/her surroundings. In other words, it corresponds to the detachment of an individual from his/her existence. This detachment is particularly deeply felt in the genre of the novel. An individual who cannot adapt to the constantly changing forms in the flow of life cannot preserve his/her own self; he/she distances himself/herself from everything he/she sees, thinks and touches by creating a barrier. The individual, who lives in the shadow of time and life, does not know what to do with his/her fragmented self and becomes increasingly alienated, is located at the centre of the novels. In particular, feelings of loneliness, delusions and depressions exacerbate the individual's inner distress because at this point, the individual cannot transcend his/her own self and establish his/her existence. As they cannot discern the patterns between the past and the future, they are unable to pursue transcendental goals. Among the routine activities of everyday life, they leave their existence and creativity at the background. A person who moves away from discovering his/her self over time becomes alienated from himself/herself and everything. The novel "Emanet Gölgeler Defteri" depicts Yağız's alienation within the political turmoil before September 12th, as well as issues related to education, love and the pursuit of writing. In the modern world, he perceives himself as placeless. In this world that is impoverished in terms of emotions and life situations, the hero's desire is to see his own self as reflected in the people he knows. The hero, who is shaken when he realizes that he cannot achieve his desire, loses his essence in the depths of his being and becomes alienated from the place, society and himself. The alienation highlights the protagonist's oscillation between existence and non-existence; moreover, it underscores the fundamental issue of the era.

Keywords: Ethem Baran, Emanet Gölgeler Defteri, Alienation

Giriş

Modernleşen ve bireyleşen insanın yaşamı irdeleyişi, bundan ötürü hissettiği sıkıntıları, yalnızlıkları, duyduğu buhrandan kaynaklanan içine düştüğü boşlukları yabancılaşmayı beraberinde getirir. Peki nedir bu yabancılaşma? "Yabancılaşma (Alienation) terimi, özellikle felsefe, sosyoloji ve edebiyat alanında modern insanın temel sorunlarından biri olarak göze çarpar. Yabancılaşmanın sözlük anlamı "özgün anlamı içinde bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişme." (Cevizci,2005,s.1728) Farklı bir yaklaşımla yabancılaşma "başkasına verme, devretme; bozma, bozulma, kullanma, kullanılma; akıl bozukluğu, delilik, bunamadır." (Doğan, 1998, s.25) Sosyoloji Sözlüğü'nde yabancılaşma terimi Marshall tarafından şöyle açıklar: "Yabancılaşma terimi, en genel çerçevesiyle bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam

---

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: 23
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1407512
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

veya süreçten uzaklaşmalarını anlatır." (Marshall, 1999, s.798) Hegel ise yabancılaşmaya farklı bir noktadan yaklaşarak yabancılaşmayı şu şekilde ifade eder: "Bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrı olan benliğinden kasdî vazgeçişi ya da teslimiyeti; yani yabancılaşma durumundaki kendisini, bu ayrılığın zeminini yok etmek üzere kurban edişidir." (Özbudun, 2008, s. 18) Yıldız Ecevit "Edebiyatta Yabancılaşma ve Yabancılaştırma" adlı denemesinde edebiyat ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar: "İnsanın yabancılaşması çağcıl edebiyatın ana sorunsalıdır. 20. yüzyıl edebiyatı çok katmanlı bir yabancılaşmalar evrenini resimler bize; insan-toplum, insan-doğa, insan-tinsellik arasında yaşanan bu kopuşu ya da ruh-madde, akıl-duygu boyutları arasında oluşan aşılmaz 'yabancılaşma' uçurumunu metnin ana izleği yapar." (Ecevit, 2013, s. 42) Bireyin bireyle, tabiatla ve kurumla ilişkisi günden güne olumsuz anlamda farklı yönlere evrildiğinden modern toplumların en önemli meselelerinin başında yer alan yabancılaşma edebiyatın da ana odak noktalarından biri haline gelmiştir.

Kuçuradi'ye göre; çağın insanının en göze çarpan özelliği "kendisinin bir yüzü olduğunu unutması, kişi olduğunu ve karşısında kişilerin bulunduğunu unutması… Kendi yüzünü silmesi ve insanların yüzünün onun gözünde silinmesi…" dir. İnsan bütün evrenin duvarlarını aşarken tuhaf bir biçimde kendi etrafına duvarlar örmekte, olabildiğince iletişimsiz bir ortam oluşturup kendisi ile geleceği arasında belirsizlik atmosferi ve korku yaratmaktadır. (Baş, 2003: 321).İnsan kendi oluşturduğu ve yine kendini içine hapsettiği yabancılık çıkmazından duyduğu bu korku sayesinde kurtulur. Korku, bireyi motive eden en güçlü etmenlerden biridir. Böylece çaresizliği ona çare yolunu gösterir. Artık çaresizlik yoluna değil yüzünü çare ve çözüm yönüne çevirir fakat ne derece çözme kavuşur?

1. Mekâna Yabancılaşma

Kontrol edilemeyen tutkular, yerleşik kabuller sebebiyle insanın kendi özüne yabancı hale gelmesi, edimlerine nesnel bir şekilde yaklaşarak bilinç geliştirmesi onu yaşadığı çevreden yalıtır. Buna göre insan kendi benliği ve zihin halleriyle arasına mesafe bırakır; içsel ve dışsal temasını koparır. Söz konusu temassızlık içinde yaşadığı çevreye, mekâna ayrı düşmüşlüğü ifade eder.

Roman, 12 Eylül öncesindeki siyasi buhranın ve çalkantıların yaşandığı bir dönemde erginleşen ve başkarakter olan Yağız'ın eğitim, aşk ve yazarlık hayatına varlığı emanet gölge gibi aksederek yalnızlık döngüsü içinde yabancılaşmasını sergiler. Yabancılaşma, roman başkişisinin kendi derinliğinde kaybolmasına; ailesi, çevresi ve kültürüyle bağlarının kopmasına sebebiyet verir. Varoluşuna yabancılaşan roman başkişisi, her şeyden ve herkesten uzaklaşır ve kendisini hiçbir yere ait hissedemediği için psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalır.

Yağız, yaşadığı kente alışamaz ve bu nedenle aidiyet hissedemez. Bu kentten ve yaşantısından kurtulamayacağını düşünerek umutsuzluğa kapılarak içinde bulunduğu durumu korur ve kendisini aşamaz. O, anlamsal boşluk içinde varlığına emanet gölgesini yaratır. "*İnsana dışarıdan gelen şeylerin tümü boş ve değersizdir. İnsanın özü, dış koşullara değil, yalnızca kendisine verdiği değere dayanır. (…)" (Cassirer,1980:18)*Yağız, kendisine değer vermez. O, içine kök salamadığı zaman boyutlarında bugününü yani şimdisini kaybediş halindedir.

Yağız ailesiyle birlikte akıp giden zamanın gerisinde kalan Anadolu'nun küçük bir kentinde yaşar ve orayı kuşatılmış bir mekân olarak hapishane gibi algılanır. *"Şehrimiz bozkırın ortasındaydı. İki tepenin yamacına kurulmuş, bir tepeden bir tepeye kendine bakarak, kendine benzemeye çalışıyor gibiydi. Onun diğer pek çok şehir gibi terk edilmiş bir zamanın uykusunda kımıldadığını, öteki şehirlere benzemek için çırpındıkça kadim zamanlardan beri sahip olduğu renkleri, kokuları döktüğünü, kapı kapı, pencere pencere evlerini yitirdiğini, sokaklarının önünün kesildiğini bilmiyordum o yıllarda."* (Baran, 2013: 188). Yağız, böyle bir atmosfere sahip olan kuşatılmış kenti terk etmek ister.

Üniversiteyi kazanınca taşradan Ankara'ya taşınan Yağız'ın gittiği kent de bir başka kuşatılmışlık ile onu karşılar. O, tek başına metropolün büyük sorunları ile başa çıkmak zorunda kalır. Barınma problemi bunlardan birisi ve en önemlisidir. Ankara'da gecekondulaşmanın ivme kazandığı dönemde başkahraman da payına düşeni alır. Yoksulluğun mekânı olan bu yerler, büyük kentin içindeki küçük insanın hayatta kalabilmek uğruna verdiği savaşın merkezidir. Üniversite yaşamını kentin kenar ve sorunlu mahallelerinden birinde sürdüren Yağız, koşulların adil olmayışını sitemkâr ve isyankâr biçimde dile getirir: *"... Yaşadıklarımın hiçbiri gerçek değildi. Bana ait olmayan bir hayatın içinde, bana ait olmayan, bir kez gördüğüm bir evi kendi evim olarak kabul edecektim. Üzerlerine kuruldukları tepeleri yutarak kendileri daha büyük tepeler haline gelmiş binlerce gecekondudan biriydi evim..."* (Baran, 2013: 131). Yağız, yaşadığı kente, eve kendisini ait hissetmez, sürekli şartları sorgular ve giderek yalnızlaşır, kendisini kapalı mekân olan gecekonduya sıkıştırır. Yalnızlık onun dünyasında iç huzursuzluğu gün yüzüne çıkarır. Yağız'ın bu huzursuzluğu adeta bir fidan gibi yeşererek yaşamına kök salar ve yaşadığı kentte derin bir nefes aldırmaz.

Büyük kentte yaşayan roman başkişisinin sadece barınma problemi yoktur. Kalabalığın yaratmış olduğu betonlaşma ile beraber onu rahatsız ve huzursuz edecek derecede artan görüntü kirliliğinin tezahürü pek de hoş olmaz: *"...Dört bir yanımızda tepeler dolusu gecekondu vardı. Küçük bahçelere, ağaç altlarına, birbirlerinin gölgesine sığınmış evler vardı. Tepeye doğru tırmanan, birdenbire yolun önüne çıkan evler vardı. Sokağı görmeyen, bu gidişle de hiç göremeyecek olan, hatta sokağa nereden çıktığı, nasıl bağlandığı belli olmayan evler vardı. Kendilerinden kaçan tepeye tutunmasalar bilinmez bir boşluğa yuvarlanacakmış gibi duran, daha doğrusu son anda yuvarlanmaktan kurtulmuş olmanın şaşkınlığıyla donup kalmış evler vardı. Evler vardı... Evler... Her yerde evler vardı."* (Baran, 2013: 129). Yağız için Ankara, baştan ayağa betona bulanmış, ruhsuz bir şehirdir. Kent yaşantısının yaşama koşulları kahramanın algısına göre olmamakla birlikte o, bu koşullar altında yaşamaya alışamaz ve kendisini huzursuz hisseder: *"İstasyonda beklerken Ankara'ya ilk geldiği günlerdekine benzer bulantıyı duydu içinde. Baş dönmesine benzer bir durgunluğun ağırlığı altında eziliyordu ruhu..."* (Baran, 2013: 236). Kent yaşantısına ait olan her şeyden bunalır. Bilinçli bir yalnızlığı seçerek kendine özgü bir dünya oluşturur. Oluşturduğu bu dünyada kendi içinde bölünme yaşar. Söz konusu bölünmeyi romandan hareketle şu şekilde örneklendirmek mümkündür: *"Parçalandığımı hissediyordum. Bir parçam annemin, babamın, kardeşlerimin yanında, evimde kalmıştı; bir parçam benimle birlikte burada, Ankara'da soğuk bir gecekondunun içinde yalnızlıktan çırpınıyor; bir parçam ise Sevdiye'nin bana emanet ettiği hayalin peşinde umuttan rüyaya, düşünceden pişmanlığa sürüklenip duruyordu..."*(Baran, 2013: 150). Onun kendi içinde bölünme yaşaması ve bunu aşabilmesi için verdiği mücadelenin derinleşmesi, onu içinden çıkılamayan bir duruma sürükler.

Romanın başkişisi itina ile içinde bulunduğu durumu korur. Onun içinde bulunduğu durum Sisifos'un dramına benzer. O, faydasız bir çaba içinde debelenir: *"Tanrılar Sisifos'u bir kayayı durmamacasına bir dağın tepesine kadar yuvarlayıp çıkarmaya mahkûm etmişlerdi; Sisifos kayayı tepeye kadar getirecek, kaya tepeye gelince kendi ağırlığıyla yeniden aşağı düşecekti hep. Yararsız ve umutsuz çabadan daha korkunç bir ceza olmadığını düşünmüşlerdi, o kadar haksız da sayılmazlardı."* (Camus,2020:137). Yağız da tıpkı Sisifos gibi yararsız ve umutsuz bir çabayla özgürlüğüyle yapacağını bilemez. Ne içinde yaşadığı ortamı terk edebilir ne de anlamsızlıklar içinde anlam arayışını.

2. Topluma Yabancılaşma

Topluma yabancılaşma, şeylerin ya da nesnelerin bilinç için yabancı, uzak görünmesi, iletişim kurulan insanlara karşı duyarsız ve kayıtsız kalma, bıkkınlık ve tiksinti duyma anlamına gelir. Yabancılaşmanın toplumsal yalıtılmışlıkla ilgili boyutu, insanların toplumun normlarından uzaklaşıp koparak toplumsal ilişkilerde amaçlılık bulamaz hale gelmesiyle ortaya çıkar.

Yağız, kendisini gerçekleştirebilmek, anlamlandırabilmek ve açıklayabilmek için mekâna ihtiyaç duyar. Bu minvalde mekân çok katmanlı kent yapısıyla karşımıza çıkarak başkahramanın kendisini gerçekleştirmesine ve yaşadıklarını anlamlandırmasına olanak vermez, oluşturduğu kaosun içinde Yağız'ın kaybolmasına sebep olur. *"...Arabalar gelip geçiyor, trafik lambaları renkten renge dönüp duruyor, insanlar buluşuyor, insanlar koşturuyor, insanlar bekliyor, insanlar ne yapacağını, ne düşüneceğini bilmiyor, insanlar aptallaşıyor, donup kalıyor, insanlar başkaları fark etmesin diye gülümsemeyi deniyor, insanlar bunun için kendilerine kızıyor, insanlar kendilerine nasıl kızacaklarını bilmiyor, insanlar şimdi nereye gideceklerini bilmiyor, insanlar... bilmiyor... bilmiyordu..."* (Baran, 2013: 242). Kendini mekândan ve diğer insanlardan ayrı gören Yağız, diğerlerinin yaşama karşı aldıkları tavırları saçma ve anlamsız bularak toplumsal kabullere karşı ayrıksı tavır takınan, "saçma" düşüncesinin temel ekseninde hayatı algılayan ve bunun neticesinde topluma yabancılaşan bir karakterdir.

Yağız'ın yaşadığı kent ve çevresindeki insanlar yani sahip olduğu bu dünya ona tamamen ters ve yabancıdır. Bundan ötürü insanlardan kendisini yine onların içine gizlenerek soyutlar. Kendini yaşadığı topluma ait hissetmeyen Yağız, kaçmayı tercih eder; yazdığı satırların arasına, sinema salonundaki karanlığa saklanmaya çalışır. Sinema Yağız'ın iç dünyasını yansıtması açısından son derece önemlidir. Çünkü sinema onun benliğinde hayallerini ve arzularını tetikler, onun için vazgeçilmez bir sığınağa dönüşür: *"Sinemanın karanlığı iyi geliyordu Yağız'a, orada yaralarının görünmediğini düşünüyordu. Kalabalıkta yalnız kalınabilen tek yerdi belki de sinema..."* (Baran, 2013: 228). Toplumdan kaçmak için kalabalıklara, karanlığa sığınır. Kalabalıkta bulduğu insanlar onun için birer limandır ve yalnızlığını gidermek için onlara tutunur. Bu noktada May'in sözleri Yağız'ın içinde bulunduğu duruma dayanak olur: *"Birey iç dünyasında neler olduğunu tam olarak bilemediği zamanlarda çareyi etrafına bakınıp başka insanlarla bağlantı kurmakta arar. Diğer insanlar onun için bir umuttur."* (May, 1997, s. 28-29)

Yağız, yaşamın kendisine dayattığı tekdüzelikten kurtulmayı ister fakat nereye giderse gitsin hayatın getirdiği tekdüzelikten kurtulamaz. Bu durum onun dünyasında aidiyetsizliği doğurur. Yağız'ın kendini hiçbir yere ait hissetmemesi beraberinde yalnızlığı, iletişimsizliği ve bunalımı getirir. Yalnızlık bu noktada, onun kendisini dış dünyadan ve toplumdan soyutlayarak oluşturduğu bir durumun adıdır. Yalnızlık, öznel bir fenomen olup roman kişisinin kaosun ortasında duygu yoksunluğu yaşamasından kaynaklanır: *"Kendisi için yaratılmış bir yalnızlığı kuşanmışçasına ağır, hareketsiz bir duygu vardı içinde. Bu hareketsizliğin içinden de yine aynı koyulukta bir sessizlik çıkıyordu tabii. Koskocaman şehir büyüklüğünde, bulvar genişliğinde, yollar uzunluğunda ve içinden trenler, sinemalar, dolmuşlar, kahveler, parklar, gecekondular geçen bir sessizlik çıkıyordu."* (Baran, 2013: 230).

3. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, kişinin kendisine karşı ördüğü duygusal mesafeden ötürü kendi gerçek beniyle içsel temasını yitirmesi, iktidarsız hale gelmesi durumudur. Beraberinde oluşan güçsüzlük hissi insana kendi yaşamının denetimi dışında olduğunun altını çizer.

Kendine yabancılaşma Yağız'ın kendi benliğinden, doğasından ve bilincinden uzaklaşması anlamına gelir. Yabancılaşmanın birçok formu olmakla birlikte kendine yabancılaşma roman başkişisinin bireysel bütünlüğünü ve bağımsızlığını kaybedip kendisine yabancı hâle gelmesi durumudur. Kendine yabancılaşan Yağız; benlik kaybı, yalnızlık korkusu, değer kaybı, hayata isyan, ümitsizlik benzeri pek çok olumsuz durumla karşılaşır. Tüm bu olumsuz durumları yaşanan yabancılaşma duygusu ile deneyimler.(Sekman, 2023, s.311).

Yabancılaşma, atılmışlık/bırakılmışlık hissiyle birlikte Yağız'ı kendi dünyasına hapseder; sosyal çevresine ve kendisine karşı yabancılaştırır. Söz konusu yabancılaşma aynı zamanda onu yalnızlaştırır. Onun hissettiği bu yalnızlık, kendi benliğinde oluşturduğu yalnızlıktır. *"Bir başına bırakıldığımız için varlığımızı biz kendimiz seçeriz. Bırakılmışlık bulantıyla birlikte yürür. Umutsuzluğa gelince, pek basit bir anlamı vardır bu sözün. O da şudur: Umutsuzluk, "irademize bağlı olan şeylere ya da eylemimize yol açan olasılıklara (ihtimallere) güvenmekle yetineceğiz," demektir. Gerçekten de insan bir şey istemeye görsün, durmadan olasılık öğeleriyle (unsurlarıyla) karşılaşır." (Sartre,2015:53)*

Olasılık ögeleriyle karşılaşmak için harekete geçen başkahraman hayata bağlanabilmek için bir tutamak arayışındadır. Bu arayış yolculuğunda bir sevgiliye/kadına tutunmayı dener. Fakat sevdiği kadın ona sıkıntı vermekten öteye geçemez. Bunun neticesinde roman başkişisinin yaşadığı tutamak sorunu ve duyduğu kaygı yabancılaşmasını tetikleyen unsurlar hâline gelir.

Yağız, bireysel yalnızlığın uçurumuna kendi verdiği karar doğrultusunda yuvarlanmıştır. Dört bir yanından kendisini kuşatarak dünyaya yabancılaşır, teslim olur. Üstelik içinde bulunduğu durumdan kendini kurtaracak inanca sahip değildir bu nedenle çaba göstermez. Kuşatılan dünyasında çaresizlik içinde debelenip durur. *"Bu küçük yerden kurtuluşunun tek yolu aşk mıydı? Âşık olursa buraya ait olmaktan, burada kapalı kalmaktan kurtulacak mıydı? Aşk onu buradan alıp götürecek miydi?"* (Baran, 2013: 20) Yağız, küçük ve gündelik hesapları olduğu için sıradan şeyleri çok abartılı bir şekilde gündeminde tutarak anlamsal ve amaçsal boşluk içinde olduğunun farkına varamaz. O, hayatındaki boşluğu bir sevgili ile doldurma isteği içindedir.

Başkahraman, dayısının kızı olan Sevdiye'ye tüm kalbiyle sevgi duyar. Sevdiye ile bir araya gelebilmek için çeşitli hayaller kurar ve bunların gerçek olmasını diler. Kendisini adeta sevdasına adamıştır ve bu durum bütün roman boyunca sürer. Olduğu kişiden her ne kadar memnun gözükse de ideali arama çabası onu Sevdiye'nin aşkına esir eder. Yağız'ın arama çabası; aslında kendi gibi olanı bulma çabasıdır. Kendinin benzerini bularak hiçbir toplumsal kabule takılmadan, toplumun "saçma" kalıplarına karşı duruş ve başkaldırı sergileyerek gerçek sevgiyi tatmak ister. Aradığı tek şeyin gerçek sevgi olduğunu düşünse de aslında kendi benliğini aradığının farkında bile değildir.

Yağız, âşık olduğu Sevdiye için yıllarını harcar ancak bunun imkânsız bir bekleyiş olduğunu reddedilince anlar. Farklı çevrelerde, kültürlerde, eğitim seviyesinde ve ekonomik koşullarda yetiştikleri için Sevdiye Yağız'ın sevgisine karşılık vermez. Böylece Almanya'da yaşayan Sevdiye ile henüz taşranın dışına çıkmamış, yaşadığı yerin kültürünü özümseyen Yağız'ın diyaloğu dikkat çeker:

"Elvis Presley diye bir herif varmış, onu çok seviyormuş. Herif geçen sene mi ne ondan önceki sene mi ne ölmüş galiba, ona çok üzülüyormuş. Hiç dinlememiş misin? Ben gavurca bilmem ki niye dinleyim, diyemedin; burada kimse dinlemezdi zaten. Televizyonda yabancı müzik çıkınca sinirlenirdiniz.

> *"Sen kimi dinliyorsun?" dedi o her zamanki nazlanan çocuk sesiyle.*
>
> *"Ferdi Tayfur..." dedin, "başkaları da var da, en çok o. Esengül, Biricik, Orhan Gencebay... çok..."*(Baran, 2013: 82).

Farklı yaşam tarzları ve yaşama bakış Yağız'ın aşkına karşılık bulamamasının ana etkenidir. O, kabul edilmeme/sevilmeme durumuyla baş edemez. Aşkına kavuşamamanın yarattığı hayal kırıklığı yaşama duyduğu kaygıyı daha da derinleştirir. Onun aşkı zamanla sabit bir düş, tutunma ve onda tutuklu kalma hâline dönüşerek sağlıksız bir hal alır. Böylece nevrotik kaygıdan doğan sevgi yoksunluğu, yokluk imgesi baş gösterir. *"Kaygı, belki baş dönmesi ile karşılaştırılabilir. Bakışlarını dipsiz gibi görünen uçurumun derinliklerine çeviren kişinin başı döner. Peki, bunun nedeni nedir? Uçurumun olduğu kadar kendi gözüdür de; çünkü, bakmamış olduğunu bir düşünün, (bakmasaydı, başı da dönmezdi).Bu nedenle kaygı, ruh sentezi tespit etmek istediğinde ortaya çıkan özgürlüğün baş dönmesidir ve özgürlük*

aşağıya, kendi imkanına bakarken kendisini desteklemek için sonluluğa tutunur. Özgürlük bu baş dönmesine yenik düşer.(...)" (Kıerkegaard,2004:129-130)

Özgürlüğüyle kararsız olan Yağız, içinde bulunduğu durumu iradesi felç olduğundan aşamaz, olanı tercih eder. Anlamsal ve duygusal boşluk içinde yapayalnız yaşamaya devam ederek aktif bekleyen olarak özgürlüğüyle ne yapacağını bilemeyen birisi olduğunu ortaya koyar. Yağız'ın özgürlüğüyle ne yapacağını bilememe durumu; varoluşundan uzaklaştırarak onu yaşamda pasif konuma getirir. Yağız'ın bu tavrı onu edilgen kılar çünkü o bir kurtarıcı bekler. Sevdiği kişiden beklediğini alamayınca içine düştüğü kaygı onun biricik varlığını tehdit eden silaha dönüşür. İçinde bulunduğu mevcut durumunu korur, giderek şiddetlenen iç huzursuzluğuna esir olur.

Onun için yarınlar zamanın boz bulanık sularına karışmış durumdadır. Bu noktada onun dramına tanıklık edilir. Dramın temelinde onun ontolojik olarak kendisini var kılamaması ve özgürlük problemi yatar. Yağız varlığının özgür olmadığını hissettiğinde çözümü; varlığını ait hissetmediği her şeyden uzaklaşmakta ve kaçmakta bularak yazı edimine sağınır:

> *"Günlerin dağınıklığını ancak yazarak toparlayabileceğimi uzun zaman önce öğrendiğim için günlük tutuyor, akşam oldu mu defterimin başına bir görev duygusuyla koşturuyordum. Ben sormadıkça yeni bir şey söylemeyen bu sırdaşımla gecelerimi doldurmaya çalışıyordum. Kendi kendimle konuşmanın bir yoluydu bu, ama zaman zaman bunun bir yenilgi olduğunu da düşünmüyor değilim. Sonra kızıyordum böyle düşündüğüm için; hayata karşı, bilemediğim, engelleyemediğim, savuşturamadığım onca şeye karşı bir tutunma, dayanma, ayakta kalma biçimi değil miydi bu? Yaşadıklarımı buraya harf harf gömerek kendimden uzaklaştırıyordum..."* (Baran, 2013: 140-141).

Yalnız ve huzursuz olan Yağız, kendisiyle konuşmak için yazı yazmaya başlar. "Bu durumda insan kendi kendisiyle konuşur ilk defa; ister dinleyen olsun, ister olmasın, insan, susmaktan acı çekmesin diye konuşur. Bu monolog acı çeken bir insanın, yoksunluk içinde olan bir insanın monoloğudur; ama o acı çekmiyormuş gibi, yoksunluk içinde değilmiş gibi kendi kendisiyle konuşur. (...)" (Kuçuradi,1995:60) Roman başkişisinin, varoluşsal kırılmaların bir örüntü gibi oluştuğu dönemde kaleme aldığı şiirleri ve günlüğü onun derin düşüncelere ve değer çatışmasının içine düşmesine neden olur. Hayat durumları karşısında yalnızlaşmaya itilen Yağız, bunaldığı zamanlarda yazı edimine başvurur. O, hayata kendini ancak yazarak katabilen ve yalnızlığını yazarak anlatmaya çalışan bir karakterdir. Yazarak yalnızlığından kurtulmaya, var olmaya çalışır. Yazı edimini gerçekleştirirken tüketilmemiş, henüz söylenmemiş cümleler peşinde koşmaya çalışır ama aslında kendini tükettiğinin farkında değildir. Yani romanın başkişisi yaşamın anlamını ararken ve sorgularken sanatsal faaliyetlere sığınır. Aynı zamanda arkadaşlarıyla ve çevresindeki insanlarla zaman zaman bir araya geldiğinde sanat üzerine konuşmaktan da haz alır. Yazdıklarını çevresinde yakın hissettiği insanlara okur fakat onlardan gördüğü eleştirel tavır, yazmaya olan hevesini kırar. Oysaki onun için yazmak, yaşama tutunmanın bir yoludur ve yaşamı anlamlandıran tek şeydir. O yaşadığı yaşamın çıkmazlarını ve umutsuzluklarını yazarak umuda dönüştürmeye çalışır: "Umutlarını kaybedince insan rahatlıyor muydu? Öyle ya, umutlara güven olmuyordu, insanı aldatıyordu. Hayaller uçup gidince hayat olanca çıplaklığıyla ortaya çıkıyordu." (Baran, 2013: 258). Dış dünya onun umutlarını söndürür ama o, yine de umut etmekten geri kalmaz; iyimser bir umutsuzluğun etkisi altındadır.

Gece ile birlikte bu iyimser umutsuzluğa karamsarlık da eklenir. Beraberinde gelen uykusuzluk sorgulamayı getirir: *"Geceleri bazen sessizliğin de ötesine geçilen anlar oluyordu. Tuhaf bir durumdu bu. Yaşayıp yaşamadığını, bir dünyanın varolup olmadığını, içinde bulunduğu anın, gerçekliğini kavrayamadığı bitimsiz zamanlar..."*(Baran, 2013: 230). Yağız gece vakti korkutucu bir zamansızlık içinde ve sessizliğin boşluğunda kaybolur. O, kendi iç dünyasının izlerini tabiat unsurlarında görür.

Hissettiği tabiat unsurları ile kendi iç dünyası arasında benzerlikler kuran roman kişisi adeta yalnızlığını, özlemini ve hayallerini tabiat ile özdeşleştirir.

Yağız, yabancısı olduğu yeni dünyanın yarattığı yalnızlığı son noktasına kadar yaşar: *"...Yalnızlıktan yarı sarhoş, gürültülü bir çalkantının içinde şaşkın, bir hayli bezgin... Umutsuz, çünkü yalnız. Yalnız çünkü kendine bile yabancı..."* (Baran, 2013: 253). O, yalnızlığından ve yabancılaşmışlığından şikâyetçidir. "Uyumsuz" kimliğinin getirdiği aidiyetsizliği ve arayış halinin getirdiği bunalımı yaşar. Onun dünyasında yolculuk ve yolcu metaforu arayış aracı olarak kullanılır. Bu noktada anlatı boyunca arayış halindeki roman başkişisinin yaptığı yolculuklar önemli bir yere sahiptir. Bu arayış için çıkılan yolculuklarda kimi zaman aranandan öte, aramak eyleminin kendisi mesele halini alır. Ne aradığını bilmeden çıktığı yolculuk boyunca Yağız'a acıları, bulanık zihni ve yalnızlığı eşlik eder. Ona göre duran her şey iç sıkıntısı yaratan durumları beraberinde getirir. Öyle ki onun kurtulmaya çalıştığı sıkıntılarını tetikleyen en önemli etken durağanlıktır. Zaten bu, aynı zamanda devamlı yolda olmayı tercih etmesinin nedenlerindedir:

> *"...Biz de Yusuf'la gidip Kent Lokantası'nda oturduk. Orada oturmak, hiçbir yere gitmediğimiz halde sürekli yolculukta olma haliydi; bir otobüsten diğerine, bir şehirden öbürüne gitmeden gider gibi yaparak, yaşamadan yaşamış gibi çeşitli hikâyelerin içinde dolaşmaktı. İşte hayat böyle yolculuk benzeri bir şey demeye getiriyorduk oturduğumuz yerde. Derler ki, gerçek bir yolculuk hikâyesi hiçbir zaman bir yolculuğu anlatmaz. Kim bilir, sürekli bir otobüste oradan oraya gidip geliyormuş gibi hayaller kurarak üzerimize abanan her şeyi şöyle bir silkeleyip kendimizden bile kaçabilme ihtimalinin sınırlarını zorluyorduk belki de."* (Baran, 2013: 179).

Yağız, gerek bedensel gerekse zihinsel olarak daima yolculuk halindedir. Daima yolculuk hâlinde olmak demek bir yere gitmek anlamına gelmez. Bir yere gitmek için ancak bir yere ait olmak gerekir ve Yağız kendisini hiçbir yere ait hissetmemektedir. Bu nedenle boşluk duygusu onu iletişimsizlik-yalnızlık-yabancılaşmadan oluşan sonsuz bir döngüye hapseder.

4. Sonuç

Yabancılaşma, insanın dünyada var olmaya başladığından itibaren toplumların ve bireylerin karşı karşıya geldikleri durumun adıdır ve modern toplumların en önemli meselelerinden birini oluşturmaktadır. Sosyoloji, psikoloji ve diğer bilim/sanat dallarında olduğu gibi edebiyatın da merkezinde ele alınan bu husus, kendisini yalnızlaştırarak yabancılaşan roman başkişisi Yağız aracılığıyla resmedilir. Yabancılaşmış roman karakteri, geçmişten süregelen dolduramadığı zamanın gölgesinde, yaşayarak parçalanmış benliğine hapsolmaktadır. Yalnızlık, iletişimsizlik, umutsuzluk, tutamak sorunu, bulantı ve boşluk duygusu beraberinde yaşama boşvermişlik, kayıtsızlık, aidiyetsizlik, inançsızlığı doğurarak onun mekâna, topluma, kendine, sevip değer verdiği insanlara karşı yabancılaşmasına sebebiyet vermiştir. Yabancılaşan roman başkişisi herkesi ve her şeyi terk etme arzusundadır. Bu da akıllarda şu soruyu doğurmaktadır: Terk etmek istediği içinde yaşadığı çevre midir yoksa kendisi mi? Anlatı boyunca bu sorunun yanıtı kovalanırken büyük bir aidiyetsizlik ile karşılaşılmaktadır. Mekâna, topluma, insanlara hatta özellikle kendine ait olamaması en çarpıcı noktadır. Öyle ki varlığının "emanet bir gölge" gibi onu takip edip kendisine ait olmaması kahramanın dramını ortaya koymaktadır. Dram, Yağız'ın içinde bulunduğu kötü durumun adıdır. Onun yaşadığı dramın merkezinde ontolojik olarak kendisini var kılamaması ve özgürlük problemi yer almaktadır. O, yalnızlığın ve anlamsızlığın kıskacında özgür olamayan bir roman kişidir. Yağız'ın bu dramdan kurtulabilmesi için olanaklarını yeşertmesi gerekmektedir. Olanakları karşısında seçim yaparak özgürce karar veremeyen ve sorumluluk alamayan roman kahramanı bunaltıya, iç sıkıntısına kapılarak yabancılaşmıştır.

Kaynakça

Baran, E.(2013). *Emanet Gölgeler Defteri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Baş, S. (2003). *Türk Hikâyeciliğinde Yabancılaşma (1950- 1980)*, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Doktora Tezi).

Camus, A. (2020). *Sisifos Söyleni*. İstanbul: Can Yayınları.

Cassirer, E.(1980). *İnsan Üzerine Bir Deneme*, (Çeviren: Necla Arat), İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. *İstanbul: Paradigma Yayınları*.

Doğan, İ. (1998). *İletişim ve Yabancılaşma-Yazılı Kültürümüzde İlkler*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ecevit, Y. (2013). *Kurmaca Bir Dünyadan*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Kıerkegaard, Søren (2004). *Kaygı Kavramı*, (Çeviren: Vefa Taşdelen),Hece Yayınları, Ankara.

Kuçuradi, İoanna (1995). *Nietzsche ve İnsan*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.

Marshall, G. (1999).*Sosyoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

May, R. (1997). *Kendini Arayan İnsan*, çev. Ayşen Karpat, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Narlı, M. (2002, Mayıs). Romanda Zaman ve Mekân Kavramları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, , 5(7):92-106.

Sartre, J. P. (2015). *Varoluşçuluk*, (Çeviren: Asım Bezirci), İstanbul: Say Yayınları.

Sekman, A. (2023). *Milli Edebiyat Dönemi Türk Romanında Yabancılaşma Olgusu*,

İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi).

Özbudun, S. (2008).*Yabancılaşma Ve…* , Ankara: Ütopya Yayınevi.

32. Yunus Emre'de İnisiyatik Yolculuk: Üç Âlem Tasavvuru[1]

Suzan ORÇAN[2]

APA: Orçan, S. (2023). Yunus Emre'de İnisiyatik Yolculuk: Üç Âlem Tasavvuru. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 533-553. DOI: 10.29000/rumelide.1405766.

Öz

Bu çalışma Yunus Emre'nin şiirlerini üç âlem tasavvuru çerçevesinde çözümlemeyi amaç edinmektedir. Mitolojiden, eski destanlara ve masallara uzanan bir kapsayıcılıkla kullanımları tespit edilen üç âlem tasavvuru; yer altı, yeryüzü, gökyüzü bir başka ifadeyle cehennem, araf ve cennet şeklinde tasnif edilir. Dikey eksenli bir âlem tasavvurunu barındıran bu kozmik anlayış; inme, çıkma, yükselme şemasına sahiptir. İnisiyasyonun temel dinamiğini oluşturan bu şema, dikey yolculuk olarak nitelenmektedir. Evrensel bir sembolizme sahip olan bu tasavvurun izleklerini folklorda da edebî gelenekte de tespit etmek mümkündür. Böylesi geniş bir alana uzanan bu izleğin kendi içerisinde sahip olduğu bir çözümlemesi ve anlam ağı mevcuttur. Anlatı geleneğinde dışsal bir tezahür, fantastik bir yolculuk örneği sunan bu tasavvur, Yunus Emre'nin evreninde içsel yolculuğun, manevi tekâmül süreçlerinin merhalelerine dönüşmektedir. Dış gerçekliği, iç dünyanın bilinç düzeylerine aktaran, bilincin çeşitli seviyeleri arasındaki iniş çıkışları somut bir anlatım ve görsel tasvirlerle aktaran Yunus Emre, dış âlem-iç âlem denkliği ortaya koymaktadır. Bu manada Yunus Emre, tüm bu âlemler arasında geçişi temin edebilen bir eksen olarak, destansı bir kahramana dönüşmektedir. Bunun da ötesinde başlangıçtaki birliğe eriştiği için ölümsüzlüğü elde etmekte ve merkezde konumlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: inisiyasyon, yer altı, yeryüzü, gökyüzü, manevi yükseliş

---

1. 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: %19
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405766
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), suzanorcan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9328-0950, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Initiatic Journey in Yunus Emre: The Concepts of Three Realms[3]

Abstract

This study aims to analyze Yunus Emre's poems within the framework of the three worlds vision. The three realms, whose uses have been identified with a scope ranging from mythology to old epics and fairy tales, are classified as underground, earth, sky in other words hell, purgatory and heaven. This cosmic understanding, which includes the imagination of a universe with a vertical axis, has a descent-ascent-ascension scheme. This scheme, which constitutes the basic dynamics of initiation, is described as vertical journey. It is possible to detect the themes of this imagination, which has a universal symbolism, in both folklore and literary traditions. This theme, which extends to such a wide area, has its own analysis and meaning network. This imagination, which offers an external manifestation and an example of a fantastic journey in the narrative tradition, turns into the stages of the inner journey and spiritual evolution processes in Yunus Emre's universe. Yunus Emre, who transfers the external reality to the levels of consciousness of the inner world and conveys the ups and downs between various levels of consciousness with a concrete expression and visual depictions, reveals the equivalence of the outer world and the inner world. In this sense, Yunus Emre turns into an epic hero, as an axis that can provide the transition between all these worlds. Moreover, since he has attained the original unity, he obtains immortality and is positioned at the center.

Keywords: initiation, underground, earth, sky, spiritual ascension

1.Giriş

Yunus Emre'nin *Divan*'ı batınî muhtevalı eserlerden biridir. Bu eser içinde gözükenin ardında derin anlamlar sunan, hakikati muamma, sembol, alegori gibi kullanımların ardında gizleyen bir yapı ortaya koyar. Sembolik ve mitik bir dilin hâkim olduğu bu eser, inisiyatik merhaleleri içermektedir. Bilincin tüm seviyelerini ihtiva eden bu dereceli aktarım, eserle muhatap olan insanın, mevcut bilinç durumuna yönelik anlamlandırma ihtiyacını karşılar. Bu eser, insandaki günlük pratik ihtiyaçların giderilmesinden ziyade, insanın içsel yolculuğunda kat edebileceği dikey geçişlerin, yükseliş ve inişlerin, içsel mücadelenin mitik anlatılarda karşılaşılan sembollerle aktarımını sunar. Bu çalışmada mitlerde, eski destanlarda, masallarda ve Yunus Emre'de ortak kullanımları görülen üç âlem tasavvurunun çözümlenmesi amaç edinilmektedir.

Üç âlem tasavvuru özünde Hz. Âdem ile Hz. Havva'nın cennetten çıkarılışları hikâyesinin[4] kaynaklık ettiği evrensel bir geleneksel sembolizme sahiptir. Başlangıç itibariyle cennetten düşüşün neticesinde

---

[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: 19
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 13.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405766
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[4] Musevilik, Hristiyanlık, İslamiyet gibi tek tanrılı dinlerin kutsal kitaplarında yer alan bu hikâye, diğer geleneksel öğretilerin mitolojisinde de farklı adlandırmalarla yer almaktadır. Kur'an'da Bakara Suresi 2/35-39; A'râf Suresi 7/19-27; Tâhâ Suresi 20/115-123 ayetlerinde yer alan bu kıssa, Tevrat'ta Yaratılış 2,3/Âdem ile Havva/İnsanın Günahı şeklinde yer almaktadır (Tevrat, 2023). İncil'de ise Tekvin 2, 2. ve 3. Bap'ta aynı hikâyeyi buluruz (İncil, 2023). Sadece İngilizlerin değil tüm Hristiyan dünyası için önem arz eden Âdem ile Havva'nın öyküsü 1667 yılında yayınlanan John Milton'ın *Kayıp Cennet* (Paradise Lost) adlı eserinde ayrıntılı bir şekilde konu olarak işlenmektedir (Milton, 2006). Ayrıca Milton bu

tekrar yükseliş mücadelesini barındıran üç kademeli bir geçiş evresini ifade etmektedir. Tüm Geleneksel Öğretilerde izlekleri takip edilebilen "insanın yüce makamdan düşüşü" ve "düşmüş insanın yükselişi" şeklinde arka planda işlerlik kazanmış bir mahiyetin açılımını bünyesinde barındırmaktadır. Bu yükseliş öyküsü tek tanrılı dinlerin kapsamını aşarak çeşitli adlandırmalarla şekilsel unsurlarda farklılık göstermekle birlikte özünde aynı hikâyeyi terennüm ederek bir süreklilik kazanmıştır. Yükselişin manevi düzeyde gerçekleşmesini ele alan yaklaşım, tüm öğretilere nüfuz etmiş bir ezoterik ilim şeklinde gelişimini sürdürürken, çeşitli ayinler vasıtasıyla da toplumun geneline, halka sunulan bir mahiyet içermektedir.

Dünyanın pek çok yerinde karşılaşılan cennet miti, cennete özgü bir hususiyet olan ölümsüzlük ve diğer karakteristik unsurları barındırmaktadır. Cennet ile yeryüzünü birlikte bir bütün olarak ele alan bu mitlerde cennet ve yeryüzü arasında somut bir iletişim söz konusudur. Zamanın başlangıcında yeryüzünden bir ağaç veya sarmaşık, bir merdiven veya dağın tepesine tırmanma vasıtasıyla kolayca erişilebilen cennet, zamanla araya mesafenin girmesiyle bir ayrışma yaşamış ve cennet evresi sona ermiştir. Bu mitlerin hepsi başlangıçtaki sonsuz mutluluğa, kendiliğindenliğe ve özgürlüğe atıfta bulunmaktadır. Cennetten kovulmanın, cennet ile yeryüzü arasındaki kopuşun gerçekleşmesinin ardından sahip olunan tüm bu hasletler de yitirilmiştir. Okyanusya, Güneydoğu Asya bölgesinde yayılıma sahip olan bu mitlerin ait olduğu toplumlarda anaerkil ideoloji mevcuttur ve bu ideolojiyle bağlantılı bir mit anlayışına sahiplerdir. Bazı özel koşullarda kimi insanlar için şamanlar gibi, mevcut durumun aşılabilmesi ve cennet mitlerinde tanımlanan düzeyde bir ölümsüzlüğe, kendiliğindenliğe ve özgürlüğe sahip olabilmek söz konusudur. Bu durum başlangıçtaki, düşüşten önceki seviyeye tekrar erişmek anlamını içermektedir. Ancak bu erişim bedensel düzeyde değil, tinsel boyutta esrime ile gerçekleştirilebilecek bir yeniden bütünleşmedir (Eliade 2017, s. 63-66).

Cennete yükselişin aşamalarını sunan üç âlem tasavvuru; anlatı geleneğine yansıyan izleri takip edildiğinde, mitolojiden kaynaklanan üç evren tasnifi ile bir denklik ortaya koymaktadır. Yatay ve dikey olmak üzere iki farklı şekilde bir evren tasavvurunun yer aldığı kozmoloji anlayışı çerçevesinde dikey eksen; üçlü bir yapı ile açıklanmaktadır. Eski destan ve masallara aktarılan bu üçlü kozmik bölünme, kahramanın tecrübe ettiği olayların gerçekleştiği mekânlar olarak yansımaktadır. Bu çalışmada eski destan ve masallarda rastlanılan yer altı, yeryüzü ve gökyüzü seyahatlerinin yer aldığı örneklere değinilerek, mevcut tasavvurun yer aldığı kullanımlara dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte asıl çözümleme Yunus Emre'de yer alan üç âlem tasavvurunu yansıtan beyit örnekleri üzerinden gerçekleşmektedir. Manevi yükselişin aşamaları şeklinde beliren dikey yolculuk sembolizmi, yer altına inişle başlayan cehenneme iniş, yeryüzüne çıkış ve göğe yükseliş şeklinde açığa çıkan mekânsal konumlanmanın temsil ettiği anlamları içermektedir.

2.İnisiyasyon

İnisiyatik yolculuk temelde dikey geçişliliği esas almaktadır. İnsanın sahip olduğu tüm imkânları gerçekleştirmesinin yolu, içsel ve manevi düzlemde tecrübe edebileceği, kendi varlığının derinliğine inme, çıkma ve yükselme aşamalarından geçebilmesidir. İçsel yolculuğu mit ve masala ait unsurlarla ifade eden Yunus Emre, tüm geleneklerde ortak kullanıma sahip çeşitli geleneksel sembollere yer

eserinin ardından *Cennet Yeniden* (Paradise Regained) eserini de yayınlamıştır. Bu eser de konusunun ana hatlarını İncil'in "Yeni Ahit" bölümünden almaktadır. Bu eserde insan soyunun ilk günahı işlemesiyle yitirilen cennet, Hz. İsa'nın erdemi ile tekrar kazanılmıştır (Urgan, 1986, s. 361-372). Altay Türklerinin Yaratılış Efsanesi'nde ise Hz. Âdem yerine Törüngey, Hz. Havva yerine ise Eje isimlerinin yer aldığı görülür. Anlatı içeriğinde yasak meyvenin yenmesi, yılan tarafından aldatılma gibi motiflerde benzerlikler tespit edilmektedir (Seroşevskiy, 1896; Ögel 1971'den Sakaoğlu ve Duymaz, 2002, s. 168-169). Yunus Emre'nin şiirlerinde de çeşitli şekillerde bu kıssaya telmihte bulunulmaktadır:

Âdem olup turmadın nefsüm boynın burmadın
Yanıldum bugday yidüm Uçmak'dan sürlüp geldüm (191/6) (Tatçı, 2008b, s. 211)

vermektedir. Bu sembollerden üç âlem tasavvurunu yansıtan yer altı, yeryüzü ve gökyüzü tasarımı çeşitli kullanımlarla karşımıza çıkmaktadır. İnmek fiiliyle birlikte aşağılar, cehennem yer alırken; çıkmak fiiliyle yeryüzü ve mevcut durum belirtilir. Yükselmek fiiliyle birlikte ise semalara çıkış, göklere yükselmek, cennet (uçmak) kullanımları varlığın üst seviyelerine erişmeyi dile getirir. Yolculuk süresince çekilen zahmet ve acı, ateşlerde yanmak şeklinde sembolize edilirken, benliğin ölümü ile sonuçlanan sembolizm, durum değişiminin ifadesinde kullanılır. Geleneksel ölüp-dirilme metaforu şiirlerin geneline yayılan bir kullanım arz eder ve inisiyatik yolculukta maksada ulaşmanın ifadesidir.

"Initiation" kelimesinin anlamını oluşturan inisiyasyon, Latince "initiare" kelimesine dayanır. "başlamak, içine girmek" anlamlarını taşır. Beşerî var oluş süresince karşılaşılan imtihanların aşılmasını taklit eden bir geçiş riti olan inisiyasyon, nefsi ilk kaynağına yükseltmeyi sağlar. İnisiyasyon varlığın psikolojik olarak ait olduğu bir hâlden, üstün hâle geçişini sağlayan bir süreçtir. Nefsin maddeye düşüşünün ardından gerçekleşmesi gereken yükselme sürecinin hızlanmasını temin eder. Kaynağa dönüşe ve onunla yeniden bütünleşmeye imkân sağlayan bir açılım sunar. Entelektüel bir eğitim olmayan inisiyasyon, dünyaya küresel bir bakış açısı ve deruni bir yenilenme tesis eden süreçtir. Her inisiyasyon eski kişiliğin ölümü ve daha uyumlu yeni bir kişiliğin doğumunu tesis eder. Geri döndürülemez bir tecrübe olan inisiyasyon, "hayat, ölüm ve diriliş" şemasına sahiptir (Schwarz 2019, s. 306). Bu itibarla, inisiyasyonun amacı nefsi ilk kaynağına yükselterek yeniden bütünleşme imkânını elde etmek, sahip olunan hâlden daha üstün bir hâle geçişi sağlamak, manevi yükselişi temin etmek, içsel bir yenilenme tesis etmek ve daha uyumlu yeni bir kişiliğin doğumunu gerçekleştirmektir.

Sahip olduğu imkânların tümünü gerçekleştirme amacını taşıyan her varlık, kendisine bağlı olan farklı çevrimlere denk gelen mertebelerden geçmek zorundadır. İnisiyasyon, varlığın kemale ermesi için bu evrelerden geçmesidir (Guénon, 2014, s. 55). Bu doğrultuda inisiyasyon, her durumda aşılması gereken belli evreleri kapsamaktadır. İçsel yolculuğun aşamalarını sunan bu mertebeler kişiye özel yokuşlar ve inişler barındırmakla birlikte sahip olduğu evrensel sembolizm sayesinde ortak paydada buluşabilmektedir.

Etnologlar tarafından üç farklı inisiyasyon şekli ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki "Kabile İnisiyasyonu"dur. Büluğ çağından yetişkin hâle geçişi sağlayan bu inisiyasyon türü her insanın yaşadığı biyolojik bir değişime bağlı olduğu için profan kabul edilir. Yetiştiği aile ortamından ayrılan çocuk, topluma yetişkin statüsüyle katılabilmek için imtihanlardan geçer. İkinci tür inisiyasyon, "Dinî İnisiyasyon"dur. Profandan kutsala geçişi sağlayan bu inisiyasyon, bireyin kutsalla irtibatını amaçlar. Hayatın iki yönünü teşkil eden profan ve kutsalda, profan, dağılmaya, çokluğa ve yıpranmaya taşırken, kutsal; merkeze, birliğe ve yeniden canlanmaya götürür. Üçüncü tür inisiyasyon "Büyülü veya Şamanik İnisiyasyon"dur. İnisiyasyonlar içinde en özel olanı budur. "Doğaüstü" güçlerin temin edilebilmesi amacıyla normal beşerî şartları terk etmeyi gerektirir. Adayın şifa, kâhinlik gibi büyülü güçlerle donandığı bu büyülü inisiyasyonda üç âlem içinde dikey bir eksen oluşumu sağlanır. Bu üç âlem arketipsel, psikolojik ve maddi âlemlerdir. Maddi katmanları delebilen şaman, kendi varlığının ve evrenin en latif katmanlarıyla irtibat kurabilir. Şaman, yolculuk sürecinde ritüel bir ölüm (bölünme) yaşar ve bu süreç onun nefsini bedeninden ayırır (Schwarz, 2019, s. 307-308).

Üç farklı kategoride şekillenen inisiyasyonun erginlenme ve şamanik inisiyasyon türü çeşitli şekillerde araştırmalarda yer almaktadır (Çelepi 2016; Sümer 2021). Bu çalışma kapsamında inisiyasyon kavramı "Dinî İnisiyasyon" kategorisinde değerlendirilmektedir. Mit, eski destan ve masallarda karşılaşılan geleneksel sembollerle ifade edildiği görülen inisiyatik merhalelerin, Yunus Emre'nin şiirinde de karşılaşılan, manevi yükselişin durakları ve karşılaşılan imtihanların sembolik yansımaları olduğu tespit edilmektedir. Referansları her zaman metafizik olan bu anlatı türlerinde yer alan sembolik kullanımlar, içsel ve manevi bütünlüğün tesisi ve bireyin anlam arayışının karşılığı olarak önemli bir yer teşkil

etmektedir. Manevi yükselişin zorunlu durakları olarak ortaya çıkan yer altı, yeryüzü ve gökyüzü boyutları arasında süren yolculuk; dikey eksenli bir seyahatin sembolizmini sunmaktadır. Bu minvalde söz konusu olan sembolizm ortaklığı temelde, dinî bir anlam alanını sunar ve tüm geleneklerin bünyesinde mevcuttur.

3.Üç Âlem Tasnifi

Üç âlem tasnifi tüm geleneksel doktrinlerde karşılaşılan ortak bir kullanımdır. Üç âlem; cehennemler, yeryüzü ve gökler bir başka şekilde de yeryüzü, atmosfer (veya ara bölge) ve gökyüzü şeklinde tasnif edilmektedir (Guénon, 2014, s. 51). Cehennem profan âlemi, araf inisiyatik tecrübeleri, cennet de akıl ile aşkın birleştiği kâmil insanların bulunduğu mekânı temsil eder (Aroux'dan Guénon, 2014, s. 21). Türk mitolojisinde kâinat; gökyüzü, yeryüzü ve yer altı şeklinde tasnif edilmekteydi. Yeryüzünde gerçekleşen her eylem gökyüzü ile ilişkili kabul edilmekte ve birbiriyle irtibat hâlinde olduklarına inanılmaktaydı (Çobanoğlu, 2001, s. 43). Dünya modeli, dikey ve yatay mekân kavramına uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Buna göre dikey eksen; yukarı (gök), orta (yerüstü), ve aşağı (yer altı) şeklinde katlara ayrılmaktadır. Her katın kendine has özelliği ve katmanları vardır (Bayat, 2007, s. 47).

Üç kozmik düzey şeklinde görülen bu üç âlem tasavvurunda, bu âlemler arasında geçiş yapabilen ve iletişim kurabilenler, üstün yetenekli kabul edilirler ve bunu gerçekleştirebilenler sıradan insanlar değil de ancak şamanlar ve kahramanlardırlar. Altay Türkleri arasında kahramanın "göğe yükselişi", "ölümden geçmeksizin göğe ve dolayısıyla ölümsüz geleceğe erişebildikleri" düşüncesinin bir yansıması olan kozmik yolculuktur (Arslan, TY, s. 3). Bu şekilde yansıması görülen üç âlem tasavvurunda "göğe yükseliş" sembolünün bir nevi ölümsüzlük anlamını içerdiği görülmektedir.

Şamanların "Göğe çıkma törenleri", onların gök katlarında yükselişini esas alan uygulama örneklerini sunmaktadır (Ögel 1994, s. 31). Babil efsanelerinde de " Göğe yolculuk" işlenen konulardan biridir (Eliade 2002: 36). Beş kıtaya da yayılmış bir motif olan "göğe yükselme" tüm mistik anlayışlar ve yöntemlerde rastlanılan evrensel bir kullanım arz etmektedir. Antik çağın son yüzyıllarına kadar ruhların göğün yedinci katına kadar yükselmesi kökeni doğuya dayanan çok yaygın bir temadır. Bu sembolizm her durumda insanın kendi kaderini aşmasını ve en üst kozmik seviyelere erişmesini temsil eder (Eliade 2015 a, s. 116-121).

Evren tasarımının en üstünde yer alan "gök" ve "yukarı dünya" kutsal ve soyut âlemdir. Mitolojide yerin yedi kat altı cehennem olarak nitelenmektedir ve kötü ruhların, şeytanların, korkunç canavarların mekânıdır. Yaratılış efsanelerine göre karanlık yer altının hâkimi de Erlik'tir. Başka araştırmacılara göre de yer altı kötü güçlerin mekânı değildir. Yer altı, tanrılar sistemi içinde meydana gelen değişiklikler neticesinde bulundukları konumdan düşmüş olan yerli tanrıların bulunduğu mekândır. Yer altının kutsalları olarak nitelenen bu varlıklar hiçbir aşağılama veya kötülemeyle karşılaşmazlar. Bir başka açıdan evren tasarımlarında yer altında yeryüzüne benzeyen ancak tersine dönmüş bir dünyanın varlığı da söz konusudur (Arslan, TY, s. 4-6).

Geleneksel anlayışta kabul görmüş iki temel düşünme, konuşma ve bilgi kazanma yöntemi vardı. Bunlar mitos/efsane ve logos/akıl idi. Bu iki yolun her ikisi de önemli ve birbirinin tamamlayıcısı olarak kabul edilirdi. Zamansız ve daimî olanla ilgili olan mit, hayatın köklerine, kültürün başlangıcına ve zihnin en derin seviyelerine yönelik bilgiyi içermektedir. Bu nedenle mitin konusu pratik meselelerden ziyade anlamdır. Hayatın anlamını bulan insan için ümitsizlik yoktur. Mit insanın ilgisini ebedî ve evrensel olana yöneltir. Bu yüzden lafzi anlamda anlaşılmak gayesi yoktur. Yer altı dünyasına inen, orada canavarlarla mücadele eden kahramanların hikâyesi saf akılcı bir anlayışla anlaşılabilecek bir boyut sunmaz. Bu anlatılar bilinçaltı alanın karanlık yüzünü aydınlatan, insanların iç dünyalarıyla hesaplaşmalarını sağlayan bir işlev ortaya koymaktadır (Armstrong, 2013, s. 107). Bu şekilde bir

işlevsellikle geleneksel insanın hayatında yer teşkil eden mit, rasyonalitenin ağır bastığı modern dünyada kendine yer bulamamış, içsel yapısını başka kurgulara emanet ederek canlılığını sürdürmüştür. Geleneksel dünya görüşünde onaylanan ve kabul gören, insanların anlam ihtiyacını karşılayan mitler, zamanla muhafaza ettiği anlamı kurgusal ve gerçeklik düzleminden ayrışan bir tür olan masallara ve gerçekliği kabul edilen eski destanların içsel yapısına emanet etmiştir.

Eski destanların en eski nüshaları mitoloji örneklerini barındırmaktadır. Evenkilerin eski destanlarında âlem; aşağı, orta ve yukarı şeklinde üç bölümden oluşmaktadır (Novosibirsk, 1981, s.21'den İbrayev, 1998, s. 70). Eski Kazak destanlarında da kahramanların faaliyetleri hem yer altında, hem de yeryüzünde geçmektedir. Yukarı âlemle ilgili görüşler yer alır ancak başkahraman orada bulunmaz. Bazı romantik destanlarda ise kahraman gökyüzünün her yerini gezer (İbrayev, 1998, s. 77). Olağanüstü nitelikleri barındıran destanlarda, kahramanlar yer altı ve yer üstünde mücadele ederler (Yıldırım 2002: 60). "Er Töştük, Altın Arığ, Maaday Kara, Akbuzat, Kökin Erkey, Kozın Erkeş" destanlarında da yer altına geçişlere ve yer altında verilen mücadelelere rastlanmaktadır (Çobanoğlu, 2007, s. 138-222; Orçan, 2015, s. 859-872). Maaday Kara Destanı'nda "Karanlık Yer altı", "Kutsal Gök" için bir tehdit içermektedir (Arslan, TY, s. 6). Bu itibarla eski destanlar kategorisinde yer alan metinlerde mitten destana olan dönüşümün safhaları izlenebilmekte ve epik destanların Türk mitolojisinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır (Çobanoğlu, 2001, s. 96,98).

Masallar mitolojik olayların iskeletini bünyesinde barındırmaktadır. Mit mantığı korunarak olay bozulmadan masallara aktarılmıştır (İbrayev, 1998, s. 69). Bir başka düzlemde, farklı yollarla inisiyasyon senaryosunu yineleyen masallar, imgeler vasıtasıyla inisiyasyon mantığını sürdürür. Bir eğlence ve dinlenme aracı görüntüsünün altında derinlerdeki inisiyatik süreçler önemini koruyarak mesajını aktarır. Bilinç, imgeler ve düşler dünyasında inisiyasyon sınamalarını yaşar (Eliade 1993, s. 188). Bu şekilde gerçekliği hakkında kuşku götürmeyen üç âlem tasavvuru masal formunda hayatiyetini korumaya devam etmiştir. Ancak masal türüyle birlikte gerçeklik temelini kaybederek hayal ve fanteziye dönüşmüştür. Özellikle yer altına geçişin alt dünyaya seyahatin ve yer altı mücadelelerin yaşandığı masallarda, geçiş bazen kuyu, bazen mağara bazen de çeşitli hayvanlar vesilesiyle sağlanmaktadır (Orçan, 2011, s. 135-136; Bütüner, 2020, s. 190-195, Türkan, 2008. s. 626-633). Masallarda üst dünyaya seyahat de gök deliği denilen bir çeşit gökyüzüne açılan kapıyla gerçekleşmektedir (Türkan, 2008, s. 594-605). Bu şekilde süreklilik arz eden bir yapı ortaya koyan üç âlem tasavvurunun, folklorda önemli bir yer teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

Edebî gelenekte de çeşitli şekillerde kullanımı sürdürülen geleneksel sembollerin, Yunus Emre'nin şiirlerinde de yer bulduğu tespit edilmektedir (Orçan, 2023, s. 259-296). Bu itibarla üç âlem tasavvuru da Yunus Emre'de oldukça sık rastlanılan, içinde derin anlamlar barındıran bir kavramsal açılıma sahiptir. Ancak mit, destan ve masallarda kahramanın mücadele ettiği dışsal bir tezahür alanı sunan bu üç âlem, Yunus Emre'de içsel yolculuğun ve manevi yükselişin aşamalarına dönüşmektedir. Her ne kadar sembolizm vasıtasıyla görsel tasvirin, betimlemelerin geniş yer teşkil etmesi bir dışsallaştırma içerse de tecrübe edilen duyumsallığın yoğunluğunun ifadesinde kullanılan birer somutlaştırma olduğu kolaylıkla anlaşılmakta veya bunlar bizzat Yunus Emre'nin beyitlerinde kendisi tarafından dile getirilmektedir.

Yunus Emre'de üç âleme ait betimlemeler, âlemler arası geçişler, dikey eksende yaşanan manevi tecrübelerin sembolizmini sunmaktadır.

> Yir benümdür gök benümdür 'Arş benüm
>
> Gör niçesi germişem sayvânumı (389/7) (Tatçı, 2008b, s. 412)

Yer, gök ve arş şeklinde ifade edilen tasnifte yeryüzü, atmosfer ve dokuzuncu gök katı olan arş şeklinde bir üçlü yapıya değinilmektedir. Yunus Emre'de üç âlem cehennem, dünya, cennet şeklinde yer aldığı gibi; gök: arş, yeryüzü: ferş ve yerin altı, toprak altı: tahte's-serâ şeklinde de görülmektedir.

Bir dem çıkar 'Arş üzere bir dem iner tahte's-serâ

Bir dem sanasın katredür bir dem taşar 'ummân olur (49/4) (Tatçı, 2008b, s. 73)

Ortak bir merkez etrafında sıralanan gökkürelerin sembolizmi, bir'den fazla varlık düzlemlerini ifade etmektedir. Bu tasarım gereğince teomorfik tabiatından dolayı insan, Kainat'ın merkezinde yer almaktadır. Bir başka bakış açısıyla da var oluşun en alt katmanındadır ve buradan ulûhiyete yükselmesi gerekmektedir. Kozmos içinde gerçekleşen bu yükseliş bir arınma ve bilgi yolunda ilerleyiştir. Bu tasarım, metafizik bir gerçeğin, görünen âlemde somut bir sembol olarak sunumunu gerçekleştirmektedir (Nasr, 1988, s. 82).

Kur'an'da Tin Suresinde şöyle geçer: "Biz insanı en güzel biçimde yaratmışızdır. Sonra onu aşağıların aşağısına indirdik" (Tin Suresi 95/4-5). Bu şekilde var oluşun en alt katmanına indirilmiş insan için, yükseliş zaruridir. Bu yükseliş de ancak bir arınma ve bilgi yolunda ilerleme ile mümkün olabilecektir.

Üçlü bir evrensel yapıya oturmuş insan modeli tüm geleneklerde olan ortak bir özelliktir. Yaratılış birbirine geçmiş üç küre arasında gerçekleşmiştir. Bu üç küreden ilki yer ile temsil edilen maddi âlem, gök ile sembolize edilen ruhani âlem ve bu iki âlemi birbirine bağlayan insanın yaşadığı atmosferle temsil edilen ara âlemdir. Bu anlayışa göre "Mikrokozmos" veya küçük evren olan insan, kendisinde evrenin düzenleyici yapısını taşır. Bu nedenle insan, "Üç Âlem"e katılmalı ve karşılıklı uyum içinde olan unsurları kendisinde bulundurmalıdır. Bu itibarla insan kendi içinde üçlü bir bölünmeye sahiptir. Ruhuyla şekilsiz tezahür âlemine ait olan insan, nefsiyle latif tezahür âlemine, bedeniyle de kaba tezahür âlemine aittir (Schwarz, 2019, s. 55-56). Kendi bünyesinde bu üçlü yapıyı barındıran insan, içsel bütünlüğünü sağlayabilmek için bu âlemlerle irtibat kurmak zorundadır. Kendi merkezinde bu dikey geçişliliğin yolunu açabilen insan için manevi yükselişin ifadesi ancak sembolizm ile mümkün olabilmektedir. Nitekim fizik alanın ötesine uzanan metafizik geçişlerin aktarımı ancak geleneksel sembollerle mümkün olabilmektedir.

Üç âleme katılmak olarak tanımlanan süreç, dışsal tezahürde görülen üç âlem tasnifinin kendi bünyesindeki ruhsal tekâmül seviyelerinde de idrakini ve birbirleri ile etkileşimini sağlamaktır. Nitekim Yunus Emre'de de vücud bu âlemlerden oluşan bir bütünü oluşturmaktadır:

Bu çizginen gökleri tahte's-serâ yirleri

Yitmiş bin hicâbları cümle vücûdda bulduk (133/2) (Tatçı, 2008b, s. 150)

Bu tasnif aşağı mertebeler ve yukarı mertebeler şeklinde bir karşıtlık oluşturmaktadır. Bu karşıtlıkta yeryüzü mertebeleri insani mertebelerin mukayesesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu itibarla insanın manevi mertebesindeki yükseliş yolculuğunun bir yansımasını sunmaktadır. Bu yolculuk "cehennemlere iniş" şeklinde kalıplaşan insani mertebenin altındaki mertebelere inişle başlamaktadır. Sıradan durumları özetleyen ve belirleyen bu mertebeler değişime giden sürecin başlatıcısıdır. Kendisindeki üst mertebelere erişmek isteyen insan, öncelikle kendisine ait alt mertebeleri tüketmelidir. Bir varlık, daha önce geçmiş olduğu mertebelere geri dönmez bu nedenle insan, varlığının karanlık bölgelerindeki izlerin farkına vararak onları keşfeder. Gökler üst mertebelerdir ve onlar insanın varlığındaki iz düşümler değildir. İnsanın varlığındaki iz düşümler en fazla ara bölge veya yeryüzü olarak tanımlanan bölgelere erişebilirler (Guénon, 2014, s. 52).

Bu doğrultuda manevi yükseliş yolculuğunu talep eden insanın başlangıç noktası zaruri olarak kendi varlığının alt seviyelerine inmesi ve cehennemlere iniş şeklinde sembolize edilen süreci yaşamasıdır. Bu itibarla insan önce cehennemde yanacak, bin yıllık bir cefa çekecek, ardından Hz. Nuh gibi gemiye binecek, semalara yükselecektir:

> 'Âşıkları Tamu'ya yandurmaya
>
> Uçmaguna bunlar baş indürmeye (326/1)
>
> Yidi Tamu bir âha katlanmaya
>
> Yidi deniz 'ışk odın söndürmeye (326/2)
>
> Bin yıl cefâ çekmeyince Nûh gibi
>
> Tûfânında gemiye bindürmeye (326/4) (Tatçı, 2008b, s. 348)

Mitler, destanlar ve masallarda süreklilik arz eden yer altı dünyasına iniş, cehenneme inme sembolizmi, ölümsüzlüğü elde etme, ölüm korkusunu yenme maksadıyla ölüler için hazırlanmış imtihanlarla karşılaşmayı temsil etmektedir. Bazı mitler ve efsanelerde ise cehenneme inme sebebi hikmeti elde etme ve gizli bilgiyi öğrenme amaçlıdır (Eliade 2015 b, s. 134). Altay destanlarından olan "Katan-Kökşin le Katan-Mergen" destanında Katan-Kökşin atının yardımıyla yer altına inmektedir. Burada öldürülen Katan- Kökşin'in yardımına kardeşi Katan-Mergen gelir ve Katan-Kökşin'i sağaltır. Yer altı maceralarının yaşanmasının ardından yer altında esir edilen herkes kurtarılır. Yer altı dünyasında altmış yıl sönmeyecek ateş yakılır (Yıldız, 2015, s. 612-613).

Yunus Emre, zorlu imtihanlarla dolu olan kendi serüveninin aktarımında masallarda ve destanlarda karşılaşılan motifleri kullanmaktadır:

> Yidi deniz gördüm anda birisi oddanıdı
>
> Bu harâbât ehlinün dirler yolı andan geçer (67/4) (Tatçı, 2008 b, s. 92)

Nitekim yedi deniz, "Dünya Güzeli" masalında da kahramanın aşması gereken imtihanlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Boratav, 2009, s. 72). Yine "Hayırsız Kız Masalı"nda aşılması zor bir deniz olan kara deniz, kahramanın aştığı bir mücadele unsurudur (Günay, 1975, s. 497-498). Culuruyar Nurgun Bootur destanında orta dünyada yaşayan Nurgun Bootur'un kız kardeşi aşağı dünyanın kötü yaratıkları tarafından kaçırılır. Atının yardımıyla yer altına inen Nurgun Bootur kız kardeşini kurtarır ve düşmanlarını ateş denizine düşürür (Yıldız, 2015, s. 613). Bu şekilde kullanımları tespit edilen kara deniz, ateş denizi gibi unsurlar kahramanın yolculuğu boyunca karşılaştığı aşmak durumunda olduğu zorluklardır.

Işık daima karanlıklardan sonra gelir. Bu hem "makrokozmik" açıdan hem de inisiyasyonun perspektifi olan "mikrokozmik" açıdan böyledir. Karanlıklar din dışı dünyayı temsil eder. İnisiye olacak insan da din dışı dünya olan karanlıklara aittir. İnisiyasyona talip olan kişinin inisiye olması ışığı almasıyla sağlanır. Ancak bu ışığı alana kadar din dışı dünyaya ait olarak kabul edilir. Bu itibarla inisiyasyon "karanlıklardan ışığa" geçiştir. Bu eylem aynı zamanda kökensel olarak "yaratılışın başlangıcında yapılan şey"dir. Nitekim inisiyasyon da geleneksel ayinlerin niteliği olan "yaratılışın başlangıcında yapılan şey"in imajını gerçekleştirmektir (Guénon, 2010, s. 428-429). Bu doğrultuda Yunus Emre'de de dikatomik unsurlar olan karanlık-aydınlık, gece-gündüz sembolizmi üzerinden beşerî durumları aşıp yükselen insanın eriştiği yeni varlık durumu izah edilir:

> Karanulık sürilür 'âlem münevver olur

Karanulık yirine nûrıla gündüz gelür (23/2) (Tatçı, 2008b, s. 45)

Anun nûrı karanuyı sürer gönül hücresinden

Pes karanulık nûrıla bir hücreye nite sığar (77/3) (Tatçı, 2008b, s. 101)

Işığa geçiş kolaylıkla sağlanan bir eylem değildir. Yapılan inisiyatik çalışmaların sürekliliği ve "makrokozmik" açıdan da göz önünde bulundurulan dünyanın zuhur çevriminin devamı aydınlanma neticesini doğurur (Guénon, 2010, s. 430). Nitekim Yunus Emre'nin şiirinde de aşk ateşinde yanmakla sağlanacak olan "acı tütünün çıkması" ışığı getirecek olan temel unsurdur.

Devlet durur ol kişiye yanarısa 'ışk odına

Acı tütüni çıkıcak aydın olısar bu hâne (294/5) (Tatçı, 2008b, s. 311)

İnisiyasyonda "gerçek ışığa" ulaşmadan önce tam karanlıktan geçme kaidesi "cehennemlere iniş" şeklinde de ifade edilmektedir. Bu anlayışta ışığa erişmek, her daim karanlıkların ardından gerçekleşebilmektedir. Nitekim karanlıkla nitelenen din dışı dünyaya ait olan insanın, önce bu varlık durumunu aşması gerekmektedir (Guénon, 2010, s. 262-263, 428). Bu varlık durumunu aşmak ise ateşlerde yanmakla ifadesi mümkün olan acı ile gerçekleşmektedir:

Uş yine Mansûr kadehin ma'şûka sundı elüme

Dört yanumdan od urdılar kimse hâlüm bilmez benüm (226/2) (Tatçı, 2008b, s. 250)

Karanlık aynı zamanda yer altını da temsil eden cehennemin mekânıdır. Yunus Emre bunu şu şekilde dile getirmektedir:

Cehennem key karanu Cehennem tahte's-serâ

Kula ayruk su'âl yok kulı su'âlden kodı (369/5) (Tatçı, 2008, s. 391)

Bu manada cehennem insanın içsel yolculuğunda kat etmesi gereken evrenin bir yansımasıdır. Yunus Emre'ye göre de insan, âlemin merkezidir. Âlemin tamamı cehennem de dâhil insan vücudunda mevcuttur. Bu minvalde insan sülûk yolculuğunda cehennem azabını tadacaktır (Tatçı, 2008 a, s. 187).

Yidi gök yidi yiri tagları denizleri

Uçmagıla Tamu'yı cümle vücûdda bulduk (133/3) (Tatçı, 2008b, s. 150)

Yunus Emre, bu yeni varlık durumuna yükseliş serüvenini aktardığı beytinde, yedi cehennemde yanıp kül olduktan sonra ancak yeni bir vücuda sahip olunabileceğini dile getirmektedir:

Yidi Tamu'da yangıl her birinde kül olgıl

Vücûdun anda kogıl ayruk vücûd bulasın (242/5) (Tatçı, 2008b, s. 263)

Cehenneme iniş şeklinde tanımlanan süreçte, esîrî bedenin sahip olduğu tüm menfi düşüncelerden, menfi imajinasyon ürünü tortulardan arınması söz konusudur. Böylelikle bedenin sahip olduğu titreşimsel durum inceltilmiş ve yükseltilmiş olmaktadır. Bu kuvvetli ve yoğun etki; varlık için ateş tarzında ifadesi mümkün olan, çok sarsıcı ve dayanılması güç bir süreçtir. Ancak netice itibariyle varlığın yararına bir sonuç doğurur. Bu itibarla cehennem ateşi, insanların lehine sonuçlanan bir tesir meydana getirmektedir. Ateşte yanma sembolizmi, böylelikle bir hayır ve yardımdır (Salt, 2006, s. 54). Bu doğrultuda, cennet de cehennem de Hak'tandır ve âşık için her ikisi de hayırlı ve güzeldir:

Pîşrev bize Kur'ân durur vatan bize Cennet durur

Ol Tamu'yı Hak yandurur ol gül-i gül-zârdur bize (333/3) (Tatçı, 2008b, s. 353)

Hristiyan geleneğinde cennetin kapısındaki melekler yanan kılıçlarla nöbet tutmaktadırlar. İnsanı cennet'ten kovan Tanrı, artık içeri girilememesi için kapısına ateşi koymuştur (Divin. Institut. II, 12'den Eliade 2017: 75). Aziz Thomas ise insanların çoğu için "dünyamızdan ayıran ateş yüzünden" cennetin erişilemezliğini belirtir. Bu itibarla cennete girebilmenin yegâne yolu onu saran ateşin içinden geçebilmektir. Bu şu anlama gelir ki ateşin arındırıcılığı cennet yolunda zaruridir. Mistik bütünleşmenin ön koşulu ruhun arınmasıdır bu da ateşin arındırıcılığı ile aynı düzlemde ifade bulmaktadır. Bazı Şamanizm geleneklerinde de ateşe hükmetme şeklinde açığa çıkan uygulamalar mevcuttur. Bu benzerliklerden hareketle Hristiyan geleneklerindeki arındırıcı ateş ile şamanın kontrolü altına aldığı ateş bir ortaklık içermektedir. Bu şekilde her iki gelenekte de ateşten yanmadan geçmenin insan olmayı aşan bir yönü olduğu görülmektedir. Gerek Şamanizm'de gerekse de Hristiyan mistisizminde ateşle arınarak cennete giren yalnızca ruhtur (Eliade 2017: 75-76). Geleneksel öğretilerin tümünde geleneksel motiflerde ve sembollerde bu tür benzerliklerin yer alması Geleneksel sanatın sahip olduğu evrensellik ilkesinin kanıtlarını sunmaktadır (Lings, 1995, s. 237; Orçan 2023: 224). Nitekim Hakikatin tek olmasından dolayı dışa vuruş biçiminde çeşitlilik ne denli çok olursa olsun, görünenin ardında hayatiyetini koruyan tek bir metafizik mevcuttur (Guénon 1991: 179,181). Bu itibarla kesintisiz bir şekilde sürekliliğin sağlandığı, tüm geleneksel öğretilerin içine nüfuz etmiş evrensel bir sembolizmin geçerliliği ve sürdürülebilirliği ortaya çıkmaktadır.

"Kozmos"ta kendi aralarında karşıt olan her şey gerçekte toplam bütünsel düzenin unsurlarıdırlar (Guénon, 2010, s. 432). Bu nedenle cennet ve cehennem iki karşıt mekân olmasına rağmen bütünsel düzenin tamamlayıcı unsurlarıdırlar.

> Gördüm yidi Tamu'sın sekiz Uçmak kamusın
>
> Korkıdan günâhumı andan sızurup geldüm (191/5) (Tatçı, 2008, s. 211).

Varlık mertebesinde gerçekleşen yansımanın en son noktası dünyanın merkezi olarak nitelenmektedir. Burası iki karşıt durumun yer değiştirdiği alandır. Bu yüzden cehennemin dibine erişmekle artık ilkeye doğru yükseliş süreci yeniden başlamaktadır. Yarımkürenin diğer yarısına geçmek İblis'in bedenini dolaşmakla gerçekleşir ve bu merkezî geçiş, ölüm ve yeniden diriliş şeklinde tezahür eder. Bu itibarla her zaman ve her yerde mevcut olan bu ölüp-dirilme sembolizmi, birbirini tamamlayan iki aşamanın ifadesidir (Guénon 2014: 75). Yerin yedi kat altına inip ardından göğün son noktasına erişerek dönüşüm sürecini tamamlayan Yunus Emre de hükmü tamam kıldığını dile getirmektedir:

> Yidinci kat yirlerde (ben) sekizinci kat göklerde (ben)
>
> Bu söylenen dillerde (ben) hükmi tamâm kılan benem (212/3) (Tatçı, 2008b, s. 238)

İnsanın tekâmül yolculuğunda bedenin ölmesi gerekmektedir. Bu ölüm bir yok oluş değil, aksine yeni bir doğuştur. Ölmek varlık dairesini tamamlayarak ölümsüzlüğe erişmektir. Ölümlülük ise "madde âlemi"nde yitip gitmektir (Tatçı, 2008a, s. 223). Bu itibarla gerçek yok oluş, ölmeden önce ölememektir. Bu nedenle Yunus Emre bu hususu pek çok kere dile getirmektedir:

> Ol cân kaçan öliser sen ana cân olasın
>
> Ölmiş gönül dirile anda ki sen olasın
>
> Ölmeklik dirlik ola ölümsüz dirlik bula
>
> Başlu gönül onula merhemi sen olasın
>
> Sen oldugun gönüller her dem cânın yiniler
>
> Bunlardur ölmeyenler hâkimi sen olasın (261/1-3) (Tatçı, 2008b, s. 282)

Arkaik toplumlarda ölüm bir son olarak görülmez, bir "geçiş ritüeli" hâlini alır. Bu şekilde ölüm fethedilmeye çalışılır. Bu toplumlarda özsel olmayan her şey sürekli ölüm hâlindedir, insanın profan olan dünyevi yaşamı ölmektedir. Ölüm yüce bir eriştirme ve yeni bir tinsel varoluşun başlangıcıdır. Doğum, ölüm ve yeniden doğum üç uğraktır. Bu döngüde durmak söz konusu değildir. Yeniden doğum sürecindeki hareket süreklidir. Kozmogonide kişinin eyleminde mükemmelliğe erişine dek tekrarlanan ölüm ve doğum süreçleri söz konusudur (Eliade, 2017, s. 257-258). Bu düşünce üzerinde temellenen ölüp-dirilme sembolizmi, manevi yükselişin aşamalarının ifadesinde de kullanılmaktadır.

Beden için hayat ne ise ruh için ölüm odur, beden için ölüm ne ise ruh içinse hayat odur. Ruhun hayat kazanabilmesi, ancak bedenin sembolik ölümüyle gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle katılaşmış ve billurlaşmış bedenin tekrar çözülmesi ile ruh sabitlenebilecektir. Karşıt güçlerin birbirine nüfuzu ile sağlanabilecek bir birleşme ve bütünleşme süreci ile birlikte ruh asli durumuna erişebilecektir (Guénon, 2012, s. 58-59). Nitekim Yunus Emre de canın diri olmasını dost katından uzaklaşma, canı feda etmeyi de dost katına yakınlaşma olarak nitelemektedir:

> Cânın dirîg tutan kişi dost katından ırak düşer
>
> Fidî kılam yüz bin cânı ıraklıkdan berü gelem (182/2) (Tatçı, 2008b, s. 198)

Kur'an'da da iman nuruyla aydınlanan kimse için "ölü iken dirilttiğimiz" ifadesi kullanılmaktadır: "Ölü iken dirilttiğimiz ve insanlar arasında yürüyebilmesi için kendisine ışık tuttuğumuz kimse, karanlıklar içinde kalıp ondan hiç çıkamayacak durumdaki kimse gibi olur mu? İşte kâfirlere yaptıkları böyle güzel gösterilmiştir" (Kur'an 6/122, 2016: 151). Buradaki ölüm illüzyonun erimesidir. İnsan, hayat ve nur ile birleşerek doğan öznel bilincin akışıyla kuşatılmaktadır (Lings 2007: 100). İnsanın aydınlanmasını gök ve yer arasındaki devran ile tanımlayan Yunus Emre'nin şiirinde de nurda bütünleşme tesis edildiği açığa çıkmaktadır:

> Ay oldum 'âleme togdum bulut oldum göge agdum
>
> Yagmur olup yire yagdum nûr olup güneşe geldüm (224/8) (Tatçı, 2008b, s. 248)

Ruhun hayatta kalmasının ve hatta ölümsüzlüğün, her tür manevi yenilenmenin mutlak şartı inisiyatik ölümdür (Eliade, 2022, s. 223). Asıl olarak dünyadan ölüm, inisiyasyon için bir hazırlık işlevi görmektedir. Bu ölümün ardından mağaradan başlayan yer altı yolculuğu veya "cehenneme iniş" gelmektedir. İnisiyasyonun kendisi ölümün ardından gerçekleşen "ikinci bir doğum" ve karanlıktan aydınlığa geçiştir (Guénon, 2022, s. 247). Bu itibarla inisiyasyon, aşağı mertebelerin ardından gerçekleşen semavi yükseliş yolculuğunun serüvenini yansıtmaktadır. Bu manada dirilişi ve aynı zamanda da göksel yolculuğun hâllerini sunmaktadır. Yunus Emre'nin şiirinde de yer bulan bu inisiyatik süreçler tecrübe edilen üstün hâlleri dile getirmektedir:

> Geh feleklerde meleklerden dilekler eyleyem
>
> Gâhı 'Arş' u şems ile gerdün olam gerdân olam (201/2) (Tatçı, 2008b, s. 223)

Cehennem'e iniş bir tür sembolik ölüm iken semalara yükseliş dirilişi temsil eder. Bu geçişler hem birbirine karşıt hem de birbirini tamamlayan iki farklı süreçtir. Cehennem'e iniş, semalara yükselişin zorunlu hazırlayıcısı hükmündedir. Bu safhalar bütün tradisyonel geleneklerde karşılaşılan bir durumdur (Hermetik "Grand (Eûvre)" "Büyük Eser"de ve İslam'da, Hz. Muhammed'in 'gece yolculuğu'(isrâ')nda olduğu gibi) (Guénon, 2014, s. 45).

İslam'da Hz. Muhammed (SAV) 'in, göğe yükselişini ve Allah katına çıkışını ifade eden mi'râc kelimesi "yukarı çıkma vasıtası, merdiven" anlamına gelmektedir. Hz. Peygamberin Mescid-i Harâm'dan Mescid-i Aksâ'ya gidişi ve oradan da yükseklere çıkışı söz konusu olduğundan kaynaklarda "isrâ ve mi'rac"

şeklinde yer almaktadır. Resûl-i Ekrem'in bir gece Mescid-i Harâm'dan Mescid-i Aksâ'ya yaptığı yolculuk isrâ, oradan göklere yükselmesi de mi'rac olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2020, s. 132). İslam'da oldukça önemli bir yere sahip olan bu göğe yükseliş yolculuğu edebî eserlerde oldukça fazla telmihte bulunulan bir hadisedir. Yunus Emre'de önemli ölçüde yer bulan bu telmihler, aynı zamanda göğe yükseliş yolculuğunun önemli örneklerini sunmaktadır. *Divan*'da yer alan 134. şiir (Tatçı 2008b, s. 151-152) bu hadiseyi şiir dilinde aktarmaktadır. Bunun dışında farklı beyitlerde de yükseliş sembolü olarak yer almaktadır:

Muhammed ile bile Mi'râc'a çıkan benem

Ashâb-ı Suffa'yıla yalıncak olan benem (185/1) (Tatçı, 2008b, s. 205)

Yunus Emre'de çıkma, yükselme eylemi aynı zamanda Hz. Musa'nın Tur dağına çıkması, Hz. İsa'nın "göğe yükselmesi", Hz. İsmail'in Arafat'a çıkması hadiselerine de telmihte bulunularak aktarılmaktadır:

Mûsâ Peygamber ile bin bir kelime kıldum

'Îsâ Peygamber ile göklere çıkan benem (185/5) (Tatçı, 2008b, s. 205)

Şimdi adum Yûnus durur ol demde İsmâ'îl idi

Ol dost için 'Arafât'a kurbân olup çıkan benem (187/11) (Tatçı, 2008b, s. 208)

Mûsâ'yla Tûr'a çıkdum bin bir kelime kıldum

Bu halâyık bilsünler anda bulınup geldüm (191/11) (Tatçı, 2008b, s. 212)

Ebedî bir mit olan atmosferdeki hayat ve meteorolojik "yaşam" nedeniyle "yüksek", "yüksekte olan", ebedî uzay gibi kavramlar "aşkın" ve "kutsal" olanın hiyerofanileri[5] olmuştur. Bu itibarla gökyüzü ve gök kubbe dinî ve mitolojik açıdan zengin bir kaynak olma özelliği göstermektedir. Hangi din sisteminde olursa olsun "yüksekte" ve "yükselmiş" olan *aşkın olan*ın temsilinde kullanılır. Tanrısal "biçimler"de değişim söz konusudur ancak gökyüzü kutsal anlamını her yerde ve durumda korumaya devam eder. Tapımda ve mitteki konumundan uzaklaştırılan gök, sembolik düzeyde mevcudiyetini sürdürür. Pek çok ayinde, mitte ve efsanede temel bir zemin oluşturarak sızdığı bu sistemler üzerinden hayatiyet kazanır. Ayinlerde yükselme, tırmanma, erginleme, krallık gibi kullanımlara sahip olan gök sembolizmi, mitlerde kozmik ağaç, kozmik dağ, oklardan zincir vb. sembollerde varlığını korur (Eliade, 2015 a, s. 122, 124).

Orta Çağda üstün âlem; gezegenler ve yıldızlar gökküresiyle temsil edilirken, alçak hâller cehennemler ile sembolize edilmekteydi. Dante'nin "İlahi Komedya" adlı eserinde ustaca uygulanan bu sembolizm, aynı zamanda inisiyasyon derecelerini de yansıtmaktadır (Guénon, 2013, s. 64-65). Bu eserde kahramanlardan biri olarak yer alan şair, "Üç Dünya"dan geçen bir yolculuk yapar. Yolculuğun ikinci bölümünde Araf Tepesi'ne tırmanış betimlenir. Tepede "cennet" bulunur. Bu noktadan sonra insandan daha yüksek varlık derecelerini temsil eden semavî bölgelere geçilir (Pallis, 2007, s. 25-26; Alighieri, 2020abc). Hacının Yolu eserinde ise sonsuz yaşama ulaşabilmek için Göksel Şehir'e yolculuk yapılır (Erbay ve Özbek, 2013, s. 1370). Bu itibarla göğe uzanan mekânlara yolculuk, manevi mertebelerde yükselişin, ruhsal yeniden doğum sürecini yaşayarak ölümsüzlüğe erişmenin somut sunumunu ortaya koymaktadır.

Yunus Emre'de kullanımı görülen üstün âlem, yeryüzü ve yer altı tasvirleri ve bu âlemler arası yaşanan iniş-çıkışlar *Divan*'ında geniş yer teşkil etmektedir:

5 Hiyerofani, kutsal gerçekliklerin tezahürü anlamına gelmektedir (Eliade 2019, s. 15).

Yılduzıdum bunca zamân gökde melâik arzûmân

Cebbâr-ı 'âlem hükm ider ben ol zamân andayıdum (169/9) (Tatçı, 2008b, s. 185)

Yiri gögi seyrân kılan 'Arş u Kürsi cevlân uran

Yûnus katında iy gönül bir dem eglenmez misin (267/6) (Tatçı, 2008b, s. 287)

Cehenneme giden zor inişi ve arketiplere doğru yükselten mutluluk verici çıkışı yaşatan inisiyatik yolculuk, hayattaki iniş ve çıkışların bilincine vardıran bir gerçekleşme sağlar. Arınma ve canlanma yolu olarak da tanımlanan bu yolculuk, varlığın farklı nitelik ve gerçeklerini birbirine bağlar (Schwarz, 2019, s. 349). Nitekim iniş ve çıkışların bilincine varılan bir idrak hâli, arınma ve canlanmanın sunduğu seyir ve bütüncül idrak, Yunus Emre'nin pek çok beytinde açığa çıkmaktadır:

Sûretün halka düze Hakk'un yolında ize

Çıka seyir eyleye ol semâvât içinde (295/27) (Tatçı, 2008b, s. 314)

Gah batn-ı Hût içinde Yûnus'ıla söyleşem

Geh çıkam 'Arş üzere bir cân olam Selmân olam (201/6) (Tatçı, 2008b, s. 223)

"Üstün" âlemler hayal bile edilebileceğinin ötesinde dünyadan farklılık gösterir. Ama yine de tüm özler hâlleri gerçekleştirebilmektedir. Bu imkân, "bütün insan"ın doğuşunu sağlayabilmektedir. Gerçekleşen bu bütünlük, tezahür eden ve etmeyen bütün hâllere, sadece insanın üstünde olan hâllere değil, insanın altında olan hâllere de erişimini temin eder (Guénon, 2013, s. 64). Nitekim Yunus Emre, hem yerin altına inip şeytanın hilelerine iştirak ettiğini hem de dokuzuncu kat göğe çıkıp gezip dolaştığını dile getirir:

Gâh inem esfellere şeytânıla şerler düzem

Geh çıkam 'Arş üstine seyrân olam cevlân olam (201/7) (Tatçı, 2008b, s. 223)

Bu itibarla bütün insan hem yüksek seviyelerin ışığına hem de daha aşağıdakilerin melekelerine sahiptir (Guénon, 2012, s. 152).

Bir dem dîv olur ya perî vîrâneler olur yiri

Bir dem uçar Belkîs'ıla sultân-ı ins ü cân olur (49/6) (Tatçı, 2008b, s. 73)

Belirli bir seviyeye erişen kişi daima, kendisini kendisinin daha altında aşağı herhangi bir mertebeye yerleştirebilir. Bu kimse tüm mertebelere sahip olduğu için görünüşteki bu iniş ona hiçbir şekilde tesir etmez (Guénon, 2012, s. 152). Yunus Emre'de çoğu beyitte karşımıza çıkan çıkma ve inme eylemlerinin birlikte kullanımı dikkati çekmektedir. Yerin ve göğün tasviri tüm mertebelere erişmişliğin işaretini sunmaktadır. Bu itibarla aşılmış olan inişlerin tasviri onun için bir düşüş teşkil etmemektedir:

Bir dem günâhın fikr ider tos-togru Tamu'ya gider

Bir dem görür Hak rahmetin Uçmaklar'a Rıdvân olur (49/9) (Tatçı, 2008b, s. 74)

Kendileri farklı dünyaları oluşturan bilinç hâlleri hiyerarşisi olarak da tanımlanan dikey boyut, normal bilincin yukarısına uzanan vasıtadır. Yükselen ruh hâlinin bir temsili olarak kullanımı görülen kuş sembolü, şairlerin "gökler"e yükselişinin ifadesinde tercih ettiği evrensel bir motiftir. Shelly'nin yükselen tarla kuşu, Shakespeare'in "göğün kapısı"nda şakıyan tarla kuşu, Milton'ın "gökteki kuleler"de öten kuşu, Blake'in göğün "billur kapısı"ndan yükselen kuşu göklerin konumuna yükselten birer imaja dönüşür (Raine, 2016, s. 256-258). Nitekim Türk masallarında da yer altı yolculuğu yapan kahramanın tekrar yeryüzüne çıkabildiği vasıta da yine kuştur. Bu kuş kimi masalda bir kartal (Yer altı Diyarının

Kartalı Masalı) (Boratav, 2009, s. 101-102), kimi masalda ise Zümrütü Anka Kuşu'dur (Elma Ağacı Masalı) (Günay, 1975, s. 505).

Yunus Emre'de de kuş sembolünün kullanımına şahit olunur. Yunus Emre'de kuş, göklere yükselebilmek için kendisine dönüşülen bir unsurdur. Bir beyitte dervişleri hüma kuşu olarak niteleyen Yunus Emre, bedeni bir kafes, ruhu da bir kuş olarak remzeder. Dosttan gelen haber bu kuşun uçmasını sağlar.

> Dervîş bilür dervîşi Hak yolına turmışı
>
> Dervîşler hümâ kuşı çaylak u baykuş degül (167/3) (Tatçı, 2008b, s. 182)
>
> Benüm cânum bir kuş durur gevdem anun kafesidür
>
> Dostdan haber gelicegiz bir gün uçar kuşum benüm (204/4) (Tatçı, 2008b, s. 230)

Yunus Emre'de semalara yükselişin yolu, kanatlanıp kuş olmak şeklinde de yer almaktadır. Ayrıca "ayaktık, baş olduk" ifadesinde de ayak yeryüzünü, baş da gökyüzünü sembolize eder (Guénon, 2012, s. 182). Bu manada yerden göğe yükselişin ifadesi hem baş olmakla hem de kanatlanıp uçmakla ifade edilmiş olmaktadır:

> Kurıyıduk yaş olduk ayagıduk baş olduk
>
> Kanatlanduk kuş olduk uçduk el-hamdüli'llâh (292/3) (Tatçı, 2008b, s. 309)

Uçmak için kanatların temin edilmesi kendi kaderini aşan insanı temsil ederken, havada yükseliş kapasitesi ise hakikate yakınlığın göstergesidir (Eliade 2015 a, s. 122). Kanatlı kuş olmanın erişilmesi umut edilen bir durum olduğu, kanatsız kuş olmanın ise gurbette kalmakla denk olduğu Yunus Emre'nin şu beytinde yer almaktadır:

> Kanadsuz kuşlayın kaldun yabanda
>
> Kanadlu kuşlara kanda iresin (279/5) (Tatçı, 2008b, s. 297)

"Göğe yükselme" ve "uçma" tüm insanlığın ortak deneyimidir. Kuş, "ruhun kanatları" betimlemesiyle birlikte ruhun temsilidir. Bu semboller "yükselme" imgesinin önemini ortaya koymaktadır (Eliade, 2017, s. 117). Hazret'e uçma gayesinde olan tene giren ruhun, kuş ile sembolize edilmesi Yunus Emre'de pek çok beyitte karşılaşılan bir durumdur:

> Kan degül benüm aşum hırs u hevâ yoldaşum
>
> Hazret'e uçar kuşum meger tene girmişem (227/4) (Tatçı, 2008b, s. 251)

"Uçma", "göğe yükselme" deneyiminin yansıması olarak ritüel ve inanç kategorilerinde mevcuttur. Aynı zamanda "uçma", kimilerinin öz iradeleriyle bedenlerinden ayrılma ve "tinsel olarak" üç kozmik bölgeye yolculuk yapabilme becerilerinin uzamsal terimlerle ifadesidir (Eliade, 2017, s. 113). Uçma ve göğe yükselme motifinin Andersen Masallarından olan "Cennet Bahçesi" masalında da kullanılan bir motif olduğu dikkati çekmektedir. Masal kahramanı olan prens, Cennet Bahçesi"ne doğru Doğu Rüzgârı'nın sırtında uçarak bir yolculuk yapar. Prens, bulutların üzerinde, çok yükseklerde hızlı bir şekilde uçarak ve ardından bir mağaradan geçerek Cennet Bahçesine ulaşmaktadır. Düşülen Cennet'e tekrar erişilme gayesini taşıyan bu masalda kahraman, insanlığın başlangıç durumuna erişmektedir (Andersen, 2009, s. 157-168).

Altay-Buuçay destanında da tanrının kızını getirmek için gökyüzünün derinliklerinde uçan, kartal şekline giren, kahramanın atıdır. Bu destanda Gök Tanrı'nın kızı tarafından yeniden hayata döndürülen kahramanı, onun atı yeryüzüne indirmektedir (Reichl, 2017, s. 321). Hz. Muhammet (SAV)'i göğe

yükselten "Burak" kanatlı bir at olarak bilinir. Aynı şekilde bu destanda da kahraman yeryüzüne atı ile indirilmekte ve bu at göğe kartal şekline bürünerek yükselmektedir. İnişte at şeklini muhafaza eden at, göğe yükselirken kanatlanmak durumundadır. Nitekim semavi âleme yükselmek belli bir durum değişimini zaruri kılmaktadır. Kurgusal düzlemde de yükseliş ve iniş şemasını barındıran bu motif kahramana ve onun atına has olan bir özellik olarak belirmektedir.

Yükselme ve gökyüzüne ulaşma kutsallığın ve tanrı katına ulaşmanın ifadesidir. Göğün katlarıyla iletişim kurabilmek tanrısallaşma olarak nitelenir (Eliade 2015 a, s. 122). Nitekim Yunus Emre de göksel tecrübesini şu beytinde ifade etmektedir:

Gördüm gögün meleklerin her biri bir cünbişdedür

Hak Çalab'un zikrin ider İncîl ü hem Kur'ân benem (177/5) (Tatçı, 2008b, s. 192)

İnsan kendisini yeryüzüne bağlayan bağları koparma arzusunu taşımaktadır. Kozmik baskıların ve ekonomik güvensizliğin neticesi olmayan bu durum, dünyada eşsiz bir varoluş tarzına sahip olan tek varlık olan insanın kendisini oluşturan bir unsur olmasından kaynaklanmaktadır. İnsanın bulunduğu düzlemden kopma anlamını içeren "uçma", aşkınlığın ifadesidir. İnsan olma koşulunun ötesine geçmeyi, aşırı "tinselleşme" yoluyla bu koşulu dönüştürme özlemini yansıtır. (Eliade, 2017, s. 118-119).

Bir kuş olup uçmak gerek bir kenâra geçmek gerek

Bir şerbetden içmek gerek içenler ayılmaz ola (327/2) (Tatçı, 2008b, s. 349)

Ölümsüzlüğün fethi, yüksek varlık mertebeleriyle bağlantının sağlandığı yer olan insan mertebesinin merkeziyle yeniden bütünleşmedir. Ölümsüzlüğün fethi anlamına gelen bu irtibat, kuşdilini bilmek şeklinde sembolize edilmektedir. Bu nedenle kuşlar, yüksek varlık mertebelerinin sembolüdürler (Guénon 2022, s. 90). Bu itibarla kuşdilini bildiğini dile getiren Yunus Emre'nin, yüksek varlık mertebeleriyle bağlantıyı sağladığını, kendi merkezi ile bütünleştiğini ve bu doğrultuda ölümsüzlüğü fetheden bir kahramana dönüştüğünü söyleyebilmekteyiz:

Bî-çâre Yûnus'un sözin key 'âşık gerek anlaya

O kuş dilidür n'eylesün ol dinlenmez ötmeyince (325/7) (Tatçı, 2008b, s. 348)

Ayrıca kuşdili, meleklere özgü iletişimi (angelic communications) de sembolize etmektedir (Coomaraswamy, 2007, p. 104). Özellikle masallarda etkin bir şekilde rol oynayan bu sembolizm yüksek varlık seviyeleriyle irtibata geçebilmenin vasıtası olarak önemli bir işlev ortaya koymaktadır. Bunun örneklerini "Üç Limon Kızı" ve "Mercan Kız" masallarında görebilmekteyiz (Tezel, 1938, s. 35; Alangu, 1961, s. 215-219). Yunus Emre'de kuşdili, âşıkların dilidir:

'Âşık dilin bilmeyen yâ delüdür yâ dehrî

Ben kuş dilin bilürem söyler Süleymân bana (12/9) (Tatçı, 2008b, s. 35)

Dikey eksen, aynı zamanda "Gökyüzü'nün Yolu" olarak değerlendirilmektedir. "Gökyüzü'nün Yolu", "Yeryüzü'nün Yolundan" daha üstün kabul edilmektedir. Nitekim karanlıklar içindeki insan "Gökyüzü'nün Yolu"ndan uzaklaşarak "Yeryüzü'nün Yolu"nda karar kılmıştır (Guénon, 2012, s. 39, 68). Bu itibarla dikey eksen, "Gökyüzü'nün Yolu"dur ve inisiyatik süreçlerde yol kat etmeyi temsil eder. Yunus Emre'de yedi cehennemin de sekiz cennetin de bir yolu vardır:

Yidi Tamu sekiz Uçmak

Her birinün vardur yolı

Her bir yolda yüz bin çârsû

Allâh sana sundum elüm (184/16) (Tatçı, 2008b, s. 204)

"Yeryüzü'nün Yolu", beşerî düzlemde yatay manada gelişim gösteren şahsi yeteneklerin hiyerarşisini ve bireyselliğin tüm yayılımını ortaya koyar (Guénon, 2013, s. 51; Guénon, 2017, s. 32). Yönünü yeryüzüne dönen insan, dünyayı ve nimetlerini amaç edinir. Yunus Emre de dünya nimetlerini görüp aldanan insanın durumunu izah ederken yeryüzü anlamında "ferş" kelimesini kullanır ve buradaki aldanışı dile getirir. Yeryüzünün aldatıcılığı insanı "Gökyüzünün Yolu"na girmekten alıkoyar:

Bu Ferş'i gördük aldanduk henüz 'Arş'a iremedük

Bu 'Arş'a Ferş'e iy hâce gör e ferrâş olan kimdür (30/4) (Tatçı, 2008b, s. 53)

Yeryüzü aynı zamanda yatay düzlemi; bir diğer ifadeyle beşer durumunun kendisini ifade etmektedir. Yatay düzlemin ifadesinde kullanılan beşerî durumun üstünde olan her şey Kozmos'un "semavî" veçhelerini temsil ederken, altında olan her şey ise "arzî" veçheleri sembolize eder. Bu iki veçhe gökyüzü ve yeryüzüdür. Bu her iki boyuta denk gelen tesirler iki zıt eğilimi oluştururlar. Bu tesirlerin üst yarısı yükselen, alt yarısı ise alçalan yönde hareket eder (Guénon, 2012, s. 169). Yunus Emre'de dünyada gaflet içinde geçen ömür bozuluş ve yok oluş suyunu içirir. Dervişin sırrı ise bedeni ile yeryüzüne ait olmakla birlikte, ruhu ile Arş'tan uçup yükseliş yolculuğunu gerçekleştirebilmesidir:

Her kim gaflet içre geçer cânı zevâl suyın içer

Derviş sırrı 'Arş'dan uçar gerçegi yir yüzindedür (54/8) (Tatçı, 2008b, s. 79)

Hermetizmin temel öğretisinde madde karanlık ile ruh da ışık ve aydınlık ile özdeş kavramlar olarak kabul edilir. Yeryüzü hayatı bir imtihan süreci olan ruhun maddeyle mücadelesini içermektedir. İmtihanı kazanmak ruhun ve ölümsüzlüğün nuruna erişmesidir. Bu erişim yükselerek sağlanır. Bu kozmolojide uzayın en altında dünya, yani ölümlülük mekânı konumlanmaktadır. En yukarıda ise ölümsüzlük yeri olan Zuhal yıldızı yani Satürn mevcuttur. Parlak bir ışık içinde tasvir edilen Zuhal yıldızı, ruhların kendisinden koparak dünyaya düştüğü, ilk aklın bütün sırlarını taşıyan yedinci kattır. Düşüşle birlikte aşama aşama karanlığa iniş gerçekleşir. Kısa bir süreliğine yeryüzüne inen ruh için bu düşüş bir imtihandır. Maddeyle birleşen ruh, bu bedenlenmeye rağmen maddeye boyun eğmeyecektir. Külli ruhun bir parçası olan ruh, eğer imtihanı kazanırsa yedi kat göğe başarıyla yükselerek ölümsüzlüğe erişecektir (Kılıç, 2017: 147-148).

İbn Arabî'de göklerin en aşağı ucu Yerküre'dir ve "sabitlerin merkezidir" (Borella, 2016, s. 54-55). Beşeriyeti temsil eden yeryüzü, zuhurun gerçekleşebilmesi için de bir "zemin" veya "dayanak" durumundadır. Bu itibarla yukarıdan aşağıya doğru inen semavî güç ve tesirler için bir dayanıklılık ortaya koyar (Guénon, 2012, s. 35-36). Yeryüzü, Gökyüzünün zorunlu tamamlayıcısı durumundadır. Bu nedenle beşerî âlem sabiteyi temsil ederken, semavi âlem çevrimi ve dönüşü temin eder. Dönen felekleri tutan yeryüzüdür. Bunun Yunus Emre'deki ifadesi ise şu şekildedir:

Bu yir altun taş gibi deprenmez kâ'im turur

Bu gök üstün taş gibi gerek kim her dem döne (313/6) (Tatçı, 2008b, s. 334)

Senündür 'Arş u Kürsî Levh ü Kalem

Döner çarh yer tutur hoş hikmetün var (48/11) (Tatçı, 2008b, s. 72)

Yeryüzünün temsili olan beşer durumunun merkezi arzî kutup, evrenin merkezi ise semavî kutup olarak düşünülmektedir. Bu minvalde arzî kutup "gerçek insan"a ait olan yer; semavî kutup ise "aşkın insanın" "yeri" olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte arzî kutbun, semavî kutbun yansıması olduğu belirtilmektedir. Merkezin temsilcisi olan arzî kutup, Gökyüzü'nün Etkisi'ni doğrudan gösteren

noktadır. Bu iki kutbun birbirine bağlanması Dünya Ekseni ile sağlanmaktadır (Guénon, 2012, s. 189-190). Yunus Emre'de yerden göğe direk olarak tanımlanan erenlerin himmeti, kâmil insanın iki kutbu birleştirmek için oluşturduğu eksendir:

Hak ere benüm didi varlıgın erde kodı

Erenlerün himmeti yirden göge direkdür (84/5) (Tatçı, 2008b, s. 107)

Farklı coğrafyalarda yaşayan çeşitli topluluklardaki inanışlarda cehennem, dünyanın merkezi ve "göğün kapısı" aynı eksen üzerinde konumlanmaktaydı. Bu üç kozmik bölge arasında geçişler bu eksen vasıtasıyla sağlanmaktaydı. Tarihöncesi çağlardan itibaren kanıtları olan bu inanışta bir ağaç gövdesi, Kozmik Dağ'ın tepesi ve dünyanın merkezini gök ile birleştirmektedir. Başlangıç durumuna ilişkin bu inançta yer ile gök arasındaki bağlantının ve iletişimin doğallığı söz konusudur. Ancak ayinsel bir hatadan ötürü, gök daha da yükseklere çekilmiştir. Bunun neticesinde sadece bazı özel insanlar ve kahramanlar yalnızca kendileri için ve geçici bir süreliğine bu bağlantıyı sağlayabilmektedirler (Eliade, 1992, s. 20).

Kwakiutllerin mitlerinde bakır bir direk dünyanın eksenini sembolize etmekteydi. Dünyanın merkezi olan "gök, yer ve öteki dünya"nın bulunduğu bir nokta bu üç bölgeyi kesmektedir. Erkekler bu bakır merdivene tırmanmak suretiyle hem cehenneme inebilmekte hem de yukarıya doğru bir açıklığa, gökteki dünyanın kapısına gidebilmekteydi. Şamanların törenleri ve iyileştirme seansları gibi uygulamalarda göğe sembolik yükselme anlamını taşıyan tırmanma, asli anlamını kaybederek bir rit olarak devam edegelen ritüeldir. Nitekim semavi varlıkların tamamıyla unutulması durumunda dahi semavi kutsallığın hatırası mevcudiyetini korumaya devam etmektedir (Eliade, 2015, s. 144, 158). Göğe yükselme, ritüel, mit, rüya ve psikoloji düzlemlerinde de yer bulan merdivenden çıkma ve dağa tırmanma gibi çeşitli semboller en derin psişik seviyede bir "diriliş", "yenilenme" veya "yeniden bütünleşme" gibi deneyimleri işaret etmektedir (Eliade, 2017, s. 132-133). Bu uygulamalar ve semboller hakikatte yer ile gök arasında kurulmaya çalışılan ekseni sembolik düzeyde tesis etme gayesini gütmektedir.

"O yeryüzünden gökyüzüne yükselir ve tekrar gökyüzünden aşağı yeryüzüne iner ve böylelikle yukarıda bulunan şeylerin ve aşağıda bulunan şeylerin gücünü kazanır". Hermetik Zümrüt Levha'da yer alan bu ifade, "yükseliş" ve "iniş" şemasını barındırmak suretiyle inisiyatik bir bağlam da sunmaktadır. Burada mevcut olan bir yükseliş durumunu, zaruri olarak bir iniş takip etmektedir. Bu ritin gizli anlamlarını tam olarak gerçekleştirebilen kişi, özümsediği Gökyüzü'nün tesirlerini yeryüzü tesirleri ile birleştirdiği aşağı âleme taşıyabilir (Guénon, 2012, s. 117). Yunus Emre'nin şiirinde de açığa çıkan bu aracılık rolü hem göğün hem de yerin bütününü kapsayan bir bilinç düzeyine erişmişliği yansıtır:

Geh yıkam gâhî yakam yir yüzini perrân idem

Geh varam 'Arş'a çıkam hem şâh olam sultân olam (201/18) (Tatçı, 2008b, s. 225)

Mun'im oldum yoksul iken benüm oldı kevn ü mekân

Şarka vü garba ser-te-ser yire göge toldum ahî (370/10) (Tatçı, 2008b, s. 393)

Gökyüzü ve yeryüzünün ayrılmasından önceki ilkesel duruma ulaşan insan için artık eksen kalmaz. Kendisini eksenle özdeşleştirmesi oranında, ekseni tek bir noktaya indirgeyene kadar "yutar". Bu nokta tüm durumların imkânını içermektedir. Bu durumda zamansal ardıllık yok olur, eş zamanlılığa dönüşür. Böylece o artık "her şey olan" merkezdir (Guénon, 2012, s. 197-200). Erişilen bu eşzamanlılık durumu Andersen Masalları'nda karşımıza çıkmaktadır. "Cennet Bahçesi" masalında göğe yükselip cennete ulaşan kahraman, orada bilgi ağacını, yılanı, Adam ve Eve'i görmektedir. Cam levhalarda insanlığın tüm hikâyelerini izleyen kahraman şaşkınlık içindedir. Cennet Perisi orada zaman kavramının anlamını

yitirdiğini açıklar (Andersen, 2009, s. 168). Bu masalda da kurgusal düzeyde erişilmiş bir cennet tasavvuru ve orada bulunmanın fizik yasayı aşan boyutu ortaya çıkmaktadır.

Merkeze yerleşen insan "sonsuzluğun" içinde yer aldığı ve "sınırsızlık"ta yok olduğu için artık kimse ile çatışmaz. Onun mekânı artık çıkış ve kurtuluş yoludur. Var oluşun temel ilkesine birleşmiş olan merkezde konumlanan insan, hiçbir varlığın zarar veremeyeceği bir konuma yükselmiştir (Orçan, 2022, s. 151; Guénon, 2016, s. 60-61). Merkez olan insan için artık bir bütünlük söz konusudur. Gök de yer de birdir. Tüm zamanlara hâkimdir. Varlığın başlangıcı ve sonu, bilgisi dâhilindedir. Yunus Emre'de erişilen bu mertebenin tezahürleri "*Divan*"ında oldukça geniş yer bulmaktadır:

Gezdüm cümle 'âlemi 'Arş u Levh ü Kalem'i

'İlm-i kitâbı dahı delîl beyân içinde (339/2) (Tatçı, 2008b, s. 358)

İnsanın insanlık hâli içerisinde ulaşamayacağı bir boyut olan "çok yukarısı", insanüstü güçlere ve varlıklara ait bir makamdır. Bu nedenle oraya kadar yükselebilen kişi insan olmanın ötesine geçerek doğaüstü bir varlık düzeyine erişir (Eliade 2019, s. 105). Bu varlık düzeyi de merkezde konumlanmanın sunduğu üstünlüğü ve bütünleşmeyi yansıtır.

Nitekim Yunus Emre'nin "Benem" redifli şiirleri bu var oluşsal durumun yansımalarını tüm detaylarıyla aksettirmektedir:

Deniz yüzinden su alup sunı virürem göklere

Bulutlayın seyrân idüp 'Arş'a yakın varan benem (177/3) (Tatçı, 2008b, s. 192)

Yıldırım olup şakıyan gökde melâik tokıyan

Bulutlara hüküm sürüp yagmur olup yagan benem (177/4) (Tatçı, 2008b, s. 192)

Mûsâ Peygamber ile bin bir kelime kıldum

'Îsâ Peygamber ile göklere çıkan benem (185/5) (Tatçı, 2008b, s. 205)

4.Sonuç

Dikey geçişliliği esas alan bir yaklaşımla çözümlenmeye çalışılan varlıksal durumun yükselmesi süreci, içinde üç temel aşamayı barındırmaktadır. Beşerî bilinç düzeyini temsil eden yeryüzü, bilincin alt alanlarını kapsayan yer altı ve gerçek manada inisiyasyon sürecinin başlangıcı sayılan göğe yükseliş yolculuğu, inisiyatik merhalelerin açılımını sunmaktadır. Bu inisiyatik süreçlerin ifadesinde cehennem-araf- cennet şeklinde de mekânsal bir tasvir ortaya konmaktadır. İnme-çıkma-yükselme şemasını barındıran bu sembolizm; kaynağı mitolojiye dayanan, kadim medeniyetlerin hayatında yer teşkil eden kutsalla olan irtibatın ve fiziki yasayla bütünlük içinde değerlendirilen metafizik yasanın yansımasını içermektedir. Mitten, eski destanlara ve masallara geçiş yaparak varlığını koruyan bu sembolizm, edebî metinlerde de karşılaşılan evrensel bir kullanım arz eder. Anlatı geleneğinde dışsal bir tezahür, fantastik bir yolculuk şeklinde yer alan aynı sembolizm, Yunus Emre'de içsel yükseliş yolculuğunun aşamalarıdır. Her ne kadar tasvirlerde somut sembolizmler, teşbihler kullanılsa da bunların mikrokozmik düzeyde insanın bilinç hâllerine tekabül eden veçheler olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yunus Emre tarafından verilen geniş tasvirlerin ardından bunların cümlesinin vücutta bulunduğunun dile getirilmesi, üç âlemin makrokozmik açıdan tanımlanmasından sonra insan vücudundaki tekabüliyetine değinilmesi zahir-batın bütünlüğünü aksettirmek gayesini gütmektedir. Varlık birbirine bağlı bir tezahürat zinciri ortaya koymaktadır. Bu nedenle görünen her varlık, bir üst düzey gerçekliğin yansımasından ibarettir. Bu itibarla kullanımı görülen her bir unsur mutlak surette başka bir gerçeklikle bağlantı ağı oluşturmaktadır. Dolayısıyla üç âlem hem birbirleriyle bağlantıyı sağlayan dikey ekseni hem de bu bağlantıların aradan kalkıp da bütünleştiği başlangıçtaki birliği ihtiva etmektedir. Nitekim folklorda karşılaşılan kahramanın ölümsüzlüğe erişmesi anlamında "göğe yükseliş" şeklinde tanımlanan kozmik

yolculuğun nihayeti, bu başlangıçtaki birliğe erişilmesinin ifadesini sunmaktadır. Yunus Emre'de ayrışan âlemlerin ayrıntılı tasviri, bu âlemlerde yaşanan geçişlerin sunumu söz konusudur. Bununla birlikte bu âlemlerin bütünleştiği eş zamanlı bir bilinç düzeyine erişilip tüm zamanlara şahitlik edildiği beyitlerden açığa çıkmaktadır. Başlangıçtaki birliğe erişmenin bir başka ifadesi de olan kahramanın ölümsüzlüğü elde etmesi gerek folklorda gerekse de inisiyatik yolculukta maksada ermenin ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Andersen, Hans Christian (2009). The Complete Fairy Tales. London: Wordsworth Editions.

Alangu, Tahir (1961). Billur Köşk Masalları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Alighieri, Dante (2020a). İlahi Komedya Cehennem. (Çev. F. Timur) 12. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar.

Alighieri, Dante (2020b). İlahi Komedya Araf. (Çev. F. Timur) 10. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar.

Alighieri, Dante (2020c). İlahi Komedya Cennet. (Çev. F. Timur) 9. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar.

Armstrong, Karen (2013). "İman ve Modernlik", Geleneğe İhanet Modernitenin Manevi Krizine Dair Makaleler. (Haz. H. Oldmeadow, çev. T. Uluç) İstanbul: İnsan Yayınları, ss. 105-121.

Arslan, Mustafa (TY). "Türk Destanlarında Evren Tasarımı", file:///C:/Users/User/Desktop/%C3%9C%C3%87%20ALEM%20TASAVVURU/arslan_evren_tasarimi.pdf, ss. 1-11.

Bayat, Fuzuli (2007). Türk Mitolojik Sistemi 1, 2. Basım, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Boratav, Pertev Naili (2009). Az Gittik Uz Gittik, 5. Basım. Ankara: İmge Yayınları.

Borella, Jean (2016). Dinsel Simgeciliğin Bunalımı. (Çev. L. F. Topaçoğlu) İstanbul: İnsan Yayınları.

Bütüner, Şahin (2020). Masal ve Mitoloji: Türk Masallarında Kültlerin Çözümlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coomaraswamy, Ananda K. (2007), Figures of Speech or Figures of Thought?, The Traditional View of Art, Second Edition, World Wisdom: Canada.

Çelepi, Mehmet Surur (2016). "Türk Mistisizm Geleneğinde Yunus Emre'nin Sırra Ermesi", Sosyal Ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt 17, Sayı 38. Ankara, ss. 111-134.

Çobanoğlu, Özkul (2001). "Türk Mitolojisi", Türk Dünyası Edebiyat Tarihi, Cilt 1, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, ss. 5-86.

Çobanoğlu, Özkul (2001). "Türk Destanları", Türk Dünyası Edebiyat Tarihi, Cilt 1, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, ss. 86-480.

Çobanoğlu, Özkul (2007). Türk Dünyası Epik Destan Geleneği, Ankara: Akçağ Yayınları.

Eliade, Mircea (1992). İmgeler Simgeler. (Çev. M. A. Kılıçbay) Ankara: Gece Yayınları.

Eliade, Mircea (1993). Mitlerin Özellikleri. (Çev. S. Rifat) İstanbul: Simavi Yayınları.

Eliade, Mircea (2002). Babil Simyası ve Kozmolojisi. (Çev. M. E. Özcan) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Eliade, Mircea (2015 a). Dinler Tarihine Giriş, 2. Basım. (Çev. L. A. Özcan) İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, Mircea (2015 b). Doğuş ve Yeniden Doğuş İnsan Kültürlerinde Erginlenmenin Dinî Anlamları. (Çev. F. Aydın) Ankara: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, Mircea (2017). Mitler, Rüyalar ve Gizemler. (Çev. C. Soydemir) Ankara: Doğu Batı yayınları.

Eliade, Mircea (2019). Kutsal ve Kutsal-Dışı Dinin Doğası. (Çev. A. Berktay) 2. Basım. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Eliade, Mircea (2022). İnisiyasyon, Ayinler, Gizli Cemiyetler. (Çev. A. Meral) Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Erbay, Nazire & Özbek, Eren (2013). "Mistik ve Metafizik Bağlamda Bir Yolculuk Üçlemesi: 'Hüsn-ü Aşk - Hacının Yolu – Simyacı' ", *Turkish Studies* - Volume 8/1, Ankara, p. 1355-1374.

Guénon, René (1991). Doğu ve Batı. (Çev. F. Arslan) Ankara: Akçağ Yayınları.

Guénon, René (2010). İnisiyasyona Toplu Bakışlar I-II. (Çev. M. Kanık) Ankara: Hece Yayınları.

Guénon, René (2012). Büyük Üçlü. (Çev. V. Sezigen) 2. Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.

Guenon, Rene (2013). Varlığın Mertebeleri. (Çev. V. Yalsızuçanlar) İstanbul: Etkileşim Yayınları.

Guénon, René (2014). Dante ve Orta Çağ'da Dinî Sembolizm. (Çev. İ. Taşpınar) 3. Baskı, İstanbul: İnsan Yayınları.

Guénon, René (2016). İslam Maneviyatı ve Taoculuğa Toplu Bakış. (çev. M. Kanık) İstanbul: İnsan Yayınları, 3. Baskı.

Guénon, René (2017). Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi. (Çev. F. Topaçoğlu) İstanbul: İnsan Yayınları.

Guénon, René (2022). Mukaddes İlmin Sembolleri (Çev. F. Karaküçük) İstanbul: Ketebe Yayınları.

Günay, Umay (1975). Elazığ Masalları (İnceleme), Basılmış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

İbrayev, Şakir (1998). Destanın Yapısı. (Aktaran: A. A. Çınar) Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

İncil (2023). Tekvin 2, 2. ve 3. Bap. (https://www.bible.com/tr/bible/2028/GEN.2.KMEYA). Erişim Tarihi 26.11.2023.

Kılıç, Mahmut Erol (2017). Hermesler Hermesi, İslam Kaynakları Işığında Hermes ve Hermetik Düşünce. İstanbul: Sufi Kitap.

Kur'an-ı Kerim Meâli (2016). Haz. H. Karaman ve M. Çağrıcı, İ. K. Dönmez, S. Gümüş, İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Lings, Martin (1995), "Geleneğin Işığında Günümüzün Dünyası", Kutsalın Peşinde Geleneğin Işığında Modern Dünya. (Ed. S. H. Nasr, K. O'Brien) (Çev. S. E. Gündüz) İstanbul: İnsan Yayınları, ss. 233-245.

Lings, Martin (2007). Tasavvuf Nedir? (Çev. V. Sezigen) İstanbul: Vural Yayıncılık.

Milton, John (2006). Kayıp Cennet. (Çev. E. Günsel)İstanbul: Pegasus Yayınları.

Nasr, Seyyid Hüseyin (1988). İnsan ve Tabiat (Çev. Nabi Avcı) 2. Baskı, İstanbul: İşaret Yayınları.

Orçan, Suzan (2011). Türk Masallarında Renk İmgesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Orçan, Suzan (2015). "Ölüp-Dirilme Metaforunun Mitolojik Kökeni ve Bunun Göstergesel Sunumu Olarak Kara-Ak Renkleri", Dört Kıtada Folklorun İzinde: Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu Armağanı, Ankara: Hâkim Yayıncılık.

Orçan, Suzan (2022). "Yunus Emre'de Korku, Sevgi ve Bilgi Cihetleri", İslami Araştırmalar Dergisi, 33(1), ss. 133-154.

Orçan, Suzan (2023). Geleneksel Edebiyat Teorisi ve Yunus Emre. Ankara: Hece Yayınları.

Ögel, Bahaeddin (1994). Türk Mitolojisi II. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Pallis, Marco (2007). Yol ve Dağ. (Çev. C. Erengil) İstanbul: İnsan Yayınları.

Raine, Kathleen (2016). "Dikey Boyut", Her İnsan Bir Sanatçıdır. (Hazırlayan B. Keeble, Çev. T. Uluç) İstanbul: İnsan Yayınları. ss. 241- 265.

Reichl, Karl (2017). Türk Boylarının Destanları. (Çev. M. Ekici) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sakaoğlu, Saim ve Ali Duymaz (2002). İslamiyet Öncesi Türk Destanları. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Salt, Alparslan (2006). Neo-spiritüalist Yaklaşımlarla Ezoterik Bilgilerin Işığında Semboller. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Schwarz, Fernand (2019). Kadim Bilgeliğin Yeniden Keşfi. (çev. A. M. Aslan) 3. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları.

Sümer, Necati (2021). "Kahramanın Yolculuğu Miti Çerçevesinde Mantıku't -Tayr Adlı Eserde Hakikat Arayışı", Journal of Analytic Divinity International Refereed Journal, 5 (2): ss-pp 31-48, Ankara.

Tatçı, Mustafa (2008 a). Yunus Emre Divanı İnceleme, Cilt 1, İstanbul: H Yayınları.

Tatçı, Mustafa (2008 b). Yunus Emre Divanı Tenkitli Metin, Cilt 2, İstanbul: H Yayınları.

Tevrat (2023), Yaratılış 2,3/Âdem ile Havva/İnsanın Günahı. https://turuz.com/storage/her_konu-2019-8/9081-Tevrat-Turkce-1609s.pdf. Erişim tarihi 24.11.2023.

Tezel, Naki (1938). İstanbul Masalları. İstanbul: Burhaneddin Matbaası.

Türkan, Kadriye (2008). Türk Dünyası Masal Geleneğinde Şamanistik Unsurlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Urgan, Mina (1986). İngiliz Edebiyatı Tarihi I. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuz, Salih Sabri (2020). "Mi'rac', TDV İslam Ansiklopedisi, 30. Cilt, Ankara: TDV Yayınları, ss. 132-135.

Yıldırım, Dursun (2002). "Türk Kahramanlık Destanları". İslamiyet Öncesi Türk Destanları. Hazırlayanlar: Saim Sakaoğlu; Ali Duymaz. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Yıldız, Naciye Ata (2015). Türk Dünyası Destancılık Geleneği ve Destanlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

33. Anadolu Türk Halk Kültüründe ve Mutfağında Maya[1]

Mustafa AÇA[2]

APA: Açа, M. (2023). Anadolu Türk Halk Kültüründe ve Mutfağında Maya. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 554-568. DOI: 10.29000/rumelide.1405767.

Öz

Dünyanın farklı bölgelerinde tarımsal üretimin başlaması ve kademeli biçimde hayvanların evcilleştirilmesi Neolitik Devrim'in temel paradigmalarını oluşturur. İnsanoğlunun medeniyet yolculuğundaki bu önemli kavşak, tüm dünyada olduğu gibi Türk soylu halklarda beslenme başta olmak üzere temel ihtiyaçların karşılanmasına dönük yeni kaynaklara, araçlara, yöntemlere, tekniklere ve topyekûn bir kültürleşmeye uzanan yollara açılmıştır. Binyıllar boyunca yaşadıkları coğrafyaların topografyaya ve iklime dayalı dinamiklerinin etkisiyle hayvancılık odaklı yaşam biçimine yönelen Altay kökenli çoğu topluluk, diğer avcı ve hayvancı topluluklar gibi, uzun süreler yegâne protein kaynağı olarak yararlandıkları ete, süt gibi kıymetli bir protein kaynağını eklemişlerdir. Mevcut koşullar içinde sütün hızla tüketilmesi gerekliliği bu değerli kaynaktan daha uzun süreyle ve çeşitlilikte yararlanmaya dönük arayışları beraberinde getirmiştir. Çiğ sütün kaynatılması ile başlayan ilk deneyimleri müteakip maya gibi sihirli bir organik maddenin keşfedilmesi hızla sonuca ulaşılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda yoğurt, peynir, kımız ve kefir gibi süt ürünlerinin fermente olmalarını sağlayan maya türleri ve mayalama biçimleri zaman içinde çeşitlilik kazanmıştır. Kökenleri kadim dönemlere uzanan maya türlerinden ve mayalama tekniklerinden bazıları süreklilik kazanmış; beslenme ve mutfak kültürüne dönük geleneksel bilginin temel enstrümanlarından biri olarak günümüze kadar ulaşmıştır. Altay kökenli toplulukların beslenme kültürleri içinde bugün de takip edilebilen maya türlerine odaklanılan bu çalışmada modern maya endüstrisi ürünlerinden ziyade geleneksel maya türleri ve mayalama teknikleri üzerinde durulmuştur. Her bir süt ürünü (yoğurt, peynir vd.) için kullanılan farklı mayaların temini veya imali, muhafazası ve kullanımı ekseninde geleneksel bilginin Kaz Dağı başta olmak üzere farklı alanlarda sürdürülen somut örneklerine yer verilmiş; geleneksel mayaların modern dünyanın "organik besin" arayışına cevap verebilme potansiyelleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

---

1. **Beyan (Bildiri):** Bu çalışma, TÜBİTAK/SOBAG tarafından desteklenen "Kaz Dağları Çevresindeki Kırsal Yerleşmelerde Geleneksel Ekolojik Bilginin Yansımaları" (Proje No: 219K139) başlıklı bilimsel araştırma projesinin alan araştırmaları sırasında ulaşılan verilerden yararlanılarak hazırlanmış olup 27-30 Eylül 2022 tarihleri arasında Özbekistan'ın başkenti Taşkent'te düzenlenen "Uluslararası Altay Toplulukları Sempozyumu-X: Yemek ve Beslenme Kültürü" başlıklı bilimsel etkinlikte sunulan bildirinin genişletilerek makaleye çevrilmiş şeklidir.
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, TÜBİTAK-SOBAG Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında finansal olarak desteklenmiştir.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik izni: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 02.07.2019 tarihli ve 2019/44 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: %11
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405767
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., İzmir Demokrasi University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İzmir, Türkiye), mustafaaca@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0784-9846, **ROR ID:** https://ror.org/ 04c152q53, **ISNI:** 0000 0004 6045 8574, **Crossreff Funder ID:** Q28221720

Anahtar Kelimeler: Türk beslenme kültürü, maya, Kaz Dağı, kültür ekonomisi, WIPO

Yeast in Anatolian Turkish Folk Culture and Cuisine

Abstract

The beginning of agricultural production in different parts of the world and the gradual domestication of animals constitute the basic paradigms of the Neolithic Revolution. This important junction in the civilization journey of humanity has opened new resources, tools, methods, techniques and a full acculturation way to meet the basic needs, especially nutrition, for Turkish noble peoples as well as all over the world. Most of the Altai origin communities, who have turned to a lifestyle based on animal husbandry due to the dynamics based on the topography and climate of the geographies they have lived in for thousands of years, have added milk to a valuable protein source such as meat. Because, like other hunter and animal communities, meat has been used as the only protein source for a long time. The necessity of rapid consumption of milk in the conditions of that period brought along the search to benefit from this valuable resource for a longer time and in various ways. The discovery of a magical organic substance such as yeast, following the first experiences that started with the boiling of raw milk, led to rapid results. In this context, yeast types and fermentation forms that allow dairy products such as yoghurt, cheese, kumiss and kefir to ferment have gained diversity over time. Some of the yeast species and leavening techniques, whose origins date back to ancient times, have gained continuity. It has survived to the present day as one of the basic instruments of traditional knowledge of nutrition and culinary culture. In this study, which focuses on the yeast species that can still be traced in the nutritional cultures of Altai-origin communities, traditional yeast species and leavening techniques are emphasized rather than modern yeast industry products. Concrete examples of traditional knowledge maintained in different fields, especially on Kaz Mountain, are included in the axis of the supply or production, preservation and use of different yeasts used for each dairy product (yogurt, cheese, etc.). Evaluations were made on the potential of traditional yeasts to respond to the modern world's search for "organic food".

Keywords: Turkish nutrition culture, yeast, Kaz Mountain, cultural economy, WIPO

1. Giriş

Bu çalışmada Türk beslenme kültüründe ayrıcalıklı bir yere sahip olan süt ve tahıl mamullerinin üretimi süreçlerinde kullanılan maya çeşitleri üzerinde durulmuştur. Geleneksel bir bilgi halinde nesiller boyunca aktarılan ve bir kısmı günümüzde kısmen de olsa kullanılan mayaların doğal kaynakları, hazırlanış ve uygulanış usulleri, halk inanışları ile ilişkileri gibi konular değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklem ve evren kapsamını özelde Kaz Dağı eteklerindeki kırsal yerleşmelerde tespit edilen maya örnekleri, genelde ise pek çoğu iç ve ön Asya'ya uzanan geleneksel Anadolu mayaları oluşturmuştur.

İnsanoğlunun temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk sırada yer alan beslenme, paleolitik ve öncesinde toplayıcılık ve avcılık, neolitik ve sonrasında ise avcılığa eklenen hayvancılık ve tarımsal üretim etkinlikleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Medeniyet tarihi araştırmalarında "neolitik devrim" olarak kaydedilen ve tespit edilen bulgular ışığında bugün için MÖ. 12000'lere uzanan bitki ve tohum kültürlemeye ek olarak hayvan evcilleştirme[3] deneyimlerinin hız kazanması, beslenme çeşitliliğinin ve dolayısıyla yaşam kalitesinin artmasını sağlamıştır. Paleontoloji ve fiziki antropoloji araştırmaları

[3] Hayvanların evcilleştirilmesi süreci ile ilgili özet bir değerlendirme için bak. (Zeder, 2012).

günlük diyetteki çeşitlenmenin insanoğlunun gelişimi üzerindeki fiziki etkilerini somut verilerle gözler önüne sermeyi sürdürmektedir[4].

Evcilleştirme sürecinin başlangıcında yabani sığır, keçi ve koyun gibi süt hayvanları ancak yavrularını beslemeye yetecek kadar süt üretebildikleri için sağılmamış, onlardan yalnızca et temelli protein kaynakları olarak yararlanılmıştır. Ancak ilerleyen süreçlerde daha çok süt, daha kaliteli yün ve daha fazla et veren dayanıklı ırkların elde edilmesi, sürü hayvancılığının yaygınlaşmasını hızlandırmış, et gibi kıymetli bir kaynağa süt ve yün de eklenmiştir (Özbek, 2000, s. 186). Yün ve derinin kolayca muhafaza edilmesi veya mamul haline getirilerek hayatın her alanında uzun süreler kullanılabilmesi, süte göre daha avantajlı materyaller olmalarında etkili olmuştur. Süt gibi kıymetli bir doğal kaynağın günlük kullanımdan arta kalanının mamule dönüştürülerek bozulmadan muhafaza edilmesi için ise devrim niteliğinde bir buluşa ihtiyaç duyulmuştur. Aynı ihtiyaç öğütülen tahıldan yapılan ekmek çeşitliliğinin artırılması için de söz konusu olmuştur.

Peynir başta olmak üzere süt ürünlerinin ve mayalı ekmeğin ilk olarak ne zaman ve nerede yapıldığı ile ilgili tahminler söz konusudur. Kimi zaman arkeolojik bulgularla ilişkilendirilen bu varsayımlara göre ekmek mayası ilk olarak Antik Mısırlılar tarafından kullanılmış iken, peynir ve yoğurt mayasının MÖ. 8000'lerde İndus Vadisi ve Mezopotamya'da, MÖ. 7000'lerde Anadolu'da, MÖ. 6000'lerde Afrika Sahrasında veya Orta Avrupa'da kullanılmaya başlandığı yolunda varsayımlar söz konusudur (Evershed vd., 2008; Dunne vd., 2012; Ünsal, 2007; Özden, 2008). Bunlara ek olarak peynirin ilk üretildiği bölgenin Avrasya olduğu yolundaki görüşler de göz ardı edilmemelidir.

Maya türevlerinin ortaya çıkışı ile ilgili olarak da anlatı temelli varsayımlar ağırlıktadır. Anlatı örneklerinden birine göre ilk ekmek mayası, Antik Mısır'daki bir fırıncı tarafından tesadüfen bulunmuştur. Hamurun bir parçasını yoğurmayı unutan fırıncı, bunu bir sonraki hamura ilave etmiş, hava sıcaklığı gibi dış etkenlerin de yardımıyla kabaran hamur mayalı ekmeğin temellerini atmıştır (Kuter, 2013, s. 42). Peynir ve yoğurt mayalarının ortaya çıkışı ile ilgili rivayetler ise daha çeşitlidir. İlk mayalı peynirin, sütü kestikleri hayvanların midelerinde saklayan göçebeler ve çobanlar tarafından tesadüfen bulunduğu; konum belirtir biçimde ilk peynirin sütü hayvan derisi torbasında taşıyan bir Arap gezgin tarafından tesadüfen elde edildiği; Herodot, Strabon ve Hipokrat gibi isimlerin vurgularından hareketle peynirin ilk olarak İskitler tarafından kısrak sütü ile yapıldığı, yine peynirin Türklerin ve Moğolların ataları olan toplulukların Asya'dan Avrupa'ya göç ettikleri dönemde ortaya çıktığı, bir başka görüşe göre peynir yapım tekniğinin Fin göçerler tarafından keşfedildiği yolunda çok sayıda görüş ortaya atılmıştır (Croxford, 2010, s. 13; Dağ, 2020, s. 27).

Bazı tarihi kaynaklarda farklı topluluklarda maya türevlerinin elde edilmesi ile ilgili açık bilgilerle karşılaşılmaktadır. Örneğin antik çağ yazarlarından Plinius, Roma'da maya elde etmek için arpa ezmesinin ekşimeye bırakıldığından veya farklı tahıl unları kullanılarak şarap, şıra ve bira mayası ile birkaç gün bekletildiğinden bahsetmiştir. Başka bir bilgide de yine Roma uygarlığında sütün ekşiyip kesilmesi ile lor peyniri, kuzu veya oğlak midesindeki öz sudan elde edilen maya ile taze sütün kestirilmesiyle de taze peynirin üretildiğini kaydedilmiştir (Zeyrek, 2011, s. 40, 48). Romalılar sütü kestirmek için kullandıkları her türlü mayaya, kuzu ve oğlak midesinden elde ettikleri şirdenin yanı sıra "potik'i" adını verdikleri domuz yavrusu şirdenini de eklemişlerdir. Grekler ve Romalılar arasında sütü kestirmek için incir sütü, deve dikeni çiçeği, yaban safranı taneleri, eşek sütü gibi organik maddelerin de kullanıldığı, akşamdan sağılan ve kaymağı alınan sütün kestirilmeden önce kekik, çam fıstığı gibi bitkilerle kokulandırıldığı, sazlardan örülen ve içine tuz serpilen kalıplar içinde şekillendirildiği, ayrıca

4 Konuya dönük zengin literatür içinde Türkçe bir çalışma için bak. (Güngör, 1998).

peynir kesiklerinin kaynar suya daldırılarak pişirildiği yolunda da bilgiler mevcuttur (Oğuz, 1976, s. 632-635). Antik Yunan'daki bazı peynir yapım usulleri ve maya türleri İliada destanına dahil edilmiştir. Destanda, peynir yapma mevsiminin 10 Mayıs'tan temmuz ortasına kadar olan dönem olduğu, ilkbaharda peynir imali için gereken sütün sabahları, diğer mevsimlerde ise öğleye doğru sağıldığı, iki congii (beheri üç litre olan sıvı ölçüsü) süte bir zeytin büyüklüğünde maya katıldığı, mayanın iyisinin kuzu şirdeni değil de tavşan ya da oğlaktan elde edilen şirden olduğu, bazen maya yerine incir filizi sütü veya sirke kullanıldığı anlatılmıştır (Oğuz, 1980, s. 667).

2. Türk Kültür Mirasında Maya

Türklerin sütü mamule çevirme süreçlerinde kullandıkları yöntemler ve maya çeşitleri ile ilgili tarihi bilgilere bakıldığında ise öncelikle Türkçe bir sözcük olmayan mayaya karşılık gelecek biçimde kullanılan sözcüklerle karşılaşılır. Kaşgarlı Mahmud'a göre Türkler yoğurt[5] mayası için "kor" sözcüğünü kullanmışlardır (Divânu Lugât'it-Türk, III, s. 128). Bu söz, Kıpçak ve Mısır Memlük Türklerinde ise, yaygın olarak maya anlamında kullanılmıştır. Sözcük, Sibirya'nın batısındaki Türk topluluklarında da mayayı ifade etmek için kullanılmıştır. Kazak ve Kırgızlarda ise sözcüğün yalnızca "kımız mayası" anlamında kullanıldığı görülür. Sözcüğün önceleri hem yoğurt hem de kımız mayasını ifade ettiği, ancak İslamiyet'in kabulü ile yalnızca yoğurt mayasını ifade eder biçimde anlam daralmasına uğradığı düşünülmektedir (Ögel, 2000, s. 23). Konuyla ilgili olarak DLT'de karşılaşılan bir diğer sözcük de Anadolu ağızlarında "arkanak/sarkınak" biçimlerinde görülen "sarkayık" ve "sarkanık" sözcüğüdür. Sözcük, ilerleyen kısımlarda örneklerine yer verilecek olan, geleneksel şirden mayasının elde edildiği kuzu ve oğlak işkembesini ifade eder (Divânu Lugât'it-Türk, III, s. 179).

Oğuzlar başta olmak üzere Türk toplulukları arasında yaygın biçimde kullanılan ve "kor" adı verilen maya, kabın dibinde kalmış yoğurt veya kımız artıklarından ibaret olup üzerine süt dökülmek suretiyle yoğurt veya kımız elde edilmiştir. Türkler ve Moğollar arasında sütün peynir haline getirilişi ile ilgili olarak önemli kayıtlardan birisi Marco Polo'nun izlenimleri arasında yer alır. Ünlü gezgin, 13. yüzyılda yaptığı Orta Asya yolculuğu sırasında insanların hayvandan sağdıkları sütü kaynatıp ılıklaştırdıktan sonra önceden kap içinde kalmış yoğurtla mayalandırdıklarından bahsetmenin yanı sıra Kubilay Han'ın askerlerinin atlarının terkilerinde taşıdıkları deri tulumlar içinde sakladıkları peltemsi bir süt ürünü ile beslendiklerini anlatır (Caramia ve Silvi, 2011).

Türk dünyasında mayayı ifade etmek üzere Kazak, Kırgız, Özbek, Tatar, Başkurt, Uygur ve Hakas Türkleri açıtkı/äçitki/aşıtkı/asitki/eçitku/açıthı kelimelerini kullanmaktalar. Kelime, Türkiye Türkçesinde "ekşitmek" anlamına gelen "acıt-" fiilinden türemiştir. Kazak, Tatar ve Başkurt Türkleri arasında yoğurt mayasını ifade etmek için ayrıca uyutkı/oyıtkı/oyotko kelimesi kullanılmakta; mayalama işlemi ise "uyutuv" ve "aşıtuv" şeklinde ifade edilmektedir (Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, 1991, s. 566-567). Anadolu'da yoğurt mayası için "çalacak/çalcak/çalgaç, çalası", peynir mayası için ise "damızlık/damazlık/domazlık, dımız" sözcükleri kullanılmaktadır. Anadolu'da görülen "damızlık çalmak" ifadesi sütü, yoğurt veya peynir yapmak için mayalamak anlamında kullanılır. Damızlık, yeni süt içmiş bir kuzuyu kesip bu sütü işkembesinden pelte halinde toplamak suretiyle elde edilir. Ayrıca, peynir imal etmek için peynir başı denilen özel bir maya da hazırlanır. Pişmiş süt biraz soğuyunca içine "damızlık" atmak suretiyle kestirilir ve torbaya konup bir taşın altında bastırılır. Suyunu iyice saldıktan sonra içine tekrar damızlık, hayvan şirdeni, buğday ve siyah üzüm karıştırılarak bir toprak kaba konur. Bu şekilde fermante olan peynir mayası, peynir başı halini alır. Toroslarda Emirdağ

[5] Yoğurt, çok eski çağlardan beri Orta Asya kavimleri ile daha batıdaki İskitlerdeki yiyecek çeşitlerinden biridir. Yunan tarihçisi Hipokrat, İskit kavimlerinin yaptıkları yoğurt veya yoğurda benzer yiyeceklerden, sık sık bahsetmiştir (Ögel, 2000, s. 19).

Türkmenleri, damızlığa "nertik" adını verirler. Bu nertiğin üzüm ve incir kurusu ile iyice ezilmesi suretiyle elde edilen macunla peynir başı elde edilir (Oğuz, 1976, s. 629).

Türkler peynir, yoğurt ve ekmek elde etmek için hayvansal, bitkisel ve takvimsel inanış kaynaklı pek çok geleneksel mayadan ve mayalama usulünden yararlanmışlardır. Günümüzde kökeni 19. yüzyıl ortalarına uzanan modern maya teknolojisinin mikrobiyal pıhtılaştırıcılarından yaygın biçimde yararlanılıyor olsa da aşağıda haklarında bilgi verilen mayalardan ve mayalama usullerinden bazılarının günümüzde kullanılmaya devam ettiği görülmektedir.

3. Hayvansal Mayalar

Türk halk mutfağının en yaygın mayalı süt ürünleri peynir ve yoğurttur. Sütün peynir veya yoğurt haline getirilmesi sürecinin en önemli ayağını pıhtılaşma oluşturur. Binlerce yıldır kullanılan pıhtılaştırma yöntemleri arasında hayvansal kaynaklı enzimlerden yararlanma bitkisel pıhtılaştırıcılara göre daha yaygın olmuştur. Tüketimin kitlesel bir hal almasıyla peynir ve yoğurt üretiminin endüstriyel bir boyuta taşınması, mayalamaya dönük yeri arayışları beraberinde getirmiş ve geleneksel mayalara alternatif enzimler geliştirilmiştir. Mayanın bilimsel bir araştırma konusu halini alması 1680'lerde Leeuwenhoeck'e kadar uzansa da alternatif mayaların miladı, 1857 yılında Louis Pasteur'un fermantasyon sürecini keşfetmesi olarak kabul edilir (https://www.exploreyeast.com/article/the-history-of-yeast). Ekmek ve bira mayası özelinde açılan yola kısa süre içinde diğer maya çeşitleri de eklenmiştir. Günümüzde kullanılan endüstriyel peynir mayalarının büyük bir kısmı inek rennetinden elde edilmekte olup son yıllarda geleneksel mayalara dönüş yolunda girişimler artmaktadır (Çakmakçı vd., 2017).

Anadolu'da yüzyıllardır yaygın biçimde hayvancılık yapan konar göçer topluluklar tarafından nesillerdir hazırlanıp kullanılan şirden mayaları genellikle kuzu veya oğlak midesindeki "mayalık" adı verilen kısımdan elde edilmektedir. Kaz Dağı eteklerindeki kırsal yerleşimlerden Kırca, Toluklar, Kısacık ve Mollahasanlar gibi kırsal yerleşimlerde bu türden mayalar uzun süreler kullanılmış, ancak son yıllarda unutulmaya yüz tutmuştur. Ancak Baharlar, Pınarbaşı, Yeniçam, Güzelköy ve Serhat köylerinde günümüzde de yapımı ve kullanımı devam eden bu maya, yalnızca ot veya saman yememiş süt oğlağının mayalığından elde edilmektedir. Oğlaktan elde edildiği için yaygın şekilde "oğlak mayası" adı verilen mayaya yörede "mal mayası" ve "kurma maya" gibi adlar da verilmektedir. Toroslardaki konar göçerler arasında "kursak" adı verilen mayanın hazırlanış usulü Kaz Dağı eteklerinde görülen usulle büyük oranda aynıdır.

Henüz ot veya saman yememiş, yalnızca anne sütü içmekte olan oğlak kesildikten sonra işkembesinin son kısmında bulunan "mayalık" bölümü çıkartılır. Mayalığın içindeki peynirleşmiş süt kalıntıları temizlenir ve iyice yıkanır. Güneşe asılıp kurutulan mayalık kimi zaman parçalar halinde alınarak peynir yapımında doğrudan kullanılırken kimi zaman da kuruyan mayalık rendelenerek 1 litre tuzlu suda 1 ay kadar bekletilir. Bu süreçte bazen suyun içine 2-3 adet üzüm ve 10-15 adet kadar kuru halde nohut, börülce, baklanın yanı sıra birkaç tane temiz ve ufak taş atıldığı da olur. Mayalık suda eridikten sonra sudan alınan birkaç kaşıkla peynir mayalanır. Tuzlu suda bekletilerek sıvılaştırılan maya 2-3 yıl süreyle muhafaza edilebilmesi yönüyle raf ömrü uzun bir üründür. Mayanın hazırlanması sürecinde kuzu yerine ağırlıklı olarak oğlak tercih edilir, zira oğlak mayasıyla yapılan peynirin daha sağlıklı ve lezzetli olduğu ifade edilmektedir[6].

[6] Geçmişte yeni doğum yapmış hayvandan ikinci gün elde edilen ve "gölemez" adı verilen süt de maya olarak kullanılmıştır (Oğuz, 1976, s. 626).

Kurutulmuş oğlak şirdeni ve mayası

Kemal Güngör (1941, s. 44), Güney Anadolu konar göçerlerinin peynir mayalama sırasında, daha önce sözü edilen, "damızlık" kullandıklarını, damızlığı hazırlarken emlik kuzunun sütlü şirdenin peynirin sarı suyunun veya temiz suyun içine eritildiğinden, bu süreçte içine incir, lokum, keçiboynuzu karıştırılabildiğinden bahseder. Daha sonra Mehmet Eröz (1991, s. 167) Anadolu'daki konar göçer topluluklarının peynir yapma usulleri üzerinde dururken sözü edilen maya çeşidinden de bahsetmiştir. Eröz, konar göçerler arasında mayanın kuzunun kursağından elde edildiğini, ölmeden önce kesilmiş kuzunun sütten ibaret olan kursağının içine yeni kuzulayan koyunun ağız sütünün konularak kurutulduğunu, mayaya az miktarda kuru incir, kuru üzüm, nohut, şap, keçiboynuzu da ilave edilebildiğini belirtmiştir.

Oğlak mayasıyla yapılmış keçi peyniri

İzmir yöresinde oğlak mayasının hazırlanması süreçlerinde mayalığın peynir altı suyuyla, kımızla, dövülmüş buğday ve mısır, kuru üzüm, incirle karıştırıldığı da görülür (Tuztaş, 2005). Kaz Dağı kırsalındaki alan araştırmaları sırasında temin edilen oğlak mayası numuneleri biyo-kimyasal ve mikro-biyolojik analizleri yapılmak üzere konunun uzmanlarına iletilmiş; numune içeriklerinin içerdiği insan sağlığına faydalı bileşenlerle lezzetli ve besleyici olmasının yanı sıra hücre yenileme potansiyeline sahip olduğu anlaşılmıştır. Bahse konu analizlerin bütünüyle tamamlanması akabinde sonuçlar ayrı bir çalışmayla paylaşılacaktır.

Anadolu'da konar göçerler arasında tespit edilen ancak yalnızca yoğurt yapımında kullanılan doğal mayalardan birisi de karınca yumurtalarıdır. Taşların altından veya yuvalardan toplanan karınca

yumurtaları avuç içinde ezilerek yoğurtluk süte atılır (Oğuz, 1976, s. 629). Bazı yörelerde karınca yumurtasına ek olarak karınca toprağı da kullanılmaktadır.

Karınca yumurtası ve toprağından yoğurt mayalığı

4. Bitkisel Mayalar

Uzun süreler doğa ile uyumlu biçimde yaşamlarını sürdüren, avcılık, hayvancılık ve tarım gibi geleneksel geçimlik yollarla yaşamlarını sürdüren Türk toplulukları oldukça zengin bir geleneksel ekolojik bilgi birikimine sahiptir. İçinde yaşadıkları ve çoğu zaman kendilerini bir parçası olarak gördükleri doğal çevreyi oluşturan fauna ve flora çeşitliliğini tanımlama, sınıflama ve işlevselleştirme becerileri ile gıda hazırlama süreçlerinde tüm doğal kaynaklardan etkin biçimde yararlanmışlardır. Flora bileşenlerinden ilaç, gıda, yem, yapı malzemesi ve çok çeşitli etnografik materyal üretiminde yararlanan Türk toplulukları, maya yapımında da pıhtılaştırıcı özelliğe sahip çeşitli bitkilerden yararlanmışlardır. Geleneksel yaşam tarzı içinde özellikle ekmek, peynir ve yoğurt yapımında hayvansal mayaların temin edilemediği veya tercih edilmediği hallerde bitkilerden yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Alan araştırmaları ve literatür taramaları sonucunda tespit edilen bitkisel mayalar arasında en yaygın olan nohut ve buğday mayalarıdır. Afyonkarahisar yöresinde kaynatılıp soğumaya bırakılan sütün sıcaklığı parmağı yakmayacak kıvama gelince içerisine çiğ ve işlemden geçmemiş 10 kadar nohut ya da yarım avuç buğday atılır. İçerisine nohut ya da buğday atılan kavanoz kapalı bir ortama alınır ve 24 saat bekletilir. 24 saat beklemenin sonunda kavanozun içerisindeki nohut ya da buğdaylar süzülür ve yoğurt yapmak için kullanılacak olan pıhtı kıvamındaki yoğurt mayası elde edilir. Bu maya kaynamış sütün içerisine tekrar dökülür. Süt 24 saat kapalı bir ortamda bekletilir. 24 saat sonra elde edilen ürün tüketilebilir olan doğal yoğurttur (Karakaya, 2022, s. 143).

Nohut gibi hububatlarla maya hazırlanırken başka bitkilerle birlikte kullanıldığı da görülür. Örneğin olgunlaşmış birkaç incir ve keçi boynuzu, bir avuç nohut, bir miktar şap bir arada iyice dövülüp macun haline getirilir ve muhafaza edilir. Beş kilo sütten peynir elde etmek için bu macun karışımından iki üç gram yeterlidir (Oğuz, 1976, s. 628).

Nohut mayası

Mayalık bitkiler arasında incir ve incir dalı da yaygın olarak tercih edilmektedir. Gaziantep yöresine özgü bir peynir olan "teleme" yapımı sürecinde koyun veya keçi sütü, ham incir, incir özsuyu veya incir dallarından yararlanarak kısa sürede mayalanır. Bazı bölgelerde incirle ekmek hamuru da mayalanmaktadır. Örneğin Çorum yöresinde ekmek yapımında eski hamur veya nohut mayası ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte yer yer incir de kullanılmaktadır[7].

İncirle mayalanmış yoğurt

Yoğurt yapımında pıhtılaştırıcı olarak yaygın biçimde kullanılan bir diğer malzeme de çam kozalağıdır. Kaz Dağı eteklerindeki bazı kırsal yerleşimlerde "kobak" şeklinde adlandırılan çam kozalağı ile uzun yıllar yoğurt mayalanmıştır. Emirdağ yöresinde kaynayan süt ocaktan indirilir ve soğumaya bırakılır. Sütün sıcaklığı parmak ucunu yakmayacak kıvama geldiğinde içerisine bir adet kurumamış, yeşil renkte çam kozalağı atılır. İçerisine kozalak atılan sütün üzeri bir örtü yardımıyla kapatılır ve süt 24 saat kadar mayalanmaya bırakılır. Mayalanan yoğurt artık hem yenilebilir hem de daha sonra yoğurt mayalarken maya olarak kullanılabilir. Kozalaktan elde edilen yoğurt uygun şartlarda daha uzun süre dayanmakta ve hiçbir şekilde ekşimemektedir (Karakaya, 2022, s. 142).

7 İncir, şerbetçi otu, kül, meşe palamudu gibi bitkilerin maya olarak kullanımının işlerliğini deneysel olarak inceleyen bir çalışma için bak. (Uhri vd., 2010).

Kozalak (Kobak) mayası çalınmış yoğurt

Belirtilen bitkilere ek olarak gölemez, kenger, sütleğen, civan perçemi, dul avrat otu, devedikeni, çoban tarağı/eşek helvası/sütlü diken, şerbetçi otu, pıtırak otu, meşe palamudu, yoğurt otu, it üzümü, kanarya otu, ısırgan, ıhlamur çiçeği ve yaprağı gibi bitkilere ek olarak odun külü pıhtılaştırıcı özelliklerinden ötürü geçmişten beri yoğurt, peynir ve ekmek yapımında kullanılmıştır. Günümüzde büyük oranda unutulan bu mayalama usullerinden ekmeklik ıhlamur mayası (çiçek mayası), dar ve uzun meşe şarap küplerinin içine ıhlamur çiçeği ve yaprakları atılıp dövüldükten sonra üzerine su ve un eklenerek hazırlanmıştır. Oluşan yoğun kıvamlı ekşi maya, uzun süreler kullanılabilir nitelikte olup aromasını meşe fıçıdan ve ıhlamurdan almıştır (http://www.turktarim.gov.tr/Haber/485/anadolunun-eksi-maya-hikayesi).

En bilindik şekliyle eşit miktarda un ve suyun bir araya getirilerek uygun sıcaklıkta ve zaman aralığında bekletilip ekşitilmesi ve yine belirli miktarda un ve su eklenip beslenerek elde edilen ekşi maya[8], tarhana, nohut, karabiber, kara havuç, kırmızı pancar, nar, çilek, boza ve yoğurt gibi malzemelerle de yapılabilmektedir. Kaz Dağı eteklerinde tespit edilen usullerden birinde tarhana, yoğurt ve soğanın hamur kıvamına gelinceye kadar yoğrulduğu ve ardından hamur gibi kabardığı gözlemlenmiştir. Ekşi mayalı ekmek yapımında bu maya parçalar halinde kullanılmaktadır. Diğer bir usulde ise ıslatılan tarhana bir miktar unla karıştırılıp kısa süre bekletildikten sonra maya olarak kullanılmaktadır.

Civan perçemi

Çoban tarağı

Dulavrat otu

8 Ekşi maya ile ilgili temel bilgiler ve ekşi maya hazırlamada kullanılan meyveler için bak. (Demir, 2021; Yıldız vd., 2021).

İt üzümü

Kanarya otu

Sütleğen

Kenger

Yoğurt otu

5. Takvimsel İnanışlarla İlişkili Mayalar

Türk toplulukları, içinde yaşadıkları çevreyi etkileyen takvimsel ve iklimsel süreçler konusunda da zengin bir geleneksel bilgi birikimine sahiptir. Geleneksel takvim ve meteoroloji bilgisi, insan-doğa ilişkilerinde doğanın egemenliğine yenik düşmemek için halk tarafından oluşturulmuştur. Yaşamlarının her bir sürecini takvimle ve iklimle uyumlu biçimde tasarlamak zorunda olan halklar arasında bu unsurlarla ilgili çok sayıda inanış da ortaya çıkmıştır. Geleneksel ekolojik bilginin doğası gereği diğer unsurlarla ilgili inanışlarda olduğu gibi takvim ve iklim merkezli inanışlar da doğa-insan ilişkisinin kutsal/mistik yönünü oluşturmuştur. Anadolu başta olmak üzere çeşitli coğrafyalarda yaşayan Türk toplulukları arasında baharla birlikte tabiatın yeniden doğuşunun kutlanıp kutsandığı Mart Dokuzu/ Nevruz, Hıdırellez ve Mayıs Yedisi, takvime ve iklime dayalı inanış ve uygulamaların en yoğun şekliyle takip edildiği dönemlerdir. Bereket, uğur, arınma ve korunma gibi vurgular içeren uygulamalar arasında Hıdırellez'de çiy mayası ile yoğurt mayalama da vardır. Anadolu örnekleri ile sıkça karşılaşılan bu mayalama tekniği Kaz Dağı Tahtacıları arasında aşağıdaki gibidir.

Uzun süreli takvimsel gözlem ve tecrübelerin sonucu olarak Hıdırellez, doğanın ve toprağın bakteri taşıyan hava nemi ile mayalanma zamanıdır. Gün doğmadan önce çiçek ve otların üstünde oluşan çiyler beyaz bir tülbent veya kaşık yardımıyla toplanır. Çiy taneleri papatyaların üzerinden toplanabildiği gibi kozalak, çam iğnesi, ıhlamur çiçeği, sıradan çiçek ve otlardan da toplanabilir. Yörede papatya çiçeğine "*yoğurt çiçeği*" denilmesi de bu sebepledir. Yoğurt elde edebilmek için 1 kilo süt içerisine en az 3-4 yemek kaşığı çiy dökmek gereklidir. Süte çiy karıştırılırken tahta kaşık kullanılmalı, sütün içine metal kaşık daldırılmamalıdır. İçerisine çiy ilave edilen süt 24 saat boyunca kapalı bir ortamda bekletilerek yoğurt halini alması sağlanır. İdeal mayaya ulaşmanın süresi değişebilmektedir. İlk mayalanan yoğurt biraz daha sıvı kıvamlı olabilir. Ancak sonrasında bununla tekrar mayalanan yoğurdun kıvamı ilkine göre çok daha katı olur.

Çiy tek başına maya görevi görebilirken eskiyen etkisini artırmak için eski mayaya da karıştırılır. Bu işleme "*maya değişimi*" adı verilir. Standart maya ile yapılan yoğurt durdukça ekşirken çiy (papatya mayası) ile mayalanan yoğurt ekşimemektedir. Bereket beklentisi ile çiy mayası ile mayalanan yoğurttan komşulara da verilir. Çiyden ayrı olarak Hıdırellez günü gün doğmadan çeşmeden veya kuyudan alınan suyun da yoğurt mayalamak için kullanıldığı görülür.

Hıdırellez'de çiy toplama

Kaz Dağı Tahtacıları çiy mayasıyla hamur da mayalamaktadır. Bu mayalanma işleminin sadece Hıdırellez zamanı "niyetle" gerçekleştiğine inanılır. Hıdırellez'de çiy ile hamur mayalama işleminin herkes tarafından yapılamayacağı; özellikle Hıdırellez günü doğanların yaptıkları mayalamanın tuttuğu ifade edilmektedir.

Trakya bölgesinde çiy mayasından elde edilen yoğurt, ekşitilip ayran haline getirildikten sonra bu ekşi ayranla ekmek mayası yapılır. İki tasa birer bardak elenmiş un eklenir. Bunların her birine ekşi ayran eklenir. Parmak ucuyla un ve ekşi yoğurt karıştırılarak boza kıvamlı bir hamur elde edilir. Bu kapların ağzı bir temiz bir peşkirle örtülür ve mayalanacağı sıcaklık muhafaza edilerek ikisi de cam kenarında bir yere kaldırılır. Her iki kapta maya tutulurken kaplar ev sahibi tarafından işaretlenir. Kaplardan birine "Varlık mayası", diğerine "Darlık mayası" denir ve birbirine karışmaması sağlanmış olur. Ev sahibi sabah uyandığında "Varlık mayası" adını verdiği kaptaki mayanın diğerinden daha fazla kabarmış ve özleşmiş olmasını temenni eder. Allah'ın ihsanıyla Hızır ve İlyas'ın bereketi evlere dağıttığına, varlık mayası kabaranların köyde geçimlerini sağladıkları işlere bereket ineceğine, zorlukların, kemliklerin, hastalıkların bertaraf olacağına inanılır. Hazırlanan bu ilk maya sonraki Hıdırellez'e kadar hamur işlerinde kullanılır. Bir parça un ilavesiyle çoğaltılarak mayanın bir sonraki Hıdırellez'e kadar devamlılığı sağlanır (https://www.trakyagezi.com/unutulan-bir-hidirellez-gelenegi-hidirellez-mayasi).

Kütahya Tavşanlı yöresi Yörükleri Hıdırellez'de doğada belirgin bir değişim olduğunu, daha önce hasta olan doğanın Hıdırellez ile birlikte iyileşmeye başladığını ifade ederler. Hıdırellez'den önce hasta kabul edilen doğadan ağaç veya dal koparılmaması gerektiğini aksi takdirde bu ürünlerin kuruyacağına veya verimsizleşeceğine inanırlar. Hıdırellez sabahı çiy taneleri ile maya yapmanın yanı sıra evlerinin önüne mayalanması için süt bırakırlar. Bu sütler kendiliğinden mayalanmış ise Hızır'ın o eve uğradığına inanırlar. (https://www.aa.com.tr/tr/yasam/ciy-damlalarindan-yogurt-mayaliyorlar/813098)

Benzer inanışlarla Afyonkarahisar'a bağlı Emirdağ yöresinde de karşılaşılır. Hıdırellez gününün akşamı kaynamış süt bahçeye ağzı açık bir şekilde bırakılır. Sabah kalkılınca sütün yoğurda dönüştüğü görülür. İnanca göze bu sütü mayalayarak yoğurt şekline dönüştüren kişi Hızır'dır. Hızır tarafından yapıldığına inanılan bu yoğurdun sıradan bir yoğurt olmadığına inanılır. Sene boyunca yapılacak olan bütün yoğurtlar bu yoğurttan bir kaşık alınarak mayalanır. Bu uygulamayla birlikte bütün senenin bolluk ve

bereket içerisinde geçeceğine inanılır. Şuhut yöresinde, Hıdırellez gününden bir gün önce kaynatılan süt, gece dışarıya bırakılır ve içerisine 1 adet çam kozalağı atılır. İnanca göre Hızır gece gelerek bu kozalağı sütün içerisine batırır. Bu uygulamayla birlikte hem süt mayalanır hem de yöreye bereket gelir. Sene içerisinde yoğurt mayalanacağı zaman, bu yoğurttan 1 kaşık alınarak maya yerine kullanılır. Bu maya her Hıdırellez gününde, aynı şekilde tazelenir. Hıdırellez günü yapılan yoğurttan yiyen insanların, o yıl hiç hasta olmayacaklarına inanılır. Yine Şuhut yöresinde, bütün duaların kabul olduğu gün olarak inanılan Hıdırellez günü, süt pişirilerek üzeri örtülür ve 3 gün serin bir bölgede bekletilir. Bekleyen süt mayasız bir şekilde yoğurda dönüşür. Üzeri açılan yoğurdun üzerindeki izlerin Hızır'ın parmak izleri olduğu ve sütü yoğurda Hızır'ın bizzat kendisinin dönüştürdüğüne inanılır. Bu uygulamayla birlikte yoğurt tutarsa o gece edilen duaların kabul olacağı düşünülür. Ayrıca mayalanan yoğurt bereket getirsin diye, un ve bulgur çuvallarının üzerine bırakılır (Karakaya, 2022, s. 142-143). Anadolu'daki konar-göçerler üzerine uzun süreler araştırmalar yapan Mehmet Eröz de (1991, s. 165) yoğurt mayalama usullerinden bahsederken Hıdırellez mayasına atıf yapmıştır.

Halk takvimine dayalı inanışlar bağlamında uygulanan bir diğer mayalama usulü de nisan yağmuru kullanmadır. Pek çok bölgede olduğu gibi Afyonkarahisar'a bağlı Sultandağı yöresinde, nisan ayında yağan yağmurun bereket getirdiğine inanılır. Bu maksatla bir kap içerisinde toplanan nisan yağmurları çeşitli şekillerde kullanılır. Bu kullanım alanlarından birisi de nisan yağmurundan yoğurt mayası yapımıdır. Nisan ayında bir kapta toplanan yağmur, kaynayıp soğumuş sütün içerisine dökülür. Yoğurt mayası elde edebilmek için 1 litre süt içerisine 1 su bardağı nisan yağmuru ilave etmek gerekmektedir. İçine nisan yağmur suyu dökülen süt 24 saat ağzı kapalı bir şekilde bekletilir. 24 saatin sonrasında ise yoğurt mayası elde edilmektedir. Bu yoğurt mayasıyla birlikte ise diğer kaynamış ve soğutulmuş olan sütler yoğurt haline getirilmektedir (Karakaya, 2022, s. 143-144).

Takvime dayalı inanışlarla uyumlu biçimde pıhtılaştırıcı olarak kullanılan yağmur suyunun ve çiy tanelerinin işlevselliğini yalnızca Türk topluluklarının bahar dönemindeki kutsal zaman tanımları ile ilişkilendirmek yeterli değildir. Görüştüğümüz biyoloji ve kimya uzmanları[9] Nevruz ve Hıdırellez dönemlerinde rüzgarlar, böcekler ve arılar gibi canlı ve cansız etmenler aracılığıyla bitkilerde tozlaşmanın başladığını, polenlerin yararlı bakterilerden olan probiyotikleri de ihtiva ettiğini, bahar yağmurları ve çiylerle birlikte polenlerin bitkilerin üzerine düştüğünü ifade etmişlerdir. Geleneksel ekolojik bilginin modern ekoloji ile kesişim noktalarından birini oluşturacak şekilde çiy taneleri veya yağmur suyu ile toplanan pıhtılaştırıcı laktik asit bakterileri yoğurt mayalamak için nesillerdir kullanılmaktadır. Yaptığımız literatür taramalarında bahar yağmurlarının ve çiy tanelerinin sözü edilen özelliğine dönük bir analizle karşılaşmadık. Yapılacak analizlerin geleneksel bilginin teyidi ve tescili açısından son derece önemli olduğuna şüphe yoktur.

Sonuç

Yoğurt, peynir ve ekmek gibi mayalı ürünlere yüzyıllardır beslenme biçimlerinde ve mutfak kültürlerinde dinamik biçimde yer veren Türk toplulukları, endüstriyel mayaların henüz ortaya çıkmadığı veya erişilebilir olmadığı zamanlarda doğal çevreyi oluşturan çeşitli kaynaklardan elde ettikleri pıhtılaştırıcıları keşfetmişlerdir. Uzun süreli tecrübelerle ulaşılan sonuçların geleneksel bilgi dağarcığına eklenmesi ile hayvansal, bitkisel ve iklimsel temelli maya kaynakları günümüze kadar ulaşmıştır. Konvansiyonel tarımın üretim süreçlerine dahil ettiği ilaç ve gübre gibi kimyasal bileşenlere ek olarak endüstriyel gıda işleme alanlarında kullanılan ek kimyasalların gıda kalitesine ve insan sağlığına etkilerinin sıklıkla gündeme geldiği günümüzde doğal besinlere ve beslenmeye gösterilen ilgi

9 Katkılarından ötürü Doç. Dr. Serpil Uğraş ve Prof. Dr. Halil İbrahim Uğraş'a teşekkürlerimi sunarım.

her geçen gün daha da artmaktadır. "Agroekolojik tarım" adı ile yaygınlaştırılmaya çalışılan gıda üretim biçimine ek olarak ürünlerin besine dönüştürülmesi süreçlerine dönük teknikler konusunda alternatif arayışları gelişmiş ülkeler arasında stratejik bir boyuta taşınmıştır. Bu süreçte geleneksel bilgi kaynaklarına sıklıkla başvurulmaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler çatısı altında faaliyet gösteren ve biyo-çeşitliliğin korunması, gıda güvenliği, çevre yönetimi, sürdürülebilir kalkınma, temel sağlık, kültürel kimlik, sosyal dayanışma, kültürel çeşitlilik, sosyoekonomik geçiş kaynaklarının geliştirilmesi gibi farklı alanlar açısından geleneksel bilgi sistemleriyle geleneksel kültür ifadelerinin önemli ve değerli olduğu vurgulayan WIPO[10] (World Intellectual Property Organization) genetik kaynaklar olarak gördüğü, yeniden üreyen veya üretilebilen tıbbi bitkileri, tarımsal tohumları ve hayvansal ırklar gibi, hayvan ve mikrobiyal materyalleri içeren örnekleri (Özdemir, 2018, s. 5) araştırmayı, envanterlemeyi, yaygınlaştırmayı, yerel ve geleneksel bilgiyi fikri mülkiyet hakları kapsamında tescillemeyi ve markalaştırmayı öncelemektedir[11]. Öte yandan söz konusu organizasyon içinde yer alan geleneksel bilgi ve folklor komisyonunun önceliklerinden birini çalışma konumuzun içeriği ile uyumlu konular oluşturmaktadır.

Türk toplulukları arasında stratejik öncelikler arasında yer alamamış olsa da gıda, beslenme, sağlık ve doğal kaynak sürdürülebilirliği konularında farkındalığı yüksek zümreler tarafından geleneksel bilgi kaynaklarının yeniden keşfedildiği görülmektedir. Yüzyıllar boyunca kullanılan ancak özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren yerini modern muadillerine bırakan geleneksel maya ve mayalayıcılara gösterilen ilginin de her geçen gün artmakta olduğu görülmektedir. Nebi Özdemir'in ifadesiyle (2018: 9) "*Geleneksel ürünlerin ötelendiği ilk dönemdeki sanayi ürünü gıdanın değerinin son dönemde gelenekle korunmaya çalışması dikkat çekicidir. Bir bakıma yeni sunulurken gelenek eskitilerek ötelenmekte, daha sonra da etkisizleşen yeni gelenekle canlandırılmaya çalışılmaktadır.*"

Çalışmada haklarında bilgi verilen geleneksel mayalara kısmen de olsa yeniden yönelişin temelinde özgün tatlar elde etme ve doğal beslenme beklentileri vardır. Kültür ekonomisinin ve yaratıcı endüstrilerin büyük oranda geleneksel bilginin güncellenmesi esasına dayandığı hatırlandığında bu geleneksel mayaların uluslararası kriterlere uygun biçimde marka tescillerinin yapılması ve mülkiyet hakları ile ilgili prosedürlere dahil edilmesi, hem kadim bir kültürel mirasın güncellenerek yaşatılması hem insani ve doğal çeşitliliğin korunması hem de stratejik öneme sahip yerel kaynaklardan katma değer elde edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

Anderson, J. E. (2009). *Law, Knowledge, Culture: The Production of Indigenous Knowledge in Intellectual Property*. Cheltenham: Edward Elgar Press.

Blakeney, M. (1999). *Intellectual Property Aspects of Ethnobiology*. Kondon: Sweet & Maxwell Press.

Caramia, G. ve Silvi, S. (2011). Probiotics: From the Ancient Wisdom to the Actual Therapeutical and Nutraceutical Perspective. *Probiotic Bacteria and Enteric Infections*, (eds. J. J. Malago, J. F. Koninkx, R. Marinsek-Logar), 1-23, London: Springer.

[10] WIPO, dünyada dengeli ve ulaşılabilir bir fikri mülkiyet sistemi oluşturabilmek ve yönetebilmek için 14 Temmuz 1967 tarihinde Stockholm' de imzalanan sözleşme ile kurulmuştur. 1974'ten itibaren Birleşmiş Milletler'in teşkilat şeması içinde yer alan kuruluşun 188 üye ülkesinden biri olan Türkiye 1976 yılında teşkilata dahil olmuştur (https://www.telifhaklari.gov.tr/Dunya-Fikri-Mulkiyet-Orgutu-WIPOOMPI). WIPO geleneksel bilgi, genetik kaynaklar ve folklorun geleneksel kültürel ifadeleri ile ilgili olarak sunulan farklı bakış açılarını ve çözüm önerileri değerlendirerek ülkelerin kendilerine özgü koruma politikalarını, yasalarını, bilgi sistemlerini ve uygulama araçlarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Yolcu ve Aça, 2019, s. 865).

[11] Yerli ve geleneksel bilginin fikri mülkiyet hukuku içinde nasıl üretildiğini, konumlandığını ve bu konumun hem ulusal hem de uluslararası yargı alanlarındaki etkileri ile ilgili olarak şu kaynaklara müracaat edilebilir: (Anderson, 2015; Blakeney, 1999; Curci, 1999). Geleneksel ekolojik bilginin markalaşması konusunda Türkiye'den önemli bir çalışma olması hasebiyle bak. (Özdemir, 2022).

Croxford, S. (2010). *Türkiye'nin Peynirleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Curci, J. (2010). *The Protection of Biodiversity and Traditional Knowledge in International Law of Intellectual Property*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çakmakçı, S., Cantürk, A. ve Çakır, Y. (2017). Peynir Üretimi İçin Sütü Pıhtılaştıran Enzimlere Genel Bir Bakış ve Güncel Gelişmeler. *Akademik Gıda*, 15(4), 396-408.

Dağ, T. (2020). *Geleneksel Peynirlerin Gastronomi Turizmi Açısından Değerlendirilmesi: İzmir Örneği*. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Gastronomi ve Mutfak Sanatları ABD Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dunne, J., Evershed, R. P., Salque, M. etc. (2012). First Dairying in Green Saharan Africa in the Fifth Millennium BC. *Nature*, 486, 390-394.

Eröz, M. (1991). *Yörükler*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Evershed, R. P., Payne, S., Sherratt, A. G. etc. (2008). Earliest Date for Milk Use in The Near East and Southeastern Europe Linked to Cattle Herding,. *Nature*, 455, 528-531.

Güngör, A. (1998). Neolitik Dönemde Beslenmenin İnsan Morfolojisine Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38 (1-2), 367-379.

Güngör, K. (1941). *Cenubi Anadolu Yörüklerinin Etno-Antropolojik Tetkiki*. Ankara: Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayınları.

http://www.turktarim.gov.tr/Haber/485/anadolunun-eksi-maya-hikayesi (Erişim: 17.06.2022)

https://www.exploreyeast.com/article/the-history-of-yeast (Erişim: 25.02.2022)

https://www.trakyagezi.com/unutulan-bir-hidirellez-gelenegi-hidirellez-mayasi/ (Erişim: 25.06.2022)

https://www.aa.com.tr/tr/yasam/ciy-damlalarindan-yogurt-mayaliyorlar/813098 (Erişim: 1.06.2022)

Karakaya, H. (2022). Geleneksel Ekolojik Bilginin Hayata Yansıması: Afyonkarahisar Yöresinde Doğal Yöntemlerle Yoğurt Yapma Teknikleri. *Kazdağları ve Geleneksel Ekolojik* Bilgi, (ed. M. A. Yolcu), 127-148, Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, (1991), haz. Ahmet Bicand Ercilasun vd., Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Oğuz, B. (1976). *Türkiye Halkının Kültür Kökenleri-I (Giriş, Beslenme Teknikleri)*. İstanbul: Doğu Batı Yayını.

Oğuz, B. (1980). *Türkiye Halkının Kültür Kökenleri -II (Tarım, Hayvancılık, Meteoroloji)*. İstanbul: Doğu Batı Yayını.

Ögel, B. (2000). *Türk Kültür Tarihine Giriş (Türklerde Yemek Kültürü)*. c. IV, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Özbek, M. (2000). *Dünden Bugüne İnsan*. Ankara: İmge Yayınevi.

Özdemir, N. (2018). Geleneksel Bilgi ve Kültür Ekonomisi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18/1, 1-28.

Özdemir, N. (2022). Geleneksel Ekolojik Bilginin Markalaşması. *Kaz Dağları ve Geleneksel Ekolojik Bilgi*, (ed. M. A. Yolcu), 25-58, Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

Özden, A. (2008). Yoğurdun Tarihi. *Güncel Gastroenteroloji*, 12/2, 128-133.

Tuztaş, A. H. (2005). *Günümüzde Isparta'da Yaşayan Yörüklerin Siyasi ve Kültür Tarihleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Uhri, A., Solak, Ü. M. ve Albayrak, A. (2010). Hitit Mutfak Kültürüne Deneysel ve Etnoarkeolojik Bir Yaklaşım. *VII. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri*, 1. Cilt, 317-334, Ankara: Çorum Valiliği Yayınları.

Ünsal, A. (2007). Silivrim Kaymak. *Türkiye'nin Yoğurtları*, 13-61, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yeliz Demir, Geleneksel Ekşi Mayanın Sağlık ve Ekmek Üzerindeki Etkileri. *Aydın Gastronomy*, 2021, 5 (1), 63-70.

Yıldız, B., Çakıcı, A., Uslu, D. Y. ve Uslu, H. (2021). Ekmek Üretiminde Ekşi Maya Üzerine Taze Meyvelerin Kullanımının Etkisi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 150-159.

Yolcu, M. A. ve Açа, M. (2010). Geleneksel Ekolojik Bilgi ve Folklor. *folklor/edebiyat*, 25 (100), 861-871.

Zeder, M. A. (2012). The Domestication of Animals. *Journal of Anthrophological Research*, 68 (2), 161-190.

Zeyrek, A. N. (2011). *Eski Roma Uygarlığında Beslenme Kültürü*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi.

34. Türk saz (âşık) şiirinde nasihat[1]

Faruk DOĞAN[2]

APA: Doğan, F. (2023). Türk saz (âşık) şiirinde nasihat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 569-597. DOI: 10.29000/rumelide.1405769.

Öz

Türk halk edebiyatı, kaynağını halkın geçmiş deneyimleri ile gelecek hayallerinden alır. Halkın yaşam birikimini yansıtan edebî ürünler, bir taraftan sosyal, psikolojik ve dil bilimsel işlevleriyle diğer taraftan geçmiş dönemlerin kazanımlarını geleceğe taşımasıyla önemli araçlardır. Bu edebi geleneğin oluşturulması, zenginleştirilmesi, temsil edilmesi ve geleceğe aktarılması hususlarında önemli roller yüklenen âşıklar, yüzyılların deneyiminden süzülen birikimi kendi bilgi ve deneyimleriyle zenginleştirerek sözün ve sazın etkileyici gücüyle bize sunmuşlardır. Âşıklar, sözün ve sazın insan ruhu üzerindeki etkileyici ve geliştirici gücünden yararlanarak didaktik tür, biçim ve içeriklerle bazen doğrudan bazen dolaylı bir şekilde nasihat/öğüt temalı icralarla folklor ürünlerinin eğitme işlevini yerine getirmişlerdir. Bu çalışmada amaç, XVI. yüzyıldan XXI. yüzyıla kadar farklı özellik ve birikimleriyle geleneği şekillendiren saz şairlerinin şiirlerinde yer alan nasihat temalarını ortaya koymaktır. Âşıkların şiirlerinde doküman inceleme tekniği ve içerik analiz yöntemiyle tespit edilen başlıca nasihat konuları *"Dinî ve Tasavvufî", "Genel Ahlak", "Bireysel ve Toplumsal Hayat"* ile *"Doğa ve Doğal Hayat*" olmak üzere toplam 4 ana bölüm halinde sınıflandırılmıştır. Zengin örneklerle detaylandırılan bu dört bölümde toplumda bilge, yol gösterici ve kanaat önderi olarak kabul edilen âşıkların aşk, özlem, hasret, ölüm, yiğitlik, inanış, töre ve doğa gibi her türlü bireysel ve toplumsal soruna dair tespit ve çözümlerini halka sundukları elde edilen verilerle görülmüştür. Halkın eğitilmesinde ve terbiye edilmesinde önemli bir araç olarak görülen nasihat anlatım tutumunun, âşıklar tarafından şiirlerde doğrudan veya dolaylı olarak sıkça kullanıldığı içerik analizleriyle ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk saz şiiri, âşık, halk kültürü, nasihat, öğüt

---

1. **Beyan (Tez):** Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Birol Azar danışmanlığında 07.04.2023 tarihinde tamamladığımız "Türk Saz (Âşık) Şiirinde Nasihat" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ, Türkiye, 2023).
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: %21
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405769
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Halk Edebiyatı / Dr. İnönü University, Faculty of Education, Turkish Language and Literature Teaching, Turkish Folk Literature (Malatya, Türkiye), faruk.dogan@inonu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5839-5437, **ROR ID:** https://ror.org/ 04asck240, **ISNI:** 0000 0001 0024 1937, **Crossreff Funder ID:** 501100011576

Advice in Turkish saz (ashik) poetry[3]

Abstract

Turkish folk literature takes its source from the people's past experiences and future dreams. Literary products that reflect the life experience of the people are important tools, on the one hand, with their social, psychological and linguistic functions, and on the other hand, they carry the achievements of past periods to the future. Minstrels, who played important roles in creating, enriching, representing and transferring this literary tradition to the future, have presented us with the impressive power of words and saz, enriching the knowledge gained from centuries of experience with their own knowledge and experience. By taking advantage of the impressive and developing power of the word and the instrument on the human soul, minstrels have fulfilled the educational function of folklore products with didactic genres, forms and contents, sometimes directly and sometimes indirectly, with advice/advice themed performances. The aim of this study is to focus on the 16th century. century to XXI. The aim of this study is to reveal the advice themes in the poems of the instrumental poets who shaped the tradition with their different characteristics and knowledge until the 19th century. The main advice topics determined by the document analysis technique and content analysis method in the poems of the minstrels are classified into 4 main sections: "Religious and Sufi", "General Morality", "Individual and Social Life" and "Nature and Natural Life". In addition, in these four chapters detailed under 43 subheadings, it is found that the minstrels, who are accepted as wise, guiding and opinion leaders in the society, present their findings and solutions to all kinds of individual and social problems such as love, longing, longing, death, bravery, belief, custom and nature. seen with the data. It has been revealed through content analysis that the attitude of advice expression, which is seen as an important tool in educating and educating the public, is frequently used directly or indirectly by minstrels in their poems.

Keywords: Turkish saz poetry, ashik, folk culture, counsel, sermon

1. Giriş

Toplumların milli değerlerinin korunması ve geleneksel yapılarının sürdürülebilmesi için var olan kültürel birikimlerinin geleceğe aktarılması gerekir. Bu değer ve birikimlerin korunması, yaşatılması ve geleceğe aktarılmasında sanat ve edebiyat eserleriyle eğitimin işlevi oldukça önemlidir. İster yaygın isterse örgün yöntemlerle yapılsın, eğitim doğumdan ölüme devam eden bir süreci kapsar. Eğitimden maksat, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan ihtiyacını karşılamaktır. Bu süreçte dinî ve pozitif bilimler kadar kültür aktarımının da doğru ve yeterince yapılması önemli bir kazanım sağlayacaktır. Dil, din, inanç, ahlak, sanat, araç gereç, giyim, ekonomi gibi maddi ve manevi değerlerin bütünü kültürel

---

[3] **Statement (Thesis):** This study was conducted by Assoc. Dr. It was prepared based on the doctoral thesis titled "Advice in Turkish Saz (Aşık) Poetry", which we completed on 07.04.2023 under the supervision of Birol Azar (Doctoral Thesis, Fırat University, Elâzığ, Turkey, 2023)
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: 21
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 23.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405769
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

birikimi meydana getirir. Toplu yaşamın bir sonucu olan kültürel değerler hem bireyi yönlendirir hem de toplumsal hayatı düzenler.

Aynı ülkede yaşayan ve ortak kültür değerlerine sahip olan halk, kültürün hem yapıcısı hem koruyucusu hem de aktaranıdır. Sözlü ya da yazılı araçlarla aktarılan kültürün önemli taşıyıcılarından biri de edebî ürünlerdir. Toplumun kültür kodlarını ve medeniyet yargılarını halkın yaşamından kaynaklanması nedeniyle en iyi yansıtan halk edebiyatı ürünlerinin başında halk şiiri gelmektedir. "Halk edebiyatının önemli bir parçası olan halk şiiri, yüzyıllar boyunca halkın duygusunu, inancını, acısını, mutluluğunu, özlemini, dünya görüşünü, ideallerini içinde barındıran, halka dair ne varsa ışık tutmuş önemli bir hazinedir. Bundan dolayıdır ki halk şiiri, başlı başına bir duyguyu anlatma aracıdır" (Yılar, 2007: s. 78). Halk edebiyatının önemli bir bölümünü oluşturan, belli bir icrası ve geleneği olan saz şairleri takip edilebilen XVI. yüzyıldan günümüze önemli ustalar yetiştirmiştir. Şiirin etkileyici gücünden yararlanan âşıklar, folklor ürünlerinin eğlendirme ve hoşça vakit geçirme işlevinin yanında eğitme işlevini de yerine getirmişlerdir. "Âşıklar; toplumu atasözleri, özdeyişler, vecizeler, nasihatler ve toplumsal yaşantıdan örnekler vererek eğitirler. Eğitim için sazın ve sözün gücünü şiirler, hikâyeler vb. ögeler vasıtasıyla kullandıklarından eğitimleri informal olarak kabul edilir." (Gözütok, 2011: s. 22).

Geçmişin zengin kültürel birikimini günümüze taşıyan türlerin başında halk şiiri gelmektedir. Bu şiirlerde halkın duygu, düşünce, inanç, kültür, hayata bakışı ile var olan bütün kültürel birikimini görmek mümkündür. Oluşturulan her şiir metni, yaratıcılarının beğeni, övgü, alkış, sevinç ve kabulleri kadar sitem, kaygı, kınama, yerme gibi eleştirel tutumları da içerir. Dolayısıyla yüzyılların birikimiyle oluşturulan bu metinleri sadece şekil ve içerik olarak incelemek yetmez, aynı zamanda bu metinlerdeki anlam katmanlarını, sembolik derinlikleri, ana fikir ve tezleri de gözden kaçırmamak gerekir. Bu anlayışla ele alınan bir şiir metinlerinde doğup yaşadıkları toplumların her türlü birikimini görmek mümkün olacaktır. "Edebi metinlerin eğitim amaçlı kullanılması, örgün eğitim kurumlarının sınırlı olduğu geçmiş dönemlerde çok yaygındır. Halkın duygu ve düşüncelerini halkın diliyle ifade eden halk edebiyatı ürünleri, yaygın eğitimde oldukça sık kullanılmıştır. Yüzyıllar içinde halkın kültürel kaynaklarından beslenmiş, o milletin medeniyet değerlerini içeren bu ürünler, halkla iletişim kurmada en doğru araçlar olagelmiştir. Millî bilincin ve kimliğin oluşturulmasında edebî metinler önemli işlevler yüklenmiştir. Milletlerin yüzyıllar içindeki birikimini yansıtan bu eserler, o toplumun hayata bakışını, ideallerini yansıtır. Halkın sosyal, toplumsal, ekonomik ve kültürel değerleri edebî eserlerle hem korunur, kalıcı hale gelir hem de gelecek nesillere bu yolla aktarılmış olur. (Doğan, 2023: s. 1).

Toplumları ayakta tutan değerlerin aktarılması, yaşatılması, etkili bir şekilde muhatabına sunulması, milli kaygılarla te'lif ve tercüme edilmiş edebî ürünlerin varlığı çok önemlidir. Edebî eserler vasıtasıyla mesaj vermek, bir konuya dair bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyeti yapmak, uyarı ve nasihatlerde bulunmak geçmişten bugüne önemli bir yol olmuştur. Bu yöntemle bir yandan hoşça vakit geçirirken diğer yandan ürünlerin eğiticilik işlevi de etkili bir şekilde yerine getirilmiş olur. Sanatın toplum için yapıldığı, ürünlerin mesajı aktarmada araç olarak kullanıldığı bütün durumlarda "kıssadan hisse" sanatın estetik çerçevesiyle bütünleştirilip aktarılır. Ahlaklı, duyarlı ve dürüst bireylerin oluşturduğu medeni bir toplum, her dönemde sanat, bilim, din ve devlet adamlarınca öncelenen bir durum olmuştur. Arap ve Fars edebiyatlarında sıkça görülen nasihat türü kitaplar, Türk kültür ve edebiyatında İslamiyet'in kabulüyle daha çok görülmeye başlanır. Ayet ve hadislerde İslamiyet'in bir "nasihat dini" (Müslim, Îmân 95) olduğunun sıkça vurgulanması din adamlarını, kanaat önderlerini, devlet adamlarını, şair ve yazarları hatta sıradan insanları nasihat anlatım üslubuna yönlendirmiştir.

Halk edebiyatının büyük bir bölümünü kapsayan ve belli bir icrası, yerleşmiş bir geleneği olan Âşık edebiyatı, özellikle 17. yüzyılda yetiştirdiği âşıklarla halkın şiir anlayışına ve zevkine yön veren bu edebi gelenek, 19. yüzyılda zirveye ulaşmıştır. Halk kültüründe önemli bir yer teşkil eden "âşıklık geleneği",

yüzyılların birikiminden süzülerek biçimlenmiş, belirli kuralları olan, şiirin kalıcı ve etkileyici gücünden yararlanarak kuşaktan kuşağa aktarılan bir değerler bütünü oluşturmuştur. Bu sebepledir ki Âşık edebiyatı, âşıklık geleneğinin oluşmasında ve bu gelenek içinde yetişen âşıkların şekillenmesinde geçmişten günümüze kaynaklık etmiş ve kültürel mirasın gelişmesinde önemli rolü olmuştur (Artun, 2011: s. 25).

Doğdukları ve beslendikleri toprakların çocuğu olan âşıklar, yaşadıkların çağların sesi ve sözcüsü olarak halkın duygularına tercüman olur, sevinçlerine ortak olur, acılarını paylaşır, sorunlarına çözümler arar; bireysel ve toplumsal kusurları uygun dille ifade ederler. Hayatın ve insanların içinde bizzat yaşayarak halka ve hayata dokunan âşıklar, yüklendikleri sorumluluk ve sahip oldukları toplum bilinciyle bir taraftan eğitici, onarıcı diğer taraftan kınayıcı ve eleştirel bir tutum takınırlar. Saz şairleri, şiirlerinde fert ve toplumun huzuru, mutluluğu ve güveni için bazen doğrudan, bazen de dolaylı verdikleri öğütlerle yaşadıkları, ait oldukları toplumu güzelleştirmeye, onarmaya, korumaya ve yönlendirmeye çalışırlar. Âşıklar, dinî ve tasavvufi konulardan bireysel ve toplumsal her konuya dair uyarı, tavsiye, tembih, telkin ve nasihatlerde bulunur, sazları ve sözleriyle bu emellerini destekleyip güçlendirirler.

Toplumun ahlak ve terbiye anlayışı üzerinde değiştirici ve dönüştürücü bir etkiye sahip nasihat/öğüt anlatım tutumu ile ilgili mevcut çalışmaların belirli kişi, dönem ve türlerle sınırlı olması, âşıklık geleneği ile ilgili kapsamlı çalışmaların yapılmamış olması çalışmamızın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Kültür ve medeniyetimizde ders verme, deneyim aktarma, yanlış olduğu düşünülüp düzeltilmesi gereken bir davranış üzerine söylenen nasihat kavramı, Türk kültürünün tarihsel süreci ve sosyokültürel yapısıyla birlikte eğitici tarz şiirlerin oluşmasında önemli rol oynamıştır. Toplumsal yapının bileşeni ve koruyucusu olan bireye toplumun temel değerlerini aktarmak toplumun düzeni, ahengi ve geleceği için büyük önem arz eder. Değerlerin aktarımında dil vasıtasıyla oluşturulan edebi eserlerin gücünden faydalanmak, aktarım yöntemlerinin en önemlisidir. Geçmişte ve günümüzde yaşanan toplumsal yozlaşmaların, çözülmelerin ve sapmaların düzeltilmesinde nasihat anlatım tutumu önemli bir terbiye yöntemi olagelmiştir. Dil ürünlerindeki kültür kodlarının çözülmesi, yerli ve millî değerlerimizin ortaya konulması açısından büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir." (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189). Elde edilen bulgular ise tematik içerik analizi ile değerlendirilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2018: 242).

Geniş topraklar üzerinde pek çok devlet kuran Türkler, zengin tarihleriyle paralel güçlü bir edebiyat ve sanat anlayışına da ev sahipliği yapmışlardır. Halkın, ana dilini işleyerek yüzyılların birikimiyle oluşturduğu edebi ürünler; konusuyla, üslubuyla, işleviyle ve seslendiği kitleyle büyük bir hazine değerindedir. Halk edebiyatı, yüzlerce yıllık bir geleneğin sonunda farklı dönem ve koşullardan beslenerek oluşum ve gelişimini tamamlamış güçlü bir sanat birikimidir. Şükrü Elçin "Halk Edebiyatına Giriş" adlı eserinde halk edebiyatının kapsamını şöyle ifade eder: "Doğuş hususiyetleri faklı olsa da anonim ve kolektif karakter taşıyan ürünler olan efsane, menkıbe, destan, masal, hikâye, atalar sözü, fıkra, türkü, bilmece, mani, ninni, ağıt ile seyirlik köy temsilleri olan meddah, karagöz ve orta oyunu ve hatta kukla 'Halk Edebiyatı' adı altında toplanır." (Elçin, 2016: s. 6).

Dizdaroğlu (1968, s. 7-9) Halk şiirini "Halk içinde yetişmiş ozanların, âşıkların ya da adları bilinmeyen halk sanatçılarının hece ölçüsü ile ve özel biçimde ortaya koydukları nazım türlerini kapsamına alır." diye ifade eder. Yazarı ister bilinsin ister bilinmesin, sonuç olarak bir halk sanatçısının elinden çıkmış

bütün şiirlerin halk şiiri olarak tanımlanmasında bir sakınca yoktur, der. Kökleri ve kaynağı binlerce yıl öncesine uzanan halk edebiyatı ve ürünleri genel anlamda "Anonim Halk Şiiri", "Saz (Âşık) Şiiri", "Tekke Şiiri" (Gözaydın, 2013: s. 1; Oğuz vd. 2017: s. 134) olmak üzere genel anlamda üç ana bölüme ayrılmıştır.

Oluştuğu dönem içerisinde ilk söyleyeni unutulmuş, toplumun ortak vicdanını ve zevkini yansıtacak şekilde varyantlaşmaya uğramış halkın ortak şiir birikimine "Anonim Halk Şiiri" denir. Anonim halk şiiri sözlü kültür ürünleri vasıtasıyla nesilden nesile aktarılarak varlığını devam ettirmektedir. Geleneksel yapının korunduğu bu ürünlerin en önemli özelliği, sözlü olmadır. Ortak bir edebî birikimi ifade eden anonim ürünler, yabancı etki ve etkileşimden uzak, sade bir dile sahip, nazım birimi ve özellikleri daha millîdir.

Türk Halk şiiri, İslamiyet'in kabulüyle birlikte Anadolu'ya yayılan tekkeler aracılığıyla dinî-tasavvufi bir anlayışla gelişim göstererek varlığını sürdürmüştür. Dinî-Tasavvufi Türk şiiri, X-XII. yüzyıllar arasında ilk temsilcileri Türkistan'da yetişen ve İslamiyet'i kabul eden Türkler arasında kısa zamanda yayılıp XX. yüzyıla kadar tekkeler etrafında meydana getirilen dinî-tasavvufi karakterli edebi ürünleri ifade eder. İslamiyet'e ilişkin ahlakî, felsefî, dinî ve tasavvufî birikimlerle İslam öncesinde var olan inanç, düşünce, gelenek, yaşam tarzı ve edebi gelenekle yoğrulan bu yeni eserler öğretici ve telkin edici işlevleriyle öne çıkar, yeni bir tarz oluştururlar. Dolayısıyla "Tekke- tasavvuf edebiyatı bir yandan Türklerin İslamiyet öncesi milli kültür ve edebiyatından, diğer yandan İslam dinî ve tasavvuf düşüncesinden beslenmiştir. Ortaya konulan ürünler, temel ideolojileri bakımından İslam dini ve din bünyesinde gelişen tasavvuf yorumunu aktarırken dil, vezin, nazım şekilleri gibi dış özellikler bakımından da İslam öncesi milli edebiyat geleneğini yansıtmaktadır." (Güzel: 2015, s. 235).

İcra edildiği çevreler tarafından "âşık" adı ile anılan saz şairlerinin halka yönelik konuları halkın dili ve hece ölçüsüyle oluşturdukları edebi ürünlere "âşık şiiri" denmiştir. Bu geleneği icra eden, yaşatan ve aktaranlara "âşık" dendiği için bu edebi verimlere bütün olarak "âşık edebiyatı" adı verilmiştir. Âşık tarzı halk edebiyatı, İslamiyet öncesi ozan – baksı geleneğinin İslamî dönem tasavvufi anlayış, düşünce ve kabulleriyle ortaya çıkmıştır. Başlangıçta dinî-tasavvufî bir karakterle gelişen bu edebi anlayış, XV. yüzyıldan sonra yaşanan sosyal ve siyasal değişimlerden dolayı dönüşerek âşık edebiyatı adıyla yeniden şekillenmiştir. Artun (2015: 29) bu değişimi ve dönüşümü üç nedene bağlar: "Kutsallıktan arınma, kültürel farklılaşma ve halkın yeni coğrafyada yerleşik düzenle bireyselleşmesidir."

Türk saz şiiri veya diğer adıyla âşık şiiri, anonim şiir ve dinî-tasavvufi şiirle birlikte Türk Halk şiirinin önemli bir bileşeni olup kökeni İslamiyet öncesi döneme kadar uzanmaktadır. Bu şiir birikiminin oluşturduğu gelenek, zaman içerisinde değişen koşullar ve kültürel dönüşümlere rağmen özünü koruyarak varlığını devam ettirmiştir. Bilgilerin sınırlı ve ana çizgilerinin belirsiz olmasından dolayı XVI. yüzyıla kadar hakkındaki bilgilerimizin yetersiz olduğu âşıklık geleneği ile ilgili ilk bilgileri, cönk ve mecmua ile Fuat Köprülü gibi sınırlı sayıdaki birkaç araştırmacının eserlerinden öğrenmekteyiz. Bu dönemden önceki ve sonraki zaman dilimlerinde âşıkların hayatları, icra şekilleri, şiirleri ve âşıklık gelenekleri ile ilgili bilgiler yok denecek kadar azdır. Günümüze doğru geldikçe yerleşik yaşamın sağladığı olanaklar ile okuma yazma oranının artması ile birlikte gelenek ile ilgili bilgi akışını sağlayan kaynakların çoğaldığı ve geleneğin temel çerçevesinin belirginleştiği görülmektedir.

2. Nasihat kavramı

Arapçada "nush" kökünden türetilen "nasihat" Farsçada "pend", Türkçede "öğüt" sözcüğüne karşılık gelir. "Nasihat" kavramı, "iyi ve hayırlı şeylere davet, kötü ve şer olan şeylerden nehy etmek, bir işi sadece Allah rızası için yapmak, yırtık olan elbiseyi dikmek, balı mumundan süzüp arındırmak (Çağrıcı, 2004: s. 408; Emiroğlu 2010: s. 3) şeklinde tanımlanır. "Model insanı inşa etmek" fikri üzerine temellendirilen nasihat türü eserlerde "ders verme, öğüt verme, öğretme, nutuk çekme, salık verme, yol

gösterme, vasiyet etme ve vaaz verme" (Emiroğlu, 2010: s. 3) gibi anlatım edaları kullanılır. İnsanlığın ortak değerlerinin işlendiği bu tür eserler, her devirde genel olarak geçerliliklerini korurlar. Özellikle ahlakî ve kültürel yozlaşma ve bozulmaların olduğu zaman dilimlerinde, kırılma ve çatışmaların hissedildiği durumlarda sanat, siyaset, kanaat mütefekkirleri nasihat türündeki eser, vaaz, sohbet ve davranışlarıyla bir taraftan örnek olur, diğer taraftan yol gösterirler.

Bir davranış değiştirme ve dönüştürme süreci olan eğitim, aynı zamanda toplumsal yapımızın hafızası olan ortak değerlerimizi gelecek nesillere aktarma sürecidir. Eğitim sayesinde ve aracılığıyla yozlaşmayı önleyebilir, çözülmeyi azaltabilir ve bütünleşmeyi sağlayabiliriz. Eğitimle bizi biz yapan değerleri özümseyebilir, içselleştirebilir ve koruyabiliriz. "Eğitim, toplumların kendi kültür kodlarına ve değerlerine uygun insan yetiştirmek için vazgeçilmez bir alandır. İnsanın yetişmesine ve gelişmesine değer veren toplumlar, eğitime önem vermek zorundadır. Çünkü eğitim, toplumların varlık şartını oluşturmaktadır. Bugün en çok yakınılan noktalardan birisi çocukların iyi yetişmediği, yetiştirilmediğidir. Öğretmen ve veli bağlarının giderek zayıflaması, taraflar arasında sağlıklı bir iletişim ağının kurulamaması, problemin çözümüne yönelik adımlar atılmaması, şikâyetlerin artmasına sebep olmaktadır. Her anne baba, çocuğunun ilk öğretmeni olduğunu unutmamalıdır. Bu sorumluluk, eğitimin ailede başladığını gösterir." (Okutan, 2016: s. 18).

Nasihat eden kişiye "nâsıh" denir. Arapçada nâsıh kelimesinin bir karşılığı da terzidir. (Ferâhidî, 2004, s. 827). Bir terzi nasıl ki yırtık ve sökük bir elbiseyi yamayla, dikişle tamir ederek ondaki kusuru gidermeye çalışıyorsa öğüt veren kişi de karşısındaki kişide gördüğü kusurları düzeltmek ve gidermek amacındadır. Nâsıh aynı zamanda pak, temiz kalpli anlamına gelir ki nasihat edenin samimi, çıkarsız dürüst olması, nasihat edilenin de nasihatle temize çıkarılması gözetilen bir amaçtır.

Türkçede "öğüt" sözcüğüne karşılık gelen "ög", Dîvânu Lugâti't-Türk'te "akıl ve iz'an", aklı ve izanı olan kimseye de "öge" lakabı verilir. (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 22). Gabaın (1988) (1988: 289) Eski Türkçenin Grameri adlı kitabında "ö-" fiili "düşün-", "ög" "akıl", "ök-" "düşünmek" ve "öğüt" sözcüğünün "nasihat" (s. 289) anlamına geldiğini ifade eder. Atalay (1986) çevirisini yaptığı Dîvânu Lugâti't-Türk'te "ö-" fiilinin anlamını "düşündükten sonra anlamak", "öge" sözcüğünü "çok akıllı yaşlı kimse, ulusun büyüğü", "ög" sözcüğünü "akıl ve anlayış", "öğüt" sözcüğünü "öğüt, vaaz", "öğütle-" fiilini "öğüt vermek, öğütlemek" (s. 451) anlamlarına geldiğini ifade eder. Nitekim Kutadgu Bilig'de konuşturulan dört sembolik kişiden biri de aklı temsil eden ve vezir olan Ögdülmiş'tir.

Öğütleme, yol gösterme, referans anlamlarına gelen "tavsiye"; uyarı, dikkat çekme, ihtar, tembih anlamlarındaki "ikaz"; herhangi bir konu, sorun üzerine ilgi çekme, ikaz, ihtar, tembih anlamlarındaki "uyarı"; tavsiye anlamındaki "salık"; öğüt niteliği taşıyan dinî konuşma anlamındaki "vaaz"; öğüt verici söz anlamındaki "hikmet" (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2023) nasihat kavramı ile ilgili, ilişkili diğer kavramlardır. Dinî konularda öğüt veren anlamında "nasihatname", öğüt kitabı anlamında "pendname", öğütlemek işi, nasihat anlamındaki "öğütleme", siyaset bilimini anlatan ve bu konuda öğüt veren eser anlamında "siyasetname" (TDK Türkçe Sözlük) kullanılır. Camilerde cemaate yönelik hizmetlerin başında vaaz gelir. Vaaz da tıpkı hutbe gibi sosyal, toplumsal ve dinî içerikli eğitim ve öğretim etkinliğidir. Vaaz, TDK Türkçe Sözlük'te, "Cami, mescit vb. yerlerde vaizlerin yaptığı, genellikle öğüt niteliği taşıyan dinî konuşma" şeklinde tanımlanır. Nasihat etmek, öğüt vermek, uyarmak, kötülükten alıkoymak gibi anlamlara gelen vaaz, Arapça va'aza kökünden türer. Bir topluluğa dinî ve ahlakî konularda nasihat etme, iyiliğe yöneltme, kötülüğe karşı uyarılarda bulunma eylemi (Cirit, 2012: s. 404) olarak şekillenir.

3. Türk saz (âşık) şiirinde nasihat

Kendi kültürünü özümseyen ve yaşadığı toplumun değerleriyle barışık bireyler için toplumun iç ve dış dinamikleri tarafından bazı hedefler belirlenir. Bu hedeflere ulaşmak için ortaya konulan kaynaklar

bazen bilinçli, programlı seçilirken bazen de doğal ortamın içinde kendiliğinden gelişir. Kültürel faaliyetler, dinî törenler, gelenek, görenek, örf ve adetler, folklor ürünleri ile kaynağını halktan alan her türlü edebi ürün, halkı eğitmek amacıyla birçok eğitim unsurunu da içinde barındırır. Edebiyatın insan ruhu ve karakteri üzerinde geliştirici, etkileyici etkisi düşünüldüğünde edebi eserlerin insanları iyiye, güzele, doğruya yöneltmesi, toplumları etkilemesi kaçınılmazdır. Bu yönüyle eğitimin edebiyatla etkileşimi ve birbirlerini tamamlayıcı özelliği apaçık görülmektedir.

Halk kültürü, doğumdan ölüme kadar halkın yaşamında yer alan maddi ve manevi bütün kültür ögelerini kapsar. Bu kültürü en canlı ve en etkili şekilde işleyen ve geleceğe aktaran halk edebiyatıdır. Halk edebiyatı içinde âşık tarzı şiir geleneği, bireysel ve toplumsal tecrübelerin dile getirildiği önemli edebiyat koludur. Âşıklar, şiirin renkli dünyasını ve etkileme gücünü kullanarak toplumsal düzenin korunması, yanlışların düzeltilmesi için nasihat etme şeklinde bir tavır takınırlar, bu konuda sorumluluk alırlar. Öğüt, tavsiye niteliğindeki şiirlerde atasözleri, deyimler, mahalli söyleyişler, konuyla ilgili dinî referanslar ve hayat tecrübeleri aktarılarak mesaj güçlendirilir.

"Milli kültürün en önemli ve en eski türü olan şiir, samimi söyleyişin vücut bulduğu en eski sanatsal iletişim türüdür. Dilden dile, telden tele, gönülden gönüle geçmişten günümüze aktarılan halk şiiri hem yaşanılan çağı yansıtır hem de gelecek zamana gönderilen bir mektup gibi birçok mesajı barındırır. Hem şekil özellikleri hem de içeriği zenginleştiren edebi sanatlarla mesajı süsleyen şiir türüyle bir taraftan gönülden kopan fırtınalar dillendirilmiş, diğer taraftan da topluma verilecek mesajı en doğru şekilde ifade imkânı bulunmuştur. Âşıklar tarafından saz eşliğinde dilden dile aktarılan şiirler hem örgün eğitimde hem de yaygın eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Sözlü ve yazılı kültürde en yaygın tür olarak kullanım alanı bulmuştur." (Doğan ve Azar, 2021: s. 3466).

Geleneğin taşıyıcısı konumunda olan âşıklar, sosyal ve toplumsal yapının şekillenmesinde önemli işlevler üstlenirler. Güncel durumları, toplumu derinden etkileyen olayları, toplumsal hareketleri şiirlerinde işleyerek toplumsal belleğin taşıyıcısı olurlar. İçinde yaşadıkları toplumun değerleriyle beslenerek temsil ettikleri toplumun âdeta gören gözü, konuşan dili ve işiten kulağı olan âşıklar, yaşadıkları toplumda gördükleri eksikleri, kusurları, adaletsizlikleri, güzellikleri doğrudan ya da dolaylı olarak dile getirir, halkın sözcüsü olurlar.

Âşıkların şiirlerinin büyük bir çoğunluğunda öğreticilik özelliği bulunmaktadır. Öğüt vermek, türlü bilgileri öğretmek, yaşamın çeşitli cilveleri ile elde edilmiş tecrübelerden ve onlardan çıkarılabilecek derslerden dinleyicilerin yararlanmasını sağlamak amacıyla âşıklar sanatlarını kullanmışlardır. Bazı âşıkların bu türdeki şiirlerinden kopmuş dizeler ya da bentler bir atasözü gücü ile kuşaktan kuşağa aktarılarak dillerde dolaşmıştır (Boratav, 1992: s.29). Özellikle dinî–tasavvufî halk şiiri konusunda eserler ortaya koyan halk şairleri dünyanın faniliği, Tanrı'nın çizdiği mutlak kader, tanrı sevgisi, ilahî emirlere saygı gibi konularda, şiiri bir öğretim ve eğitim vasıtası olarak kullanmışlardır (Başgöz, 2014: s. 19).

Âşıklar topluma yönelik eğitim faaliyetlerinde genellikle nasihat yöntemini tercih ederler. Nasihat iyiyi ve güzeli tavsiye ederken kötüden ve çirkinden de sakındırmayı amaç edinir. İnanç dünyamızdaki "Din nasihattir" buyruğu kültürümüzde de karşılık bulur; âlim, düşünür, sanatçı, devlet adamı ve âşıklar nasihat üslubunu tercih ederek tasavvufa, ahlaka ve edebe dair pek çok konuda öğüt verirler. Özellikle İslamiyet'in kabulünden sonra Türk edebiyatında görülmeye başlanan didaktik eserlerin müellifleri olan âşıklar, dervişler, yöneticiler ve kanaat önderleri yaşadıkları toplumu güzelleştirme adına kendilerini sorumlu hissederler.

1.1. Şiirlerde tespit edilen başlıca nasihat konuları

Âşıklar yaşadıkları toplumun değerlerine, halkın duygu ve düşüncelerine göre sazına ayar verir, sözüne anlam katar. Âşığı yetiştiren topraklar, onun sazını ve sözünü de besler. Yaşadığı toplumun seslerini kendinde toplayan âşıklar, gıdasını aldığı topraklardan bağımsız değildir. XVI. yüzyıldan itibaren takip edebildiğimiz gelenekte âşıklar, insan ve doğa merkezli konulardan hareketle ürünlerini oluşturmuşlardır. Toplumsal değişim ve dönüşümle birlikte değişen yargıların, etkilenen geleneklerin, sarsılan inançların ve yozlaşan değerlerin edebi ürünlerdeki karşılığı nasihat olur. Âşıklar toplum fertlerini iyiliğe sevk etmek, kötülükten sakındırmak amacıyla telkin ve tavsiyelerde bulunarak nasihat ederler. Türk Saz (âşık) şiirinde toplumsal konulardan bireysel anlayışlara kadar muhteva bakımından çok zengin bir yelpazede konu çeşitliliği bulunmaktadır.

Toplumun sözcüsü konumunda bulunan âşıklar, halkın sevinç ve mutlulukları kadar şikâyetlerini de dillendirirler. Düzensizlikleri dile getirir, aksaklıkları haykırır, yanlışları sıralar, olması gerekenleri öğüt üslubuyla ifade ederler. Âşıklar bir taraftan taşlamayla, alayla, ta'riz ve imayla tepkilerini dile getirirken diğer taraftan toplumsal doğruları, kişisel birikimlerinden hareketle nasihat üslubuyla ifade ederler. XVI. yüzyıldan XXI. yüzyıla kadar geleneğin önde gelen âşıklarının nasihat konulu şiirleri *"Dinî ve Tasavvufi", "Genel Ahlak", "Bireysel ve Toplumsal Hayat"* ve *"Doğa ve Doğal Hayat"* ile ilgili olmak üzere 4 ana ve 43 alt başlık altında sınıflandırılmıştır.

4.1.1. Dinî ve tasavvufî nasihatler

Toplumların yaşam tarzlarını belirleyen, insanların düşünce yapılarını şekillendiren unsurların başında din, inanç, gelenek ve değerler gelir. Dinî inanç, tutum ve değerlerin fert ve toplum hayatında belirleyici bir rolü olduğu her dönem görülmektedir. İnsanların giyim kuşamlarından kullandıkları eşyalara ve yaşam şekillerine kadar hemen her aşamada din etkili bir unsur olarak öne çıkar. Toplumların geçmiş ve gelecek yaşamları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerle önemli bir güç olan din ve dinî değerler, birçok eserin konusu olur, temel bir konu olarak eserlerin çerçevesini belirler.

Dinî ve tasavvufi temalar, Türk halk şiirinin temel konuları arasındadır. Katı kurallarla sınırları çizilen biçimsel din anlayışına karşı çıkan âşıklar, Allah aşkı, peygamber sevgisi, din ve tasavvuf ile ilgili konularda korkutucu, cezalandırıcı, asık yüzlü bir din algısı yerine sevecen, hoşgörülü, bağışlayıcı bir dil ve üslup geliştirirler. Âşıkların temel motivasyonları iyi insan olma üzerine kuruludur. Sahip olduklarıyla yetinir, kaza ve kadere inanır, vatan ve millet değerleri din değerleriyle eşittir. Geleceğe ümitle bakar, gelenek ve görenekler hayatlarında vazgeçilmezdir, halk ve Hak hukuku asıl olandır. Üretmeyi ve paylaşmayı benimser; dil, din, ırk ayrımı yapmaz, her inanç ve kültürü zenginlik olarak görür, geçmişin birikimi gelecek için en önemli mirastır

Din, herkesin kabul edebileceği mutlak varlıktan kaynaklanan ahlâkî ilkeler koyar. Sürekli her şeyi görüp gözeten bir Allah'a inanmak, insanın davranışlarını kontrol açısından da önemlidir. İnsandaki ahlâkî faziletler büyük oranda dine dayanmakta ve dinden destek almaktadır. Ahlâklı insan yetiştirme konusunda inancın etkin gücünü ise ahlâkın dışında tutmak mümkün değildir." (Akıncı, 2004: 30). Âşıklar *"Dinî ve Tasavvufi Nasihatler"* başlığı altında *"Allah, Peygamber, İbadet ve Kutsal Değerler", "Helal ve Haram", "Nefis Terbiyesi, "Ölüm, Dünya Hayatı ve Dünyanın Geçiciliği", "Kader ve Kaza", "Güzel Ahlak", "Edep ve Hayâ", "Kul Hakkı", "Gıybet (Dedikodu)", "Riya ve Kibir", "Sabır ve Şükür", "Ders ve İbret Alma", "Tefekkür ve Tevekkül"* gibi konularda iki dünya saadetini önceleyen telkinlerde bulunmuşlardır. Dini inancı yüzeysel ve geleneksel olan âşıkların inançlı olduğu ancak bağnaz, tutucu ve katı olmadıkları dizelerinden anlaşılmaktadır. Şiirlerde dinî değerlerin önemi vurgulanmış, inançların günlük yaşamdaki yansımalarına yer verilmiştir.

Din dışı halk şiiri olarak da adlandırılan Âşık tarzı şiir geleneğinde şiir söyleyenlerin "âşık" olarak adlandırılması İslamiyet'le yakından ilişkilidir. Çünkü âşık kavramı önceleri sadece dinî-tasavvufi

konularda şiirler söyleyen kişilere verilen bir unvan iken sonraki zamanlarda saz eşliğinde şiir söyleyen kimselere de yüceltici bir makam olarak bu isim verilmiştir. Usta-çırak ilişkisiyle yetişen âşıklar, sıradan kişilikten sanatçı kişiliğe geçerken toplum hayatını şekillendiren dinî ve tasavvufi değerleri göz ardı etmemiş hem yaşamış hem de şiirlerinde işlemişlerdir.

Bars'a (2020: 190) göre Türk toplumunda önemli işlevler yüklenen âşıklık çok önemli bir gelenek ve meslektir. Âşık ise geleneği sonraki kuşaklara aktaran önemli bir kültür elçisi ve sanatçıdır. Yani o sıradan biri değildir. Âşık, bu mesleğin asgari şartları olan halk edebiyatı tür ve şekillerinde ortaya konulan ürünleri sazı/bağlaması eşliğinde geleneksel olarak seyirci karşısında sunabilmelidir. (s. 190). Artun (2005: 85) da "dinî konularda bilgi sahibi olma"yı (s. 85) bir âşıkta bulunması gereken özellikler arasında sayar. Âşık Ruhsatî dinî konularda yeterince bilgi sahibi olmayan âşıkların âşıklık davası güdemeyeceğini, bir âşığın maddi ve manevi kirlerinden arınmadan "ben arifim" diye konuşamayacağını söyler.

"Ol Habib'in sünnetini tutmayan

Ben âşıkım deyi davalanmasın

Benlik davasını kalpten atmayan

Ben arifim deyi fehvalanmasın" (Kaya, 1994: s. 400).

Dinî kuralların, öğretilerin insanlara bildirildiği kutsal kitaplar, her zaman yol gösterici ve rehber olmuştur. İslam inancına göre insanlara gönderilen dört temel hak kitap Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'an-ı Kerim'dir. Kur'an-ı Kerim Hz. Muhammed'e gönderilen son ilahi kitaptır. Bütün ilahi dinlerde temel hakikatler ortaktır, Yaradan tektir, insan kutsaldır. Âşıklar dizelerinde toplumun ortak değerlerini, temel inançlarını ve hayat anlayışlarını işleyerek toplum düzeninin sağlanmasını, kültürel mirasın devamını ve insanların temel hak ve hukuklarının korunmasını sağlamaya çalışmışlardır. Âşık Veysel, dört hak kitabın insanı önceleyen, insana değer veren düsturlarından hareketle insanları rengine, ırkına, bölgesine ve inancına göre ayırmanın, hor ve hakir görmenin yanlışlığını ifade eder. Bütün inanışlarda bu durum böyledir, başta Kur'an olmak üzere bütün kitaplara bak, diye uyarı ve tavsiyelerde bulunur:

"Kur'an'a bak İncil'e bak

Dört kitabın dördü de Hak

Hakir görüp ayırmak

Hakikatte yüz karası" (Kaya, 2011: s. 186).

İslamiyet birçok konuda olduğu gibi helal ve haramlar konusunda da ifrat ve tefritten uzak orta bir yol izler. İyi, temiz ve yararlı olanlar helal; kötü ve zararlı olanlar da farklı hikmet ve gerekçelerle haram sayılmıştır. İslam'ın emir ve yasaklarının özünde insanın huzur ve mutluluğu yatar. Birey ve toplum hayatı için haramların gerekçesi açık, helalin mükâfatı nettir. Haramlar sınırlı, helaller sınırsızdır. Hak ve hakikat konusunda adil olmak, verilene şükretmek, verilmeyene sabretmek huzur ve mutluluk için gereklidir. Âşık Zikri Aliyâr, helale haram katılmadığında servetin bereketleneceğini, hayatın güzelleşeceğini, engellerin kolay aşılacağını söyleyerek helal ve haram hususunda hassas davranmayı öğütler:

"Yüce dağlar bile sana yol olur

Ağacın yeşerir yeşil dal olur

Servetin çoğalır malı bol olur

Helal mala haram katmasan eğer" (Topcu, 2013: s. 238).

"İki kapılı bir han" olan bu dünyanın bir kapısında girip diğerinde çıkarken bu handa yaşadıklarımızın bir imtihan olduğunu ve hesabının bize sorulacağını unutmamalıyız. Bütün dinlerde kötülüğün sembolü olan şeytan; insanları isyan ettirme, günaha sevk etme ve onlara vesvese verme gibi işlerle zihinlerini bulandırır, yoldan çıkarır. İnsanın düşmanı olan şeytan hakkında uyarılarda bulunan Neşet Ertaş, nefsi ve şeytan karşısında zayıf bir varlık olan insana şeytanın sözüne aldanma, gönlünü ve aklını bulandırma sakın, diyerek nasihatlerde bulunur:

"Aldanıp şeytan sözüne

Uyma sakın, uyma sakın!

Kötü fikiri özüne

Koyma sakın, koyma sakın!" (Parlak, 2019: s. 168).

Ölüm, canlı varlıklarda hayatın sona ermesidir. İslam inancına göre fani hayatın bitip baki hayat olan ahiret hayatının başlaması, ölümden önceki hayat hesabının ölümden sonra verilmesi demektir. Bu nedenle Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde ölümün en büyük nasihat/öğüt olduğu ifade edilmektedir. Tasavvuf ehli ölümü fena ile beka arasındaki perdenin kalkması olarak yorumlar. İnanç ehli ölümü "Hakk'a yürüyüş", Mevlâna "şeb-i arus" (düğün gecesi) olarak ifade eder. Ölüm yok oluş değil sadece ruh ile bedenin hesap gününe kadar birbirinden ayrılmasıdır.

Doğan her canlı ölmek için yaşar. Ömür sermayesi her geçen tükenen insan, yaşadığı günlerin kıymetini bilmeli, günlerini dolu dolu yaşamalıdır. Yunus Emre, "*Bu dünyaya gelen ağlar / Sende gülmüş var mıdır?"* diye sorar. Sümmanî insanın toplum halinde yaşadığını, hayatın ancak dayanışma ve paylaşma ile yaşanabileceğini söyler. Cefası da sefası da fani olan "Bu dünyaya gelen gitmek içindir" diye uyarı ve öğütlerde bulunur:

"Hey Sümmani gönül asla tek olmaz

Konar göçer hiç kimseye yük olmaz

Can emanet bir kimseye mülk olmaz

Bu dünyaya gelen gitmek içindir" (Batur, 2005: s. 313).

Yaratılan her insana biçilen ömür onun en değerli hazinesidir, sermayesidir. Dünya hayatını değerlendirme, ondan yararlanma bize verilen ömre yüklediğimiz anlam ile mümkün olacaktır. İnsana verilen ömrün bir cevher kıymetinde olduğunun farkında olan Ruhsatî, cevheri taşa çalarak heba etmemesini, yaşı ve ünvanı fark etmeksizin ölümün bir gün kendisini bulacağını, bu nedenle de ömür cevherinin kıymetini bilmesi gerektiğini tavsiye eder:

"Boş yere gevherin çalma gel taşa

Her ne dersem hilaf değilim haşa

Ne genç der ne koca ne bey ne paşa

Değer musallaya ser birer birer" (Özdemir, 2010: s. 312).

"Baht, talih, alın yazısı, kısmet" sözcükleriyle ifade edilen "kader", gerçekte pasif bir bekleyişi değil aktif bir arayışı ifade eder. Haklarımız kadar sorumluluklarımızın da olduğunu unutmamalıyız. Üstün özelliklerle donatılan ve kâinatta her şeyin emrine verildiği insanoğlu, sahip olduğu akıl ile iradesini kullanma ve tercih yapma hakkına sahiptir. Sümmanî; ah edip üzülmenin, insanlara sitem etmenin

anlamsız olduğunu, başa gelen her ne ise kaderdendir, diyerek gönlüne telkin, teskin ve tavsiyelerde bulunur. Ne denli yakın olursa olsun, dostlar arasındaki ilişkilerin bıktıracak, usandıracak şekilde olmamasının nasihat edildiği "Ayda bir gel dostuna, kalksın ayak üstüne; günde bir gel dostuna, yatsın sırtı üstüne" atalar sözüne telmihte bulunan Sümmanî, dostlar arasında muhabbetin kesilmemesi, itibarın azalmaması için "Sevildiğin yere çok gidip gelme" diye nasihat eder:

"Sümmanî ah edüp sararıp solma

Gelen Tanrı'dandır kimseden bilme

Sevildiğin yere çok gidip gelme

Kesilir muhabbet itibar olmaz" (Ergun, 1938: s. 134-135).

Hayat, elimizden geleni yaptıktan sonra ümitle beklemeyi gerektirir. Gayret göstermek, azim ve çabayla mücadeleye devam etmek insanın fıtratında olan güçlü bir yaşam duygusudur. Bedelini ödeyip çaba gösterene bütün yollar açılır, bütün engeller aşılır. Kader, gayrete âşıktır; harekete geçene yol arkadaşlığı yapar, ona yardımcı olur. Harekete geçmeyen ve yola çıkmayan var olanla yetinmek zorundadır. İnsan yaptıkları ve yaşadıklarıyla kendi kaderini oluşturur. Dadaloğlu, yüce gönüllü yiğitlerine seslenerek cenge çıkarken asla tereddüt etmemelerini, uyanık olmalarını, ölümden korkup geri çekilmemelerini zira kaderden ötesi yoktur, diye nasihat eder:

"Yürü yiğit yürü yolundan kalma

Her yüze güleni dost olur sanma

Ölümden korkup da sen geri durma

Yiğidin alnına yazılan gelir" (Yorgancı, 2013: s. 141).

Geleneksel kültür; küreselleşme ve modernleşme hareketlerinin baskısıyla bir değişim geçirerek zaman içerisinde hem zayıflamış hem de yozlaşmıştır. Bu değişim rüzgârlarının etkisine giren toplumlar, bir taraftan köklerinden uzaklaşırken diğer taraftan bireyselleşmenin baş döndürücü cazibesine kapılmaktadır. Değişim ve dönüşümün kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasında geçmişin kültürel ve etik değerlerinin korunması millet olma bilincimizin de bir gereğidir. İnsanların yiğitlik, cömertlik, akıl, zenginlik ve soy bakımından kendilerini övüp başkalarını yermeleri ve bu durumu önemli bir meziyet gibi sunmaları günümüzde sıkça görülen bir karakter hastalığıdır. Âşık Ensar Şahbazoğlu, bu durumu sen kendini değil "El seni tarif eylesin" diyerek nasihatlerde bulunur. El içinde saygın olmayı, helal yoldan para kazanmayı, namerde muhtaç olmayacak bir varlığa sahip olmayı öğütler. Vicdanlı, merhametli olmanın önemini vurgular, arif ve bilge bir kişi olarak halk arasında değerli olmak gerektiğini belirtir:

"Öz özünü tarif etme

El seni tarif eylesin

Kendi kendini beğenme

El seni zarif eylesin

Vicdanınla ayarlı ol

Merhamette duyarlı ol

Değer kazan değerli ol

El seni arif eylesin" (Esmez, 2018: s. 396).

Ruhsatî *"Edepli ol edebini takın ha / Cahil meclisine olma yakın ha"* (Özdemir, 2010: s. 235) dizelerinde edepli olmayı nasihat ettiği dizelerinde cahil meclisinden yani adap erkân, yol bilmeyen, cehaletinin farkında olmayan gafil insanlardan uzak durulması gerektiğini öğütler. Edep ve erkânın ancak edepliden öğrenilebileceğini ifade eden âşık, toplum içinde ahlak ve edepten taviz verilmemesi gerektiğini ve "ham yere basmak" ifadesiyle de kötü ahlaklı, edepsiz kimselerden uzak durulmasının önemli olduğunu vurgular:

"Edepliden edep öğren uslu gez

Ham yere basmanın sırası değil" (Özdemir, 2010: s. 244).

Bu çağın tükenen değerleri arasında incelik, güzel huy, utanma anlamlarına gelen edep ve hayâ başta gelir. Kadın ve erkek her insanın sahip olması gereken bu değerler, kendini bilmenin ve kâmil insan olmanın önemli değerleri olarak kabul edilmiştir. Hacı Ali Şen; sıkıntı ve acıların geçici olduğunu, dermansız derdin olmadığını söyleyerek yanlışın büyüğü küçüğü olmadığını ifade eder. Sinek küçük de olsa mide bulandırır misali kirlenen ve kirletilen bir adın kolayca temize çıkarılmayacağını vurgular, bu konuda hassas davranılması gerektiğini öğütler:

"Gönül kitabından baktım sözlüğe

Her yokuşun sonu çıkar düzlüğe

Karasinek gibi konma pisliğe

Silinmez lekesi, kir eder oğul" (Arı, 2013: s. 143).

Gıybet ya da dedikodu sosyal bağları zayıflatan, insan psikolojisini olumsuz etkileyen ruhi bir marazdır. Kişinin gıyabında ya da aleyhinde hoşlanmayacağı bir durumdan bahsetmenin adı olan gıybet; dinen büyük bir günah, toplumsal huzur ve güven açısından da kaynağında kurutulması gereken kötü bir davranış şeklidir. Zayıf karakterli insanlar tarafından dedikodunun bir cezalandırma silahı olarak kullanılması ilişkileri bozmaktan, ahlakı yozlaştırmaktan, zihinleri ve ruhları kirletmekten başka işe yaramaz. Bu nedenle Âşık Gamgüder, arif sözü dinlemenin bir olgunluk düzeyi olduğunu, nefse hâkim olmanın özün sağlamlığını gösterdiğini, gönül gözünün dedikodudan korunmasının her türlü nifak ve şerri önleyeceğini söyler, uyarılarda bulunur ve öğütler verir:

"Kâmil isen dinle arif sözünü

Özün nefsin penceresi olmasın

Kıl u kaldan sakın gönül gözünü

Şer kaynatan tenceresi olmasın" (Kılıç, 2012: s. 334).

Âşık Feymâni, *"Daim kalbinde kin, kibir / Tutanlardan olma gönül"* (Taşkaya, 2002: s. 35) dizelerinde gönüllerde kin ve kibirden uzak durulmasını öğütlerken Seyranî, *"Uyma sen sözüne hiç münafığın"* (Kasır, 1984: s. 149), Erzurumlu Emrah, *"Münafık sözüne gel gitme beyim"* (Erkal, 2012: s. 303), Sümmanî, *"Özün nazar eyle sözün doğru et / Yüze dost geride düşmanlık etme"* (Erkal, 2012: s. 181) ifadeleriyle münafıkların sözlerine aldanmamayı öğütler. Kul Ahmet, *"İnsan olan hor bakmasın insana / İyisi kötüsü hası bizimdir"* (Hüseyin, 1978: s. 191) dizeleriyle mütevazı olmayı, hor ve hakir davranmamayı öğütler. Ülkemizin kültür mozaiğinde her renkten, ırktan, dinden ve inançtan insanın bu ülkenin renklerini oluşturduğunu ifade eder. Medeniyet değerlerimiz ırk ve insan ayrımını reddetmiş, Allah'ın yarattığı her ferdin değerli ve eşsiz olduğunu vurgulamış, yerel ve küresel ölçekte

hiçbir çatışmayı hoş karşılamamıştır. Âşık Veysel bu durumdan hareketle "Beni hor görme kardeşim" diyerek uyarılarda bulunur:

"Beni hor görme kardeşim

Sen altınsın ben tunç muyum?

Aynı vardan var olmuşuz

Sen gümüşsün ben saç mıyım?" (Oğuzcan, 2001: s. 41).

Sümmânî, "*Her belaya tahammül kıl şükreyle / Her nefeste Yaradan'ı zikreyle"* (Erkal, 2012: s. 198) dizelerinde türlü türlü sıkıntı ve belalarla karşılaşan insanoğluna sabır ve şükürle Yaradan'ı zikretmek gerektiğini öğütler. Toplumsal hayatın işleyişine dair tavsiyeler kadar dinî ve ahlakî terbiyeye yönelik nasihatler de yoğun bir şekilde görülmektedir. Sahip olduklarına razı olma, elindekiyle yetinme, sahip olduğu sağlık ve varlığa şükretme, sıkıntı ve cefaya dayanma gücü kazanma Âşık Mevlüt Mertoğlu'nun dizelerinde şu ifadelerle nasihat edilir:

"Gaflet uykusundan tez elden uyan!

Şükreyle hâline çileye dayan!

Mevla kullarını eder imtihan,

Âşıklara böyle cefa az gelir,

Elbet bir gün bu kış gider yaz gelir." (Atalay, 2019: s. 118).

Kötü davranışların olumsuz sonuçlarından çıkarılan ders anlamında kullanılan "ibret", aynı zamanda olay ve durumların dış yüzüne bakarak iç yüzündeki hikmeti kavramayı ifade eder. Geçip giden ömrümüzün arkasından "ah vah" etmemenin ve "keşke" dememenin yolu ondan ibret almaktan ve ders çıkarmaktan geçer. Mehmet Akif, *"Tarihi 'tekerrür' diye tarif ediyorlar / Hiç ibret alınsaydı tekerrür mü ederdi?"* (Turinay, 2021: s. 918) dizelerinde unutma ve yanılma ile malul olan insanın "kıssadan hisse" almaması nedeniyle tarihin her defasında tekerrür ettiğini söyler ve kıssadan hisse alınmasını öğütler. Halil Karabulut, Yaradan'ın her işindeki ahenge dikkat çeker, bu düzen ve intizamdan ibret alınmasını, ders çıkarılmasını öğütler:

"O Halik'ın yoktur eşi ve dengi,

Görmez misin işindeki ahengi,

Bu kadar nebata, bu türlü rengi

Bir kazanda katışından ibret al." (Sakaoğlu, 1987: s. 139).

Sözlükte "keşfetme, sezme, ileri görüşlülük" gibi manalara gelen firâset kelimesi dar anlamda, bir kimsenin dış görünüşüne bakarak onun ahlâk ve karakteri hakkında tahminde bulunmayı ifade eder. Daha geniş anlamda ise akıl ve duyu organlarıyla bilinemeyen ancak sezgi gücüyle ulaşılan bütün bilgi alanlarını kapsar. (Uludağ, 1996: s. 117). Âşık Ruhsatî, yaşama ve insana dair "Düşünüp bir kere eyle feraset" diyerek görünen ve görünmeyen bütün sırların ve hikmetlerin insanlara yol gösteren birer işaret olduğunu, tefekkür etmek ve "Fırsat elde iken" bu fırsatları değerlendirmek gerektiğini öğütler:

"Düşünüp bir kere eyle feraset

Zahirde batında olmuş işaret

Fırsat elde iken gel eyle gayret

Okuyup yazmadan zarar olur mu" (Kaya, 1994: s. 521).

4.1.2. Genel ahlak ile ilgili nasihatler

Arapça "hulk/huluk" sözcüğünden türeyen "ahlak", genel olarak huy ve karakter sözcüklerinin çoğuludur (Çağrıcı, 2013: 331). TDK Güncel Türkçe Sözlük'e göre ahlak, insanların toplum içerisinde uymak zorunda oldukları bütün davranış biçimlerini kapsar. Toplum içinde değerli ve güvenilir insan olmanın yolu güzel ahlaklı ve edepli olmaktan geçer. Ahlaklı insanların oluşturduğu erdemli toplumlar, huzur ve güvenin en büyük teminatı, mutlu yaşamın hazırlayıcılarıdır. Kur'an'ın "yüce bir ahlak üzeresin" (Kalem Suresi, 4. Ayet) diye övdüğü Hz. Peygamber, "güzel ahlakı tamamlamak" için gönderildiğini yani hayatın ana gayesinin "güzel ahlak" olduğunu işaret eder. Hz. Peygamberin "Din, güzel ahlaktır" (İhya, 3/50*)* buyruğu da söylemin değil eylemin önemini, söylemenin değil yapmanın gereğini ifade eder.

Zamanın hızla aktığı, ilgi ve algıların çabucak değişebildiği günümüzde ahlaklı ve erdemli bireyler olarak kalabilmek her geçen gün zorlaşsa da tembih, telkin, teşvik ve nasihatlerle iyilik ve doğruluğun toplumda yeşerip kök salması, ideal toplum düzenini inşa ve ihya edecek, bireysel ve toplumsal çöküşü yavaşlatacaktır. Arifler, insan kendi kusurlarının cahilidir, der. İsyan ve nisyan sarmalında kusurlarını göremeyen ya da görse de fark edemeyen insana uyarı ve nasihatlerde bulunulmuştur. Âşıklar, "*Genel Ahlak ile İlgili Nasihatler" başlığı altında "Adalet ve Liyakat, Ahde Vefa ve Sadakat, Asalet ve Marifet, Doğruluk, Dürüstlük ve Güven, Hakkını, Haddini ve Kendini Bilme, Hatır Gönül Bilme, Kanaatkârlık ve Tevazu, Hırs ve Tamahkarlık, Konuşma Adabı ve Tatlı Dil, Mertlik ve Yiğitlik, Nasihat (Öğüt) Dinleme, Sevgi, Saygı, Hoşgörü ve Nezaket, Sır Saklama, Şefkat ve Merhamet, Umutlu Olma, Yardımseverlik ve İyilik"* temalarıyla ilgili zengin örnekler vermişlerdir.

Devletin varlığı ve toplumun birliği için adalet şarttır. Adaletle devletin temeli sağlam, toplumun huzuru daimdir. Adaletin güçlü olduğu her dönemde devlet ve millet en yüksek refah düzeyine ulaşmıştır. İnsanlar, hakkının ve hukukunun korunduğunu bildiğinde ilişkilerinde adaletten şaşmaz ve sapmaz. Toplumda mahkemelerin dağıttığı adalet, yargı adaletidir. Gelenek ve göreneklerin dağıttığı adalet ise sosyal adalettir. Vicdanımızın yargıç olduğu ve vicdani normlarla belirlenen adalet, bireysel adalettir. Âşık Daimî, hak ve hakikatten ayrılmamayı, insanların haklarına saygı göstermeyi, adaleti yasalarla değil vicdanlarla sağlamayı öğütler:

"Hak muhabbetinden bezici olma

Âlemi zulmette gezici olma

Hakkını bil hille düzücü olma

Vicdân ile adâleti fehmeyle" (Orhan, 1999: s. 296).

İnsanı insan yapan değerlerin başında gelen ahde vefa hem verdiği sözde durmayı hem de yaptığı anlaşmaya sadık kalmayı ifade eder. Verdiği sözde durmamak vefasızlıktır. Vefasızlık ise toplum açısından ilişkileri yozlaştıran bir hastalık, dinî açıdan da bir münafıklık alametidir (Buhârî, Îmân, 24). Halk arasında vefasız insan, zayıf karakterli ve sözüne güvenilmezdir. Vefalı insanlar ise güvenilir, hassas, güzel ahlak sahibi ve doğru sözlüdür. Ailede, komşuluk ilişkilerinde, iş yerinde, sosyal ortamlarda vefa, toplumu ayakta tutan hasletlerin başında gelir. Kâtibî, ilişkilerin yozlaştığından, menfaat ilişkilerinin bütün güzellikleri gölgelediğinden şikâyet ederek sevgililerin dahi aşkı, sevgiyi bir kenara bıraktıklarını; zenginliğe, mal ve mülke, şan ve şöhrete önem verdiklerini, manevi değerlerini maddi bedellerle değiştirir hale geldiklerini sitemli bir üslupla söyler. İnsanlarda ahde vefa ve tuz ekmek hakkı kalmadığı için "Bivefa dilbere aldanma sakın" diye nasihatte bulunur:

"Bu bir eski sözdür söylenir ezel
Dilber akçe ister dinlemez gazel
Zengince bir âşık bulsa bir güzel
Züğürdü feryada salması vardır

Kâtibi sabreyle ötesi yakın
Hercai gözetmez tuz ekmek hakkın
Bivefa dilbere aldanma sakın
Hemen bir yüzüne gülmesi vardır" (Arısoy, 1985: s. 168).

Atalarımız, "Her ot kendi kökünde biter, her kuş kendi dilinde öter" der. Bir çocuk ailesinden aldığı değerlerle yetişir, bir öğrenci hocasına göre, bir çırak da ustasının maharetine göre şekillenir. Milletler milli tarihlerinden ve manevi kültürlerinden beslenerek ilerler. Milli ve manevi değerleri hor gören, yozlaştıran toplumlar zaman içerisinde zayıflayıp yok olurlar. Âşık Sefâî, bu gerçekten hareketle geleceğin geçmişten bağımsız olamayacağını, insanın ailesinden ayrı düşünülemeyeceğini yani insanın "Aslı asaletine çeker bilesin" diye öğüt verir:

"Sefâî sözümüz bu kadar yeter
Yanmayan ocakta duman mı tüter
Her ot, kökü üzre uzayıp biter
Aslı asaletine çeker bilesin" (Kürkçüoğlu ve Akbıyık, 2011: s. 147).

Âşık Yavuzer *"Doğrultamazsın"* adlı şiirinde insanların hak ve hakikatten, doğruluk ve dürüstlükten ayrılmamalarını öğütler çünkü yapılacak küçük hataların daha büyük yıkımlara yol açacağını ve geri dönüşün olamayacağını söyler. Ağaç yaşken eğilir, atalar sözünü hatırlatan âşık, küçük yaşta verilen temel eğitimin önemini vurgular. Gençlere, zaman ve fırsat varken iyi amel işlenmesi gerektiği aksi halde fırsat kaçırıldığında insanın bir daha belini doğrultamayacağını telkin eder:

"Sakın çıkma hakikatin izinden,
Bir daha yolunu doğrultamazsın,
Ananın babanın düşme gözünden,
Kaybolur malını doğrultamazsın.

İnsansan insanlığın duyulur,
Günahkârsan her tarafa yayılır,
Ağaç derler küçük iken eğilir,
Büyürsen belini doğrultamazsın" (Gözütok, 2011: s. 58).

Hayat, "kendini keşfetme yolculuğu"dur. Her gelen peygamber, filozof, bilgin, âlim, sanatkâr, şair hayatın gizemine dair gözlemlerde bulunmuş ise de bugün bildiklerimiz ve insan hakkındaki algımız bazı parçalardan ve görünüşlerden ibarettir. İnsan hakkındaki her bilgi eksik, her gözlem yetersiz, her yorum öznel, her çıkarım yarım, her görüntü belirsizdir.

Kusursuz insan olmadığı gibi insanda kusur aramak da doğru değildir. Hak ve hakikat peşinde olan insan; özünü tanır, hayat amacını bilir. Kendini bilen, haddini de bilerek hayatına çekidüzen verir. Talibî, "*Kişi noksanını bilmek gibi irfan olamaz."* dizesinde insanın kendini ve eksiklerini bilmesinden kıymetli ilim ve irfan olamaz, der. Eskiler okuma yazma bilmemelerine rağmen sahip oldukları tecrübe ve birikimle çok güçlü sezgilere, kavrayışlara, hayat bilgisine, ilim ve irfana sahip olmuşlardır. Sümmanî, arif olmak için ilim irfan mektebine devam etmek gerektiğini, kendi kusurları dururken "el ayıbı"nı görmenin insanlıkla bağdaşmayacağını öğütler:

"İrfan mektebinden çıkma kenara

Yakma vücudunu beyhude nara

Arif ol ayıbı kendinde ara

El ayıbın görmek insanlık mıdır?" (Kaya, 2000: s. 14).

İnsanların ayıplarını araştırmak, mahrem hallerini ortaya dökmek, gizli kalması gereken durumlarını açığa çıkarmak Türk kültür ve geleneğinde hoş karşılanmaz. Aksine kusurları örtmek, özel hayata saygı duymak bir meziyet, insani bir fazilet olarak kabul edilir. Nezaket ve zarafet de bunu gerektirir. Gizli hallerin ortaya dökülmesi, ayıpların araştırılması insanları birbirine düşürmekten, zihinleri bulandırmaktan ve insanlar arasında nefret tohumları ekmekten başka işe yaramaz. Bu gerçeği bilen Hacı Ali Şen, *"Kulun ayıbını yüzüne vurma", kimseyi "hakir görme", "gönüller kırma" ve "hatır yıkmak hoş değil"* (Arı, 2013: s. 140) diye nasihatlerde bulunur.

Dertli, *"Kanaat tacını giyince başa / Ne sultana minnet ne hana minnet"* (Birgören, 2018: s. 156) diyerek dünyada kanaat sahibi olunca, azla yetinince insanın kimseye muhtaç olmayacağını ifade eder. Erzurumlu Emrah, *"Kan-ı kana'atte ol anka sıfat / Tenezzül eyleme gurâb üstüne"* (Erkal, 2014: s. 309) dizelerinde kanaatkâr olup dünyanın lezzetlerine tenezzül etmeme gerçeğini, gökyüzünde yaşayan ve ayaklarını yere değdirmeyip toza, çamura bulaştırmadığına inanılan anka kuşuna benzetir. Kanaatte anka kuşu gibi ol ancak yeryüzüne inip ayaklarını, bedenini kirletme, beyhude bir çaba içine girme diye öğüt verir. Seyranî de "*Tanrılık da'vasın ettirdi varlık / Aza kanaatı elden bırakma"* (Kasır, 1984: s. 79) dizeleriyle insan varlığının haddini aşarak, elindekiyle yetinmeyi bırakarak hırs ve tamahla tanrılık davasına düştüğünü, güç gösterisi yaptığını ancak kanaatle arınacağını ve bu hastalıktan kurtulacağını öğütler.

Hırsın ve aç gözlülüğün yol açtığı dünya ve mal sevgisi, şan ve şöhret tutkusu, lüks yaşama arzusuyla daha fazlasına sahip olma isteği, tamahkârlık olarak değerlendirilir. Tasavvuf ehli hırs ve tamahkârlığın, cimrilik ve çıkarcılığın çözümünün sabır, şükür, kanaat ve infak olduğunu söyler. Sahip olduğuyla yetinmek, kendisine takdir edilene sabır ve şükürle karşılık vermek nefsi terbiye etmenin yollarıdır. Hırs ve tamahkârlığın neden olduğu benlik ve bencillik ancak tevazu ve alçakgönüllülükle aşılabilir. Hacı Ali Şen, ölümlü dünyada hayat son bulduğunda, tamahkârlıkla hareket etmenin anlamsızlığı anlaşılacaktır, diye uyarır ve öğüt verir:

"Bir gün bu ömür bitecek

Tütmez olur tüten ocak

Dünyayı versen yutacak

Doymayan insanlar gördüm" (Arı, 2013: s.143).

Ruhsatî, *"Seherde el bağla durup niyaza / Haris olma yavrum kani ol aza"* (Özdemir, 2010: s. 270) dizelerinde dünya hayatının ancak aza kanaat etmekle huzur bulacağını, hırs sahiplerinin kanaat

etmekle dünya dertlerinden kurtulacağına dikkati çeker. Hırs ve aç gözlülüğün psikolojik bir zaaf ve manevi bir hastalık olduğunda birleşen âşıklar, bu hastalıktan kurtulmanın yolunun kanaatkârlık ve tok gözlülük olduğunu ifade ederek öğütlerler.

Yunus Emre, *"Söz ola kese savaşı / Söz ola kestire başı"* dizelerinde bazı sözlerin hem anlamı hem de söyleyişiyle çok tesirli olduğunu, dinleyicileri derinden etkilediğini söyler. Bazı sözler vardır ki bunları söyleyen, dilinin belasını çeker hatta hayatına mal olacak tehlikelerle karşı karşıya kalabilir. Bu nedenle sözün miktarı yemekteki tuz gibi ne eksik ne fazla olmalıdır. Hatta az söyleyip çok dinlemek tavsiye edilendir. Hacı Ali Şen, bazen ciddi, bazen şakalı bir üslup takınılsa da bilmeden konuşmamak, bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmamak gerektiğini öğütler:

> "Bazı sohbet bazı şaka
> İnsan yürür düşe kalka
> Bastırırlar seni faka
> Bil de konuş, bil de konuş" (Arı, 2013: s. 153).

Yaşam karakteri özgürlük, bağımsızlık, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, yiğitlik ve mertlik üzerine kurulan Türk milleti kadını ve erkeğiyle mücadelecidir, cesurdur, bağımsızlığına düşkündür. Göçebe yaşam kültürüyle şekillenen bu anlayış, "Türk çadırda doğar, at üstünde ölür" atalar sözüyle de ifade edilmiştir. Bir kültür halini alan bu nitelikler, edebi ürünlere de aynı şekilde yansımıştır. "Türk destanlarında idealize edilen alp tipi, halkın asıl gücünü temsil eder. Alp; millî ve kutsal vatanseverlik ülküsünden ölünceye 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. Nitekim Manas da ilk yarasını alana kadar kendisini Tanrı zannettiğini ancak yaralandıktan sonra Tanrı olmadığını anladığını söylemektedir. Aynı zamanda alpın dayandığı manevî bir güç -bu destanlarda genellikle atalar ruhudur- mevcuttur. Alp, doğuştan güçlü ve yetenekli doğar. Her zaman atlıdır ve yanında yiğitleri vardır. Tüm bunlarla birlikte alp dürüst, cömert, erdemli, hünerli, konuksever ve namusludur" (Akyüz, 2010: 172). Kurdukları devletlerle yedi iklim üç kıtaya yayılan Türkler, başka milletlerle kaynaşıp karışınca mertlik ve yiğitlik başta olmak üzere bazı karakteristik özelliklerinde yozlaşma başlamıştır. Halkın sesi ve sözcüsü âşıklarımız, *"Bir vakte erdi ki bizim günümüz / Yiğit belli değil mert belli değil"* (Ruhsatî) şeklindeki yakınmalarla bu durum gündeme getirmiş, eleştirmiş ve halkı uyarmışlardır.

Yaşla birlikte büyüklerin tecrübeleri artar, yaşam bilgileri zenginleşir. Hayat yönümüzü belirlerken geçmiş tecrübelerden yararlanma, bilge kişilere danışma, yaşam birikimlerinden ders çıkarma ve yapılan nasihatleri dikkate alma yaşam başarımız açısından önem arz eder. Âşıklar nasihat almanın gerekliliğini, faydalarını dile getirirken nasihat dinlemeyen insanların düşeceği sıkıntılardan da bahseder. Büyüklerin ve ataların yaşama dair önemli hayat tecrübeleri ve birikimleri vardır. Bu tecrübe ve birikimlerden yararlanma, hayata yön verme adına önemli kazanımlar sağlar. Atalarımızın *"Danışan yollar aşar, danışmayan düz yolda şaşar."* ifadesinde belirttiği hayat tecrübeleri, nasihatler hayatı kolaylaştırırken tecrübesizlik ve burnunun dikine gitmek ise kayıpların artmasına, düz yoldan bile şaşmaya neden olur. Yaşanmayan şey anlaşılmaz. Bazen yaşanmadan, hata yapılmadan, hatalarla yüzleşilmeden ve sonuçlarına katlanmadan doğruyu görmek mümkün olmaz. Atalarımız, *"Bir musibet bin nasihatten yeğdir"* derken söylenenlerin değil yaşananların etkili olduğuna vurgu yapar.

Özellikle İslamiyet ile birlikte nasihat etme ve dinlemeye büyük önem verilmiş; eserlerde ayet, hadis, atasözü, deyim ve vecizelerle süslenmiş, desteklenmiş nasihatler büyük rağbet görmüştür. Devlet adamları halka, din adamları cemaate, büyükler küçüklere, âşıklar da dinleyicilerine nasihat ederek eksik ve kusurları gidermeye, iyilik ve güzellikleri çoğaltmaya çalışmışlardır. Zaman içerisinde nasihat

kadar nasihatin üslup ve adabının da önemli olduğunun farkına varılmıştır. Âşık Veysel, yaşam gerçeklerinden süzerek elde ettiği tecrübeleri bir anlattığını ve kıymetini bilen için sözlerinin mücevher değerinde olduğunu söyler:

"Başımdan geçeni bir anlattım

Ne yanlış söyledim ne yalan kattım

Veysel der alana mücevher sattım

Bilen alır bilmeyene güç olur" (Kaya, 2011: s. 312-313).

Ruhsatî, *"Söz içinden söz anlarız be ya hu / Öyle beyni kabalardan değiliz"* (Özdemir, 2010: s. 347) dizeleriyle halden anlamayanların kaba ve anlayışsız olduğunu hâlbuki söz içinden söz anlayacak kadar nezaketli olmak, ince düşünmek gerektiğini ifade eder. Seyranî, *"Arif olan âdem kılı kırk seçer"* (Kasır, 1984: s. 172) dizesiyle akıllı insanın konuşmadan önce bin tartıp bir söylemesi gerektiğini vurgular. Sümmanî, "*Yaman işi ta ezelden fikreyle / Başa geçip pişman olsan ne fayda"* (Erkal, 2012: s. 162) dizelerinde ilim irfan sahibi kişinin düşünceli davranarak neticeleri öngörmeyi, işin nereye varacağını düşünmesi gerektiğini, sonradan oluşacak pişmanlığın fayda vermeyeceğini söyler. Âşık Murat Çobanoğlu, "*Çobanoğlu dikkat eyle sözüne / Kulun ayıbını vurma yüzüne."* (Kafkasyalı, 1998: s. 328) dizelerinde birlik ve beraberliği, kardeşlik ve barışı vurgularken insanların hor ve hakir görülmemesini, kusurların örtülmesini, ayıpların yüze vurulmamasını, insanlarda kusur ve kabahat aranmamasını öğütler.

Âşık Murat Çobanoğlu, *"Açma gönül her insana sırrını / Kayıp etme namusunu arını"* (Kafkasyalı, 1998: s. 219) dizelerinde açıklanması veya başkalarınca duyulması birçok bireysel ve sosyal problemi de beraberinde getirecek sırların saklanmasını öğütler. "*Kendini bilmeze açma sırrını, / Kayıp eder senin itibarını"* (Kafkasyalı, 1998: s. 258) dizelerinde ise sırrın insanın mahremi olduğunu, kendini bilmeze açıldığında bütün itibarı yerle bir edeceğini telkin ve tavsiye eder. Abdülvahap Kocaman, *"Cahillere sır güvenme dert yanma / Geniş günde dost olanı dost sanma"* (Sever, 2004: s. 109) ifadeleriyle sırların özellikle cahillere söylenmemesini, iyi günde dost olana dikkat edilmesini öğütler. Afşinli Derdiçok da "*Sakın cahıllara verme sırrını / Taşa çalar namusunu arını"* (Demir, 1993: s. 163) ifadeleriyle Abdülvahap Kocaman ile aynı bakış açısıyla öğütlerde bulunur.

Toplum içinde sır saklamak ve güvenilir olmak erdemli davranışların başında gelir. Bilinmesi gerekenlerle yetinmek, diline sahip olmak insanı toplum içinde yüceltirken geveze ve boşboğazlarla özelini paylaşmak insanı küçük düşürür, ona zarar verir. Âşık Yavuzer, "Dolaşır" şiirinde *"Sakın gevezeye bir sır söyleme"* uyarısıyla yerinde ve kararında konuşmanın önemini vurgular, insanlara öğüt verir. Zamanında alınmayan önlemlerin sonradan büyük kayıplara yol açacağını ifade eder, her ne olursa olsun asaletten vazgeçilmemesini tembihler:

"Sakın gevezeye bir sır söyleme,

Kulaktan kulağa gider ulaşır.

Haksız olduğunu söyleyemezsin,

Ondan sonra gelir sana dolaşır." (Gözütok, 2011: s. 82).

Karşılıksız sevgi ve sevecenlik anlamlarına gelen "şefkat" ile, üzüntü, acıma, iyilik etme anlamlarına gelen "merhamet" bütün değerleri kapsar. Şefkat ve merhamet sahibi insan, sorumluluk duygusuyla daha sevgi ve saygı dolu, dürüst ve hoşgörülü, adalet ve asalet sahibi olur. Şefkatli ve merhametli olan şiddete başvurmaz, kimseye zarar vermez. "Hz. Peygamber'in, *'İnsanlara merhamet etmeyenlere Allah*

da merhamet etmez.' (Buhârî, "Tevḥîd", 2, "Edeb", 18); *'Merhamet etmeyene merhamet edilmez'* (Buhârî, "Edeb", 18) şeklindeki hadisleri İslâm ahlâkının karakteristik ifadelerindendir. Resulullah müminleri birbirini sevmekte, birbirine acımakta, organlarından biri hastalandığında diğerlerinin de bu yüzden elem çekip uykusuz kaldığı vücuda benzetmiştir." (Buhârî, "Edeb", 27), (Çağrıcı, 2004: s. 185).

Âşıklar, yaşamın zorlu koşulları karşısında zaman zaman ümitsizliğe kapılıp şikâyet etseler de hayatın yaşanmaya ve mücadele etmeye değer olduğunu her fırsatta dile getirmişlerdir. Dinleyici ve okuyucularını da geleceğe dair ümitlerini korumaya, yeisten sakınmaya davet etmişlerdir. Seyranî *"Elbette her derdin var bir devası / Ben derdime ümit kesmem çareden"* (Kasır, 1984: s. 159) diyerek her derdin bir dermanı olduğunu, derdin dermanıyla birlikte verildiğini, dermansız dert olmadığını, sabır ve ümitle beklemek gerektiğini öğütler.

Toplum içinde yardımsever olmak, iyilikte bulunmak önemlidir. Güleryüz ve hoşgörüyle ihtiyacı olana yardım etmek sahip olmamız gereken insani özelliklerin başında gelir. İyilik yaparak, yardımda bulunarak toplum içerisinde sevgi ve saygı kazanan, takdir ve tebrik edilen kişiler oluruz. Kişi yaptığı iyilikten bir karşılık, fayda beklememelidir. Karşılık beklenen yardım, bir iyilik değil bir alışveriştir. "İyilik yap, denize at; balık bilmezse Hâlık (Yaradan) bilir" atalar sözü, iyilik yapmanın mükâfatının ancak Allah tarafından verileceğini vurgular, öğütler. İnsan fıtratı ve ihtiyaçları gereği toplum içinde insanlarla bir arada yaşamaya, hayatını sürdürmeye mecburdur. Sosyal, siyasal, dini ve ekonomik yapı gereği her insan bir diğeriyle birçok açıdan iletişim ve ilişki kurmak zorundadır. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak zengin ve güçlü olanların fakir ve güçsüz olanlara yardım etmesi, destek olması gerektiği öğütlenir:

"İncitme mümin kulları

Koru öksüzü dulları

Fakir yetim yoksulları

Gör Allah'a ibadet et" (Sever, 2004: s. 194).

4.1.3. Bireysel ve toplumsal hayat konulu nasihatler

İnsanların birlikte yaşama düzenlerinin temeli olan toplumlar, kültür ve medeniyet değerlerini oluşturan önemli bir yapıyı ifade eder. Toplum içinde yaşayan insanların tavır ve davranışları, yaşam ve dünya anlayışları sahip oldukları kültürle şekillenir. İnsanların sahip oldukları değerlerle şekillenen kültür, yaşamı hem etkiler ve düzenler hem de yaşama yön verir. Bu durumda bireylerin sahip olacağı ve olması gereken değerler toplumun kültürünü oluşturduğundan bu sosyal değerler büyük önem taşır. Yaşadıkları toplumun sesi ve sözü olan âşıklar, toplumdaki her türlü olumsuzluğu dillendirir, eleştirir, şikâyet eder, olması ve yapılması gerekenleri de nasihat anlatım tutumuyla sıralayıp ifade eder.

Doğduğu topraklardan beslenen insan, yaşadığı toplumun şeklini ve rengini alır. Toplumda geçerli olan görgü, ahlak, gelenek ve normları yaşarken öğrenir, benimser ve uygular. Kurallara uyduğunda toplum tarafından benimsenir, uymadığında ise yazılı olan veya olmayan birçok yaptırımla karşı karşıya kalır. Toplumda varlığını kabul ettirebilmenin, bütünün bir parçası olabilmenin yolu var olan yasalara uygun davranışlar sergilemekle mümkündür. Halkın içinde halkla birlikte yaşayan âşıklar, toplumsal düzeni sağlayan tutum ve davranışlardan bahseder, bu davranışların olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili göndermelerde bulunurlar. Bireysel ve toplumsal hayata dair nasihatler, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen, toplumsal düzeni sağlayan ve koruyan konuları kapsar. *"Arkadaşlık ve Dostluk", "Birlik, Beraberlik ve Dayanışma", "Aşk, Âşık ve Sevgili", "Cehalet ve Bağnazlık", "Çalışkanlık ve Üretim", "Evlilik ve Aile", "İsraf ve Tasarruf", "Kendine, Gönlüne ve Nefsine Nasihat", "Okul, Eğitim ve Öğretmen", "Tedbirli, Temkinli ve İtidalli Olma", "Vatan, Millet ve Bayrak Sevgisi", "Yerlilik ve*

Millilik", "Zararlı Alışkanlıklardan Korunma" gibi temel konularda yapılan nasihatler bu grupta değerlendirilir.

İnsanların fizyolojik ve psikolojik gelişimlerinde, aile ve toplum düzenine uyumda arkadaş seçimi önemli rol oynar. Birey; arkadaş seçimiyle iletişim becerisini geliştirir, sosyalleşme sürecini sağlıklı geçirir, uyumlu olmayı ve paylaşmayı öğrenir. Kişi, toplum renklerini oluşturan insanları tanımakla kültürel, ekonomik, bilişsel ve duygusal yönlerden kendini geliştirir, potansiyelinin farkına varır, içinde bulunduğu kültürün temel dinamiklerini daha yoğun şekilde benimser ve içselleştirir. Niteliksiz arkadaş seçimi aile ve toplum düzenini bozar, sosyal hayattaki birçok probleme neden olur. İnanç ve kültür birikimimizin aynası olan âşıklardan Abdülvahap Kocaman, kötü arkadaştan, cahil dosttan uzak durulmasını tavsiye eder, öğütler:

"Aylak aylak gezme sen sana bakın
Doğru ol ki Hakk'a olasın yakın
İyileri ara kötüden sakın
İyi sana bir arkadaş eş olur" (Sever, 2004: s. 110).

Türk Halk şiirinde aşk, en önemli ve yaygın temadır. Âşıklar gönüllerine düşen aşk ateşiyle yanıp yakılmaya, çalıp söylemeye başlar, gurbete çıkar, çile ve hasret yüküyle yolculuklarına devam ederler. Âşığın bu fedakârlığına rağmen sevgili hep rakibe yüz verir, onu mutlu eder. Her fırsatta vefasızlığını gösteren sevgili, güzelliğiyle aşığı kendinden geçirirken her türlü dert ve ıstırabın kaynağı olduğunu hatırlamaz bile. Sevgili uğruna canını verecek kadar cömert olan âşık, her şeye rağmen sabreder, sadakatini ortaya koyar, çektiği acılardan asla yılmaz. Sevgili nazı, cilvesi ve işvesiyle aşığı kendisine bağlayarak vefasızlık ve ilgisizliğiyle onu ateşler içinde kıvrandırmaktan geri durmaz. Öksüz Dede, sevgilinin bu vefasızlığına, vurdumduymazlığına ve ilgisizliğine sitem edip sevgiliden ahdine vefa göstermesini, düşmanları kendisine güldürmemesini, çektirdiği cefa ve ayrılığı artık sonlandırmasını ister:

"Ela gözlerine kurban olduğum
Ecelim gelmeden öldürme beni
Gizlice uğrunca severim seni
Sırrımı kimseye bildirme benim

Öksüz Âşık bunu böyle söyledi
İndi aşkın deryasını boyladı
Senin aşkın beni mecnun eyledi
Dağlara düşürüp gezdirme beni" (Batur, 2005: s. 244).

Toplumların huzurlu ve mutlu yaşaması, geleceğe güvenle bakması ortaya koydukları birlik, beraberlik ve dayanışma ile yakından ilişkilidir. Ülkemizde her dönem iç ve dış mihraklar tarafından sabote edilen, zarar verilen barış ve huzur ortamı âşıkların da gündemindedir. Âşıklar sahip oldukları milli hassasiyetler ve sorumluluk duygusuyla toplumu ve bireyleri bir, beraber ve diri olma hususlarında uyarmış, huzur ve barış ortamının sağlanmasında birlik ve beraberliğin önemine dikkat çekmişlerdir. Âşık Veysel birlik, beraberlik ve dayanışma ile zorlukların üstesinden gelinebileceğini vurgularken birlik duygusunun verdiği mutluluğun tatlı bir şerbet içmeye benzediğini ifade eder:

"İtimat edersen benim sözüme
Gel birlik kavline girelim kardaş

Birlik çok tatlıdır benzer üzüme

İçip şerbetini duralım kardaş" (Kaya, 2011: s. 319).

Her toplumda âlim ve kâmil insanlar övülür, meclisleri tavsiye edilir, gittikleri yol takip edilir. Ham, cahil, softa insanlar yerilir, adap ve erkândan uzak bu kişilerden uzak durulması tavsiye edilir, bilgiçlik taşıyan ukalalardan kaçınılması öğütlenir. Ruhsatî "*Basma cahilin izine / Gitme şeytanın sözüne"* (Özdemir, 2010: s. 154) dizelerinde şeytan ile cahili bir arada kullanarak aralarındaki ilişkiye dikkat çeker, cahilin yolundan gidilmeyeceğini, şeytanın sözüne itimat edilmeyeceğini söyler. *"Kamillerden kemal ara / Cahile etme müdara"* (Özdemir, 2010: s. 173) dizelerinde de **e**ğer selamet arıyorsa insanın kâmil ve kemallerde araması gerektiğini, cahillerle arkadaşlık ve dostluk kurmaması gerektiğini tembihler.

Sümmanî ehl-i kâmil insanların her türlü övgü ve hizmete layık olduklarını, cahillerin ise söz ve davranışlarıyla bir değer ifade etmediklerini belirtir. Hatta cahili boyu uzayan ancak meyve vermeyen bir kavak ağacına, Seyranî de *"Cahil adam misli yaban arısı / Çeç yapsa bal yapmaz orman içinde"* (Kasır, 1984: s. 87) dizelerinde cahil insanı bal yapmayan yaban arasına benzetir. Meyvesi olmayan ağacın ve bal yapmayan arının işlevsiz olduğunu âşık, dolaylı olarak her canlının görevini yerine getirmesini öğütlemiş olur:

"Evliyâ hizmeti başımın tacı

Cahilin sözleri zehirden acı

Havaya yükselir kavak ağacı

Yaprağı kaç para bâr olmayınca" (Erkal, 2012: s. 155).

Türk toplumunda meslek sahibi olma, düzenli bir işte çalışma, kendine yetecek bir düzen kurma ve merde de namerde de muhtaç olmadan yaşama büyük önem taşır. Evlilik yaşına gelmiş bir kimseden meslek sahibi olması veya kendini geçindirecek bir işe, düzene sahip olarak para kazanması beklenir. Bu amaçla aileler çocuklarına yapacakları meslekle ilgili iyi bir eğitim almalarını, tecrübe kazanıp mesleklerinde başarılı olmalarını isterler. Aile fertlerinden birinin işsiz olması, yaşamını devam ettirmekte ekonomik sıkıntı yaşaması büyük üzüntü nedenidir.

"Hiç ölmeyeceğini zanneden biri gibi çalış, yarın ölecek biri gibi de tedbirli ol." (Câmiu's-Sagir, II/12) hadisinde hem dünya hem ahiret işlerinin titizlikle yapılması gerektiği öğütlenir. Bir taraftan "Yarın ölecek biri gibi tedbirli" olma öğütlenirken diğer taraftan "Hiç ölmeyeceğini zanneden biri gibi" de dünya işlerini sağlam ve titiz yapma tavsiye edilir. Ne tamamen dünya hırsıyla hareket edilmesi ne de ruhbanlık anlayışındaki gibi dünyayı tamamen terk etme vardır. İfrat ve tefrit değil denge tavsiye edilir. Âşık Veysel bu ikilemi ve çatışmayı yaşayanlara seslenerek *"Dünya fani değil çöküp oturma", "avara durma", "Yoldaş ol refaha kavuşanlara"* diye öğütler verir:

"Veysel der kafanı nafile yorma

Dünya fani değil çöküp oturma

Adım at ileri avara durma

Yoldaş ol refaha kavuşanlara" (Kaya, 2011: s. 168).

Aile, Türk kültür tarihinde en önemli kurumların başında gelir. Türkler, konargöçer hayat tarzlarına rağmen sağlam aile yapılarıyla zaman içinde büyüyüp devlete dönüşerek cihana hükmeder hale gelmişlerdir. Bu nedenle anne, baba ve çocukların aile içindeki rolleri ve görevleri hep önemsenmiş, düzenlenmiş ve takip edilmiştir. Ailenin, bireyleri üzerindeki koruyucu, kollayıcı ve kontrol işlevi ömür boyu devam eder, aile bireylerinin kimlik ve kişilik kazanmasındaki mücadeleleri günümüz de dâhil hep

öncelik olmuştur. Birey, karşılaştığı sorunları kendisi çözmek zorunda olsa da ailesinin varlığı onun için hem bir destek hem de güç olmaktadır. Aile bireylerine her fırsatta "Birlikten kuvvet doğacağı", "sürüden ayrılanı kurdun kapacağı", "yalnız taşın duvar olamayacağı", "bir elin nesinin, iki elin sesinin olacağı" hatırlatılarak birlik ve beraberlik öğütlenir. "Kızını el evinde yatırma, oğlunu şehir aşına alıştırma" şeklinde geleneksel korumacı terbiye usulleriyle çocuğun eve ve ailesine bağlılığı korunmaya çalışılır.

Toplum, gücünü aileden alır. Türk devlet yapısının temelini aile bireylerinin oluşturduğu güçlü beylikler oluşturur. Türk devlet geleneğinde ailenin gücü devletin gücü ile eş değerdir. Toplumun güç merkezi kabul edilen aile, evlilik yoluyla kurulur. Toplumun birlik ve beraberliği, huzur ve saadeti, refah ve ekonomik bağımsızlığı aileden başlayarak topluma yayılır. Evlilik ve kan bağına dayalı olarak kurulan aile; karı, koca ve çocuklardan müteşekkil toplumun en küçük birimidir. Evlilik bütün toplumlarda evrensel bir uygulama olmasına rağmen eş seçimi, sayısı ve törenlerle ilgili uygulamalarda değişiklikler görülür. Türk kültür geleneğinde Dede Korkut Hikâyeleri başta olmak üzere destan, masal, efsane ve halk hikâyeleri gibi anlatılarda istisnalar hariç tek evlilik esastır, eşlerin birbirlerine sadakati kutsaldır. Âşık Ruhsatî, zaman zaman görülen çok eşliliğe göndermede bulunarak bu durumun aile düzenini bozan, gönülleri yaralayan bir tehlike olduğunu söyler, "iki avrat kahrı"nı çekmenin kolay olmadığı konusunda öğüt ve uyarılarda bulunur:

"Ruhsat içme zamanenin zehirini

Harap eder sonra gönül şehrini

Çekemezsin iki avrat kahrını

Fatma'nın Esme'nin sırası değil" (Kaya, 1994: s. 335-336).

Gelecek planlanmasında en çok ihtiyaç duyulan değerlerin başında tasarruf gelmektedir. Tasarruf, tüketim odaklı günümüz toplumlarına kazandırılması gereken temel değerlerden biridir. Zira küresel sermaye sahipleri, zayıf toplumların ve gelişmekte olan ülkelerin insan kaynağını tüketime yönlendirerek kendi güçlerini korumaya, ekonomik ve kültürel hâkimiyetlerini devam ettirmeye çalışmaktadırlar. Sahip olduklarının değerini bilmek, onları yerinde, zamanında ve idareli kullanmak, israf etmemek ekonomik davranmanın özünü oluşturur. Hayatları boyunca hep yokluk ve yoksulluk içinde yaşayan saz şairleri tasarrufun değerini en iyi bilen kişilerdir. Âşık Veysel yaşam birikiminden edindiği tecrübelerden hareketle insanların boş gezmesini değil bir meslek sahibi veya memur olmasını ister. Âşık Veysel'e göre milli bağımsızlığın en önemli bileşenlerinden biri olan ekonomik bağımsızlığa sahip olma ancak israftan kaçınma ve tasarruf kültürünü kazandırmayla mümkündür. Bu nedenle bir meslek sahibi olmayı ve iktisatlı davranmayı nasihat eder. İnsanların kazandıklarından tasarruf etmesini, har vurup harman savurmamasını, etrafındaki sahte insanlara dikkat etmesini, birikim yapmasını aksi halde borca düşebileceğini öğütler:

"Ya bir zanaatkâr ya bir memur ol

Düşün her tarafı ehl-i zamir ol

Eline geçeni harcama bol bol

Beyhude sarf olan altın tunç olur" (Kaya, 2011: s. 312).

Atarlarımız, *"Su akar, yolunu bulur."* der. Başlangıçta eksik, düzensiz, tecrübe ve bilgiden uzak işler, yapılmaya devam edildiği takdirde belirli bir olgunluğa ve düzene erişir. Zaman içinde sabır gösterildiği takdirde eksikler tamamlanır, kusurlar düzeltilir, işler yoluna girer. Dünyanın bin bir ahvalinden şikâyet eden Karacaoğlan, sabır göstererek her şeyin yoluna gireceğini, elbet *"Ağlayanlar bir gün güler"* diyerek gönlünü teskin ve teselli eder. *"Bin kaygı bir borç ödemez"* atalar sözüyle borçlunun üzülmekle, kaygı duymakla borçlarından kurtulamayacağı ancak çalışıp ödemekle borçlarını ödeyeceği anlatılır. *"Her işin*

başı sağlık" deyimiyle huzur ve saadetin sağlığa bağlı olduğunu, sağlık olmadan hayatın bir anlamının olamayacağını ve hiçbir işin yürütülemeyeceğini söyler. Karacaoğlan, insanın dengini, dostunu bulduğunda mutlu olduğunu, devran sürdüğünü söyler. Ancak yiğit ve mert insanların gönül dilinden anlayacağını belirtir. *"Kara gün ömrü az olur"* atalar sözüyle de geleceğe umutla bakmayı gönlüne nasihat eder:

"Koyun meler kuzu meler
Sular hendeğine dolar
Ağlayanlar bir gün güler
Gamlanma gönül gamlanma

Yiğit yiğide yâr olur
Kötülerde ham söz olur
Kara gün ömrü az olur
Gamlanma gönül gamlanma" (Bakırcıoğlu, 2007: s. 221).

Âşık Sefil Selimî (1933-2003), Sivas'ın Şarkışla ilçesinde dünyaya gelir. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle eğitimini yarıda bırakır, küçük yaştan itibaren bir terzinin yanında çırak olarak çalışmaya başlar. On altı yaşındayken sevdalandığı Ümmügülsüm'ü evlenmeye maddi gücü elvermediği için kaçırarak onunla evlenir. Hayatın zorluğunu ve geçim sıkıntısını derinden yaşayan âşık, dönemin siyasi ve sosyal çalkantıları da eklenince yokluk ve yoksulluktan bir türlü kurtulamaz. Saz ve sözle dile getirdiği vatan sevgisi, millet ve memleket aşkı yaşadığı sıkıntıların, çektiği çilelerin ve şahit olduğu olayların bir sonucudur. Cennet vatanımızda huzur ve refahın, birlik ve beraberliğin gerekliliğini her fırsatta dile getiren âşık, bu amaçla insanların sevgi ve saygıyla hareket etmesini, eğitimle ilgili kitap, kütüphane ve okulları ihmal etmemesini öğütler, bu vatan uğruna yapılacak her türlü fedakârlığın çok değerli olduğunu söyler:

"Bilgiye sahip çık, sevgiye sarıl,
Hürmetin saygının postuna kurul,
Şahsını bırak sen, el için yorul,
Milletçe el ele tutmak kârımız.

Ey Sefil Selimî duysun faniler,
Sevgi ara yerden kalksın maniler,
Mektepler, kitaplar, kütüphaneler,
Yaptırıp iç içe yatmak kârımız." (Kaya, 2001: s. 82-84).

Yaşama ve yaşamın güzelliklerine sıkı sıkıya bağlı Karacaoğlan, güçlü ve özgün anlatımıyla güzellikleri betimler, yaşama dair heyecan ve duyarlılığını paylaşır. Dünyanın bin türlü hali olduğunu, insanın çeşit çeşit, yerin damar damar olduğunu söyler, kötünün öğüt almayacağını, soysuzun iyilikten anlamayacağını ifade eder. Zira insan çiğ süt emmiştir, en yakındaki insana bile gözü kapalı güvenmenin doğru olmayacağını nasihat eder. Her yüze gülene, şirin görünene aldanmamak gerektiğini ifade eden âşık, tatlı dili ve güler yüzü vurgular, tedbir ve temkini her daim tembihler. Karacaoğlan, hayatın bilinmezlerle dolu olduğunu, bulanık sulardan ve sisli havalardan uzak durulması gerektiğini öğütler. Ayrıca güvenmek kontrole mâni değildir, bu nedenle yanında yakınında, her kim varsa, ondan "sakın" diye uyarıda bulunur:

"İnsanın kötüsü iyilikten bilmez

Kursaksıza öğüt versen de almaz
İnsan çiğ süt emmiş itimat olmaz
Kapında hizmetkâr kulundan sakın

Karacaoğlan der ki eğle gönlünü
Elinden bırakma nazlı yârini
Kimse bilmez ahvalini halini
Yakınında olan komşudan sakın" (Makal, 1998: s. 126).

"Âşık şiirinde yiğitleri, yiğitliği ve vatanı öven şiirlere 'koçaklama' denir. Destanî ögeler halk şiirinde 'koçaklamalar' ile yaşar. Yiğitlik ve kahramanlık temalarını daha çok asker ve köylü âşıklar işler. Övgü ve cesaret verme esastır. Yiğitleri kutsamak ve yüceltmek Orta Asya geleneklerinden günümüze kadar gelmiştir." (Artun, 1996: s. 209). Âşıklar vatan, millet ve bayrak sevgisi gibi milli konularda oldukça hassastır; vatanını, bayrağını ve milletini sevme konusunda asla taviz vermez. Aynı şekilde dinleyicilerine de vatan, millet ve bayrak sevgisini öğütler, bu kutsal değerleri canı pahasına korumayı tembih ederler.

Üzerinde yaşayıp hayatımızı devam ettirdiğimiz, maddi ve manevi varlığımızı borçlu olduğumuz vatan, birleştirici yönüyle bir toprak parçasından çok daha fazlasını ifade eder. Birlik ve beraberliğimizi, geçmiş ve gelecek hayatımızı, istiklal ve istikbalimizi borçlu olduğumuz vatan ve sevgisi sevgilerin en yücesi, en değerlisidir. Vatanseverlik öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken değerlerin başında gelir çünkü vatan olmadan milletten ve gelecekten bahsetmek mümkün olmaz. Vatan toprakları ve bağımsızlığın sembolü bayrak söz konusu olduğu zaman âşıklar tavizsiz ve gözü karadır. Âşık Mevlüt Mertoğlu da vatana ve bayrağa "Kem gözlerle bakanın hadlerini bildirin!" diyerek bu konudaki kararlılığını ifade eder, vatansız vatandaşın olamayacağını öğütler:

"Yurdumun sancağını tutup şaha kaldırın!

Kem gözlerle bakanın hadlerini bildirin!

İki cihanda sizler Mertoğlu'nu güldürün!

Bir ölür bin doğarız kışlalar boş kalmaz ki,

Oğulsuz yaşanır da vatansız yaşanmaz ki." (Atalay, 2019: s. 117).

Kadim medeniyet değerlerimiz, zengin kültür birikimimiz ve güçlü devlet geleneğimiz, geleceğimizi şekillendirmede zengin bir hazine değerindedir. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan *"Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur."* vecizesi bu gerçeği ifade eder. Duygu, düşünce, davranış ve işlerimizde yerli ve milli olmak, geleceğimizi şekillendirirken geleneğimizden güç almak bizi her açıdan güçlü kılacaktır. Halkın içinde halkla beraber yaşayan, sözlü kültür mirasımızı geleceğe taşıyan âşıklar, yerlilik ve millilik konusunda oldukça hassas davranmış ve bu hassasiyetlerini ifade ederek uyarı ve öğütlerde bulunmuşlardır. Kendi öz değerlerimizle yükselmenin ve yücelmenin önemli olduğuna her daim vurgu yapan âşıklar, yerli ve milli olmayı, Türk malı kullanmayı teşvik eder, özendirirler. Görünüşte güzel ve albenili olan yabancı malların gerçekte kalitesiz olduğu, ancak yurdun öz malıyla kalkınmanın sağlanacağı öğütlenir.

"Ey Türk titre ve kendine dön!" diye Türk milletine seslenen Âşık Şeref Taşlıova, onları uyarır ve onlara nasihat verir. Tarihi kahramanlık, yiğitlik, şan ve şöhretle dolu olan Türk milleti azimle çalışarak dağları yürüterek, çağ açıp çağ kapatmış ve düşmanını her daim dize getirmiş korkusuz bir millettir. Geçmişine bir bak, titre ve kendine dön. Seni gaflet ve dalalete sürüklemek isteyenler olabilir, bin bir hileyle seni

uyutanlar olabilir ancak sen *"Tarihteki şanı yokla", "Damardaki kanı yokla"* der. Ülkemiz ve coğrafyamız üzerinde sayısız oyun oynandığını, içerde ve dışarda yanlış yol tutanlar olduğunu ancak her şeye rağmen damarındaki asil kanı hatırla ve sözü hak, başı dik bir şekilde "kendine dön" diye tembihler:

"Bu gidişat hoş değildir,
Ey Türk titre kendine dön!
Senin yurdun boş değildir,
Ey Türk titre kendine dön!" (Aslan, 2016: s. 59-61).

Zararlı alışkanlıklar, insanın hem sağlığı hem de varlığı üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bireysel, toplumsal ve ailevi huzursuzluklara neden olan her türlü bağımlılık, kişilerin sağlık, sosyal ve ekonomik hayatını tehdit etmekte, çalışma verimini düşürmektedir. Âşık Veysel, tavla ve domine gibi oyunların insanların zamanlarını ve enerjilerini tükettiğini, temel ihtiyaçlarının karşılanmasına mâni olduğunu söyler. "Çare düşün" diye uyarır ve bu zararlı alışkanlıklar *"Ne derdine derman ne ilaç olur"* diye öğüt verir:

"Karnını doyurmaz tavla domine
Çare düşün bak derdinin em'ine
Bakma hesabına boş ver cemine
Ne derdine derman ne ilaç olur" (Kaya, 2011: s. 312).

4.1.4. Doğa ve doğal hayat ile ilgili nasihatler

İnsanların, hayvanların ve bitkilerin yaşam kaynağı olan doğa, sürekli bir geri dönüşüm döngüsüyle besin kaynağı olmaya devam etmektedir. Çevre, doğa ve doğal hayat insan eliyle müdahale edilmediği, zarar verilmediği takdirde kendi doğasında ve doğallığında varlığını devam ettirecektir. Yaşamın her aşamasında doğa hem bedenimizi hem de ruhumuzu besler. Çünkü doğa yaşam kaynağımız havanın, suyun, yiyeceklerin de kaynağıdır. Çevremizi temiz tutmak, doğayı korumak ve doğal hayatı önemsemek varlığımız ve sağlığımız için çok büyük önem arz eder. İnsan, varlığını borçlu olduğu doğayı ve doğal çevreyi korumakla geleceğini ve neslini koruyup devam ettirmiş olur. Günümüzde sanayinin gelişmesi ve teknolojinin ilerlemesiyle doğanın ve doğal hayatın korunması daha büyük önem taşımaktadır.

Hayatın ve bütün değerlerin kaynağı olan sevgi, âşıkların şiirlerinin hem mayası hem ham maddesidir. Âşıkların şiirlerinde insan sevgisi, aile sevgisi, vatan ve millet sevgisi, dil, din, bayrak sevgisi, doğa ve hayvan sevgisi konu edilen başlıca sevgi çeşitleridir. Çevre ve doğa güzellikleri şairlere ilham kaynağı olmuş, yaşama sevinci aşılamıştır. Doğa ve güzellikleriyle iç içe bir yaşam süren âşıklar dağları, ovaları, ırmakları, hayvanları, çiçek ve böcekleri şiirlerine konu ederek mevsimlerin türlü güzelliklerini işlemişlerdir. Âşık Veysel doğaya sahip çıkmayı ve doğanın bu güzelliğini temaşa etmeyi öğütler:

"Baharda coşarsa bu ulu toprak
Vücuda getirir her türlü yaprak
Al yeşil giyinmiş dağlara bir bak
Besleyip büyütür yer çiçekleri" (Kaya, 2011: s. 204).

4. Bulgular ve sonuç

Nasihat anlatım tutumu, insanlık tarihinin en eski terbiye şeklidir. Nasihat; bir insanın yaşadığı, karşılaştığı ve tecrübe ettiği bir durumdan yola çıkarak bir başkasına yol göstermesi, akıl vermesi ve tavsiyelerde bulunmasıdır. Nasihat; ilk elden tecrübe edilen, kazanılan, sınanan bir bilginin ihtiyacı olduğu düşünülen bir başkasına aktarılması, öğretilmesi ve varsa düzeltilmesi gereken davranış şekillerini kapsayan bir eğitim ve öğretim sürecini ifade eder. Bilgi, birikim, tecrübe ve kazanım

aktarmayı amaçlayan nasihat anlatım tutumu, insanlar arasında paylaşmayı, yardımlaşmayı ve dayanışmayı teşvik edici işlevleriyle evrensel bir değer olarak görülmüştür. Nasihat anlatım tutumuyla oluşturulan ahlakî ve didaktik eserlerde müellifler, kendi gözlemlerini ve kültürel birikimlerini ayet, hadis, atasözü, vecize ve kıssadan hisse çıkarılan hikâyelerle söz konusu nasihati güçlendirmiş, anlamı pekiştirmişlerdir. Yerel ve evrensel ahlakî değerlerin yanı sıra toplumların gelişim ve değişim süreçlerinde yaşanan yozlaşma, bozulma ile etkileşim sonucu yaşanan hemen her türlü yozlaşmayla ortaya çıkan kusur ve aksaklıklar da konu edilmiştir.

Kültürün oluşturulması, geliştirilmesi, korunması ve geleceğe aktarılması Halk edebiyatının işlevleri arasındadır. Toplumsal kültürün yapıcısı insanları eğitmenin, bilinçlendirmenin bir yolu da edebi eserlerden yardım almaktan geçer. İnsanları şekillendiren edebi eserlerin niteliği bu açıdan büyük önem taşır. Türk Halk edebiyatı ürünleri, milli kültürün oluşumunda ve gelişiminde önemli bir işleve sahiptir. Atalarından devraldığı kültürel mirastan aldığı güçle modern dünyada var olabilmek, Türk milletinin en önemli idealleri arasındadır. Milli kültür değerleriyle desteklenmeyen ve beslenmeyen hiçbir birikim, geleceğe kalamaz, evrensel boyut kazanamaz. Kültürün elçisi, temsilcisi ve sözcüsü âşıklar; söz ve saz ustalıklarıyla toplumda birer yol gösterici, lider, kanaat önderi olduklarının farkındadırlar. Dolayısıyla doğa, çevre, din, yönetim, töre, inanış gibi toplumu ilgilendiren her türlü bireysel ve sosyal soruna dair tespit ve çözümlerini bilgi birikimleriyle yoğurarak çağının tanığı ve kültürel belleğin taşıyıcısı olarak dile ve tele dökerek anlamlandırmışlardır. Âşıklar böylece yaşadıkları toplumun sosyal dokusunu, geleneğe yaslanan ahlakî değerlerini yücelterek halkın belirli duygu ve düşünceleri benimsemesine aracı ve yardımcı olmuşlardır. Bu açıdan bakıldığından âşıklar şiirlerinde toplumun ortak kültürel değerlerine ve medeniyet anlayışına uygun olarak halkı yönlendirdikleri, halkın eğitilmesinde sazı ve sözüyle katkıda bulundukları ve bu anlayışlarını geniş halk kitlelerine ulaştırmada büyük başarı kazandıkları dikkat çekmektedir.

Âşıklar hayatın her alanında, toplum düzeninin her aşamasında söz söylemiş, fikir beyan etmiş, yaşam tecrübesiyle şekillendirdiği tutum ve davranışları, tavsiyeleri dile getirmişlerdir. Böylece insana, hayata ve toplum düzenine dair öğütleri, geleneksel Türk toplum yapısının şekillenmesine, kültürel belleğin oluşmasına ve yerleşmesine büyük katkıları olmuştur. Âşıkların, doğruları ve güzellikleri övmek, yanlış ve olumsuz davranışları eleştirmek, tavsiye ve telkinleriyle kötülüklerden sakındırmak amacıyla söyledikleri sözleri milletin hafızasında yer etmiş, ruhuna işlemiş ve milletin ortak belleğinde kabul görmüştür. Halka ve hakikate dair samimi düşünceleri, halkla karşılıklı güvene dayalı münasebetleri âşıkların etki gücünü ve sorumluluğunu artırmıştır. Halk âşıklarına sahip çıkmış, destek olmuş, her türlü ikramda bulunmuş ve onları ağırlamıştır. Âşıklar da bu ilgi ve desteği karşılıksız bırakmayarak şiir ve sohbetleriyle hem halkın estetik ihtiyaçlarına hem de gönül dünyalarına nüfuz ederek onları zenginleştirmiş ve geleneğin devamını sağlamışlardır.

Yaşadıkları toplumun gören gözü, işiten kulağı ve konuşan dili olan âşıklar, halkın sevinç ve mutlulukları kadar şikâyetlerini de dillendirmişlerdir. Düzensizlikleri dile getirmiş, aksaklıkları haykırmış, yanlışları sıralamış, olması gerekenleri öğüt üslubuyla ifade etmişlerdir. Âşıklar bir taraftan taşlamayla, alayla, ta'riz ve imayla tepkilerini dile getirirken diğer taraftan toplumun genel kabullerini kişisel birikimlerinden hareketle nasihat üslubuyla ifade etmişlerdir. XVI. yüzyıldan XXI. yüzyıla kadar döneminin önde gelen âşıklarının nasihat temalı şiirleri incelendiğinde geçmişten günümüze nasihat anlatım tutumunun kapsamı genişlese de içeriğinin o günden bugüne pek değişmediği yapılan içerik analizlerinden anlaşılmaktadır. Başlangıçta doğayla iç içe ve kırsal kesimde toplu yaşam alanlarından uzak bir hayat süren âşıklar; nasihat içeriği olarak genelde aşk, sevgili, yiğitlik, mertlik, doğa sevgisi gibi çok sınırlı ve genel konuları işlerken zamanla ihtiyaçların artması, toplu yaşam alanlarının çoğalması, dinin toplum yaşamı üzerinde önemli bir güç olduğunun görülmesi ile gelişim ve etkileşimin artması

gibi nedenler, günümüzde şiirlerin hem içerik açısından zenginleşmesini hem de nasihat anlatım tutumunun çeşitlenmesini sağlamıştır.

Gelenek içerisinde XVI. yüzyıldan XXI. yüzyıla kadar farklı özellik ve birikimleriyle geleneği şekillendiren, zenginleştiren ve gelenek içinde önde gelen âşıkların nasihat konulu şiirleri *"Dinî ve Tasavvufi", "Genel Ahlak", "Bireysel ve Toplumsal Hayat"* ile *"Doğa ve Doğal Hayat"* olmak üzere toplam 4 ana ve 43 alt başlık halinde sınıflandırılmıştır. Dört ana sınıflandırmadan birincisi olan *"Dinî ve Tasavvufî Nasihatler"* başlığı altında "Allah, Peygamber, İbadet ve Kutsal Değerler", "Helal ve Haram", "Nefis Terbiyesi", "Ölüm, Dünya Hayatı ve Dünyanın Geçiciliği", Kader ve Kaza", "Güzel Ahlak", "Edep ve Hayâ", "Kul Hakkı", "Gıybet (Dedikodu)", "Riya ve Kibir", "Sabır ve Şükür", "Ders ve İbret Alma" ile "Tefekkür ve Tevekkül" konularında verilen nasihatler ele alınmıştır. Sözü edilen konulardan anlaşılacağı üzere, âşıkların dini konularda bilinçli olduğu, dinin toplumsal hayatı şekillendirici gücünün farkında oldukları, toplumun din anlayışına uygun bir yaşam tarzına sahip oldukları ancak bağnaz, tutucu ve dinî konularda derin bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Dinin hiçbir zaman değişmeyen hükümleri ile sosyal hayatı düzenleyici ve dengeleyici kurallarını konu eden geçmişteki bütün nasihat içerikleri günümüzde de aynen tekrarlanacak kadar güncel durumdadır. Kutsal değerlere saygı, helal ve haram, nefis muhasebesi, ölüm, kader, güzel ahlak, edep ve hayâ, kul hakkı, dedikodu, kibir, sabır, şükür, ibret, tefekkür ve tevekkül gibi konular günümüzün de nasihate konu olan içerikleridir.

"Genel Ahlak ile İlgili Nasihatler" ana başlığı altında âşıkların dinleyicilerine "Adalet ve Liyakat", Ahde Vefa ve Sadakat", "Asalet ve Marifet", "Doğruluk, Dürüstlük ve Güven", "Hakkını, Haddini ve Kendini Bilme", "Hatır Gönül Bilme", "Kanaatkârlık ve Tevazu", "Hırs ve Tamahkârlık", "Konuşma Adabı ve Tatlı Dil", "Mertlik ve Yiğitlik", "Nasihat (öğüt) Dinleme", "Sevgi, Saygı, Hoşgörü ve Nezaket", "Sır Saklama", "Şefkat ve Merhamet", "Umutlu Olma" ile "Yardımseverlik ve İyilik" alt başlıklarından oluşan konularda nasihat verdikleri tespit edilmiştir. "Adalet ve liyakat" başta olmak üzere vefa, sadakat, asalet, dürüstlük, hatır gönül bilme, kanaat, hırs, konuşma adabı, mertlik, hoşgörü, sır saklama, merhamet, umut ve iyilik yapma günümüzün de genel ahlak ile ilgili nasihatlere en çok konu olan içerikleridir. Dolayısıyla geçmişten günümüze genel ahlak ile ilgili uyarı, tespit ve nasihatlerin günümüz nasihatleri ile doğrudan benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

"Bireysel ve Toplumsal Hayat ile İlgili Nasihatler" ana başlığı altında âşıkların "Arkadaşlık ve Dostluk", "Aşk, Âşık ve Sevgili", "Birlik, Beraberlik ve Dayanışma", "Cehalet ve Bağnazlık", "Çalışkanlık ve Üretim", "Evlilik ve Aile", "İsraf ve Tasarruf", "Kendine, Gönlüne ve Nefsine", "Okul, Eğitim ve Öğretmen", "Tedbirli, Temkinli ve İtidalli Olma", "Vatan, Millet ve Bayrak Sevgisi", "Yerlilik ve Millilik" ile "Zararlı Alışkanlıklardan Korunma" alt başlıklarıyla ifade edilen konularda nasihat verdikleri görülmüştür. En yaygın ve yoğun işlenen konuların başında aşk gelir. Genellikle beşeri aşkın konu edildiği şiirlerde sevgiliye duyulan aşk, özlem, hasret ve sitem dile getirilmiştir. Söz konusu nasihat temalarının günümüzde birey ve toplum hayatında geçerli olduğu, nasihat anlayışında hemen hemen hiçbir değişikliğin olmadığı sadece nasihate konu içerik ve araçların çeşitlendiği söylenebilir. Geçmişin kişiyi yozlaştıran, yönlendiren ve etkileyen sınırlı etkileşimlerine karşılık günümüzde bu etkileşimin en üst düzeyde olması nasihat anlatım tutumunun gereklilliğini artırsa da modern insanın kişiyi sınırlandıran her türlü tavra protest yaklaşımı günümüzde nasihatin etkisini, etkinliğini ve işlevini zayıflatmıştır. Nasihatlerde özellikle vatan, millet ve memleket sevgisine sıkça vurgu yapılması, millî birlik ve beraberliğin öneminin ifade edilmesi milli bilincin oluşmasına ve yerleşmesine zemin hazırlamıştır.

Ayrıca *"Doğa ve Doğal Hayat ile İlgili Nasihatler"* ana başlığı altında baharın yaşama sevinci veren güzelliğinin farkına varma, ormanların önemi ve korunması ile çevrenin temiz tutulması konularında

nasihatler verilmiştir. Doğayla iç içe ve doğal yaşamın bir parçası olarak yaşamını sürdüren âşıklar; ağaç, orman, hayvan sevgisi ve doğal hayat ile ilgili endişe ve hassasiyetlerini her fırsatta dile getirmişlerdir çünkü doğa, ağaç, orman ve doğal hayat, âşıkların hem yaşam alanı hem de besin kaynağıdır. Bu nedenle âşıkların çevre, doğa ve doğal hayata dair son derece hassas oldukları görülmektedir. Günümüzde modern insanın artan ihtiyaçlarına karşın her geçen azalan doğal kaynakların özensizce tüketilmesi ve kirletilmesi hususu dışındaki bütün yaklaşımlar, geçmişin nasihat anlatım tutumuyla benzerdir.

Kaynakça

Akyüz, Ç. (2010). Manas destanında alp kadın tipi. *Mukaddime*. S. 1.

Arı, B. (2013). Adana âşıklık geleneğinde bir alevi âşık: Hacı Ali Şen'in şiirlerinde nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi,* S. 68.

Arısoy, M. S. (1985). *Türk halk şiiri antolojisi*. İstanbul: Bilgi. Yayınevi.

Artun, E. (1996). *Günümüzde Adana âşıklık geleneği ve âşık Feymânî*. Adana: Adana Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayınları.

Artun, E. (2011). *Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı*. Adana: Karahan Kitabevi.

Artun, E. (2015). *Anonim Türk halk edebiyatı nazmı*. Adana: Karahan Kitabevi, 2. Baskı.

Aslan, A. (2016). *Âşık Şeref Taşlıova'nın şiirlerindeki değer eğitimi unsurlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Atalay, B. (1986). *Dîvânu Lugati't-Türk dizini "indeks" lV*. Ankara: TDK Yayınları.

Atalay, H. (2019). *Âşık Mevlüt Mertoğlu'nun şiirlerinde tema ve değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bakırcıoğlu, N. Z. (2007). *Halk şiirimiz*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Bars, M. E. (2020). Âşık kimdir. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, C.3, S.4.

Başgöz, İ. (2014). *İzahlı Türk halk şiiri antolojisi*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Batur, S. (2005). *Halk şiiri – seçmeceler*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Birgören, H. (2018). *Âşık Dertli divanı*, Ankara: Birleşik Yayınları.

Boratav, P. N. (1992). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Cirit, H. (2012). *Vaaz*, TDV İslam ansiklopedisi, C. 42.

Çağrıcı, M. (2004). *Merhamet,* TDV İslam Ansiklopedisi, C. 29, İstanbul.

Çağrıcı, M. (2013). Ahlak. TDV İslam Ansiklopedisi, C. 43, İstanbul.

Çiftlikçi, R. (2000). *Arapgirli halk şairi Fehmi Gür: hayatı- sanatı- bütün şiirleri I-II*. Malatya Belediyesi Kültür Yayınları, Malatya.

Çolak, A. S. (2014). *Yetik Ozan, hayatı ve şiirlerinin tematik incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, S. (1993). *Afşinli Derdiçok*. Ankara: Alıç Okul Yayınları Matbaacılık Tic. San. A.Ş.

Doğan, F. (2023). Türk Saz (Âşık) şiirinde nasihat, (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Doğan, F. ve Azar, B. (2021). Âşık Veysel'in şiirlerinde nasihat. *Journal of History School*, 54

Elçin, Ş. (2016). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları, 14. Baskı.

Emiroğlu, S. (2010). *Türkçe manzum nasihat-nâmelerin eğitim değeri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ercilasun, A. ve Akkoyunlu, Z. (2018). *Kaşgarlı Mahmud – Divanu Lugati't-Türk*. Ankara: TDK Yay.

Ergun, S. N. (1938). *Halk edebiyatı antolojisi*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Erkal, A. (2012). *Âşık Sümmâni divanı*, Ankara: Birleşik Yayınları.

Esmez, A. (2018). *Âşık Ensar Şahbazoğlu'nun hayatı ve sanatı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Ferâhidî, Halil b. Ahmet b. Amr b. Temîm (2004). *Kitâbu´l-'Ayn,* (haz. Dâvûd Sellûm vd.), Mektebetü Lübnan, Beyrut.

Gabaın, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri* (çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.

Gözaydın, N. (2013). *Türk dili, Türk şiiri özel sayısı III, Halk şiiri*, tıpkıbasım. Ankara: TDK Yay.

Gözütok, Ş. (2011). *Âşık İhsan Yavuzer'in şiirlerinde yer alan eğitsel unsurlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Güzel, A. (2015). *Dinî-tasavvufi Türk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Hüseyin H. (1978). *Kul Ahmet*. Ankara: Bil-Tek Yayınları, Çağ Matbaası.

Kafkasyalı, A. (1998). *Âşık Murat Çobanoğlu, hayatı-sanatı-eserleri*, Ankara.

Kasır H. A. (1984). *Develili Seyrânî*, İstanbul: Acar Matbaası.

Kaya, D. (1994). *Sivas'ta âşıklık geleneği ve âşık Ruhsati*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Kaya, D. (2011). *Âşık Veysel*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Baskı.

Kılıç, M. Z. (2012). *Âşık Gamgüder (hayatı, sanatı, eserleri).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kürkçüoğlu, S. ve Akbıyık, A. (2011). *Şanlıurfalı saz ve söz ustası kısaslı âşık Sefai (Mehmet Acet)*. Şanlıurfa: ŞURKAV Yayınları, 1. Baskı.

Makal, T. K. (1998). *Karacaoğlan*. İstanbul: Toker Yayınları Türk Klasikleri.

Oğuz, Ö. vd. (2017). Türk halk edebiyatı el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları, 14. Baskı.

Oğuzcan, Ü. Y. (2001). *Dostlar beni hatırlasın (Âşık Veysel-hayatı ve bütün şiirleri)*. İstanbul: İnkılâp.

Okutan, S. (2016). *Kâbusname'nin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özdemir, A. (2010). Âşık Ruhsatî. İstanbul: Sivas Platformu Yayınları.

Özer Yürük, D. (2019). *Âşık Murat Çobanoğlu'nun on birli hece ölçüsü ile yazılan şiirlerindeki değerler eğitimi unsurlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Parlak, E. (2019). *Garip bülbül Neşet Ertaş, hayatı-sanatı-eserleri,* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Anma ve Armağan Kitaplar Dizisi, 2. Cilt, Ankara.

Sakaoğlu, S. (1987). *Senin aşkınla: Kadirlili Âşık Halil Karabulut*. Konya: Nur Matbaası.

Sever, M. (2004). *Türk halk şiiri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.

Taşkaya, M. (2002). *Sevgi şehri Âşık Feymânî*, Kadirli Belediyesi Yayını, Kadirli.

Türk Dil Kurumu (t.y.) TDK Güncel Türkçe sözlük, Erişim Tarihi: 10.08.2023, https://sozluk.gov.tr/

Topcu, A. (2013). *Âşık tarzı şiir geleneği bağlamında Zikri Aliyar'ın şiir dünyası üzerine kuramsal incelemeler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Turinay, N. (2021). Safahat, Ankara: TBMM Yayınları.

Uludağ, S. (1996). *Firaset,* TDV İslam ansiklopedisi, C. 13, Ankara.

Yılar, Ömer (2007). *Halk bilimi ve Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayınları, 12. Baskı. Yorgancı, O. (2013). *Dadaloğlu*. İstanbul: Anonim Yayıncılık.

35. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kıyafet yasakları[1]

Deniz GÜNER[2]

APA: Güner, D. (2023). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kıyafet yasakları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 598-608. DOI: 10.29000/rumelide.1406053.

Öz

Temel işlevi insan vücudunu çevresel faktörlere karşı korumak olan kıyafetler tarihsel süreç içerisinde sembolik bazı anlamlar yüklenmiştir. Bu durum kıyafeti kendi işlevinin dışına çıkartarak onu statü göstergesi haline getirmiştir. Kıyafetin statü ile ilişkilendirilmesiyle birlikte toplumlardaki hâkim erkin bu alana müdahalesi gecikmemiş ve kılık kıyafet yasakları ortaya çıkmıştır. Bu yasaklar zaman zaman bazı kumaşların, renklerin ya da tarzların halkın çeşitli zümrelerine yasaklanması şeklinde görülmüştür. Bu araştırmada Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadar geçen süreçte ulaşılabilen her türlü kılık ve kıyafet yasağı gerekçesiyle birlikte incelenerek ortaya konulmuş ve devletin hangi kaygılarla bu yasakları yaptığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Başlangıçta özellikle Müslümanlar ile gayrimüslimlerin sosyal hayat içerisinde birbirlerinden ayırt edilmesini hedefleyen yasaklar, Tanzimat ile birlikte hem dinsel ayrım hem de modern bir görünüm hedeflemiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra ise ana hedef çağdaş görünümlü bir toplum yaratma çabası olmuştur. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerindeki kılık kıyafet yasaklarını içeren çeşitli araştırmalar olmakla birlikte sürecin tamamını kapsayan bir çalışmanın eksikliği bu makalenin hazırlanmasının temel nedenidir.

Anahtar Kelimeler: Fes, şapka, çarşaf, türban, kılık-kıyafet yasağı

---

1. 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: %18
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406053
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr.Öğr.Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Cumhuriyet Tarihi / Dr. Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History, History of the Republic (Kırklareli, Türkiye), gunerdeniz1@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1496-0913, **ROR ID:** https://ror.org/00jb0e673, **ISNI:** 0000 0004 0399 5728, **Crossreff Funder ID:** 100018347

Dress bans from the Ottoman Empire to the Republic[3]

Abstract

Clothes, whose main function is to protect the human body against environmental factors, have been attributed with some symbolic meanings in the historical process. This situation has taken clothing out of its function and turned it into a status indicator. As clothing became associated with status, the intervention of the dominant power in societies in this field was not delayed and dress bans emerged. These bans were sometimes seen as the prohibition of certain fabrics, colors or styles to various segments of the public. In this study, all kinds of dress bans that can be found in the period from the Ottoman Empire to the Republic are analyzed and presented together with their justifications, and the concerns of the state are tried to be understood. In the beginning, the bans aimed to distinguish between Muslims and non-Muslims in social life, but with the Tanzimat, they aimed at both religious distinction and a modern appearance. After the proclamation of the Republic, the main goal was to create a modern-looking society. Although there are various studies on the dress bans in the Ottoman and Republican periods, the lack of a study covering the entire process is the main reason for the preparation of this article.

Keywords: Fez, hat, turban, chador, dress prohibition

1. Giriş

Temel işlevi insan bedeninin bir kısmını veya tamamını kaplayarak onu doğa şartlarına karşı korumak olan kıyafet, tarihsel süreç içinde insanın diğer insanlarla olan farklılıklarını ya da benzerliklerini ortaya koymak amacıyla kültürel bir öge gibi kullanılır hale gelmiştir. Giysiler, bir taraftan insan bedenini korurken diğer taraftan insanın kişiliği, statüsü varsa mensup olduğu grubu yansıtan bir sembol görevi görmektedir.

Arapça "kıyâfe" sözcüğü "birinin peşinden gitme; çocuğun fizikî özelliklerine bakarak nesebini tespit etme" anlamlarına gelir. İnsanların giysilerine de onun kişiliğini ve kültürünü yansıttığı için kıyafet denilmiştir (Bozkurt, 2022: 508). İnsan çıplak doğan ve giyinen tek canlı varlık olduğuna göre giysilerin tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir (Arığ, 2006: 142). Giyim ilkel toplumdan çağdaş topluma geçerken önemini arttırmış (Tezcan, 1983: 255) kutsal kitaplarda bahsi geçen bir değer haline gelmiştir (Bozkurt, 2022: 508).

Giyim tarzı bir devrin, bir ülkenin, bir kişinin özellikleri hakkında bilgi verirken toplumun ahlaki değer yargılarını da yansıtır (Tezcan, 1983: 259). Örneğin Mezopotamya kanunlarında ve Araplar arasında cariyeler ile fahişelerin örtünmeleri yasakken, özgür kadınların evlerinin dışında başlarını örtmeleri zorunluydu (Bozkurt, 2022: 508).

---

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:** 08.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406053
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Türkler içinse kıyafetlerde öncelikle işlevsellik önemliydi. Eski Türkler göçebe olmaları ve çoğunlukla hayvancılıkla uğraşmaları nedeniyle deriden yapılan rahat kıyafetleri tercih ederlerdi (Arığ, 2006: 143). Özellikle savaşçılığın ve ata binmenin bir gerekliliği olarak şalvar, pantolon ve ceket oldukça önemliydi (Tezcan, 1983: 260). Selçuklu döneminde de bu tercih değişmemiş ancak kadınlarda başörtüsü olarak bürüncük ve yaşmak kullanmıştır (Arığ, 2006: 143).

2. Osmanlı'da kıyafet yasakları

Osmanlı dönemine gelindiğinde imparatorluk coğrafyasındaki giyim kuşam hakkında daha fazla bilgi bulunmaktadır. Özellikle Osmanlılarda kıyafetin sadece örtünmek maksatlı olmadığı aynı zamanda bir statü göstergesi olduğu bilinmektedir. Kıyafet gerek idareciler gerekse toplumun diğer ögeleri arasında görsel bir iletişim aracı olma işlevi üstlenmiştir (Koca, 2012: 664). Örneğin sarayda kullanılan renklerin, kumaşların ve modellerin halk tarafından kullanılması yasaktır. Diğer yandan halk da giyim kuşamına göre birbirinden ayrılmak zorundadır (Arığ, 2006: 144-145). Kıyafetlerin bir kültürde millîliği oluşturan ögelerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Tezcan, 1983: 258) özellikle gayrimüslimlerin Müslümanlara benzememeleri için ayrı bir özen gösterilmiştir.[4] Örneğin 1662 senesinde sarı ayakkabı ve kırmızı kalpak Hıristiyanlara yasaktır (Argıt 2015: 243). Fatih Sultan Mehmet döneminde ise Müslüman olmayanların beyaz başlık (sarık) kullanması yasaklanırken (Turan, 2014: 249) 1725'te Müslüman kadınların uzun ve büyük yakalı parlak feraceler giymeleri gayrimüslim kadınlara benzememeleri için yasaklanmıştır (Koçu, 2017: 139-140).

Gayrimüslimlerin kıyafetleri divandan çıkan hükümlerle belirlenir, onlar bu hükümlerin belirlediği kıyafet dışında elbise giyemezler, aksi halde cezalandırılırlardı. Sadece saraylı ile halkın, Müslüman ile gayrimüslimin giyim kuşamı birbirinden farklı olmak zorunda değildi. Asker ile halk da kıyafetiyle birbirinden ayrılmalıydı. Bu nedenle günlük hayatta yeniçerileri halktan ayırt etmek için askerî kıyafetler kullanılmaya başlanmıştı (Arığ, 2006: 145).

Reşat Ekrem Koçu'nun aktarımından anlaşıldığı kadarıyla sosyal hayat içinde Müslümanların gayrimüslimlerden ayrılmasına o kadar önem veriliyordu ki Sultan İbrahim'in saltanatı döneminde gayrimüslimlerin hamamda nalın giymesi yasaklanmıştı. Müslümanların nalınlarını çıkartmaları ile oluşabilecek karışıklığı önleyebilmek adına da gayrimüslimlerin peştemallerine demir bir halka takmaları kararlaştırılmıştı (Koçu, 2017: 149).

III. Ahmet, zamanında ekonomik nedenlerle kumaş ve işlemelerde, kullanılan altın ve gümüş tel sarfiyatını azaltmak amacıyla ağır sırma işleme kaftan, sırma püskül ve sırmalı kumaş yapımı yasaklanmıştı (Pamuk, 2012: 704). II. Osman zamanında ise kadınların Tatar başlıklarını andıran sivri şapka giymeleri yasaklanmıştır (Pamuk, 2012: 709).

Yasaklamalara sık sık konu olan bir başka materyal ise kürktür. Samur, kakum ve vaşak gibi kürklü kıyafetleri yüksek mevkilerdeki kişilerin dışındakilerin kullanması ekonomik kaygılar nedeniyle önce III. Osman ve III. Mustafa dönemlerinde yasaklanmıştır (Karaca, 2002: 569). Yasağa yeterince uyulmadığı için konu I. Abdülhamit tarafından yeniden daha sıkı bir biçimde gündeme alınmıştır. I. Abdülhamit gereksiz kumaş kullanımını ve ülke dışına para çıkmasını önlemek için 1776'da bir nizamname yayınlamış ve pahalı kumaşlardan dikilen kürklü kıyafetlerin vezir, sudur ve ulema dışındaki kimseler tarafından giyilmesini yasaklamıştır. Bunların yerine İstanbul ve öteki Osmanlı kentlerinde dokunan kumaşların kullanılabileceği, yasaklanma tarihinden sekiz gün sonra her kimin

[4] Müslüman ve gayrimüslimlerin giyimlerinin farklı olma zorunluluğu Hz. Ömer zamanından beri devam etmektedir. İlk defa Ebû Hanîfe insanların kıyafetlerine bakılarak mümin ya da kâfir olarak tanımlanabileceğine hükmetmiştir (Kılavuz, 1996: 59).

üzerinde yasak eşya görülürse cezalandırılacağı, bir aydan sonra herkimin evinde ve dükkanında yasaklı kumaşlardan ve işlemelerden bir şey bulunursa ve her kim dokur veya işlerse hangi terzi biçer ise evinin ya da işyerinin önünde asılacağı bildirilmiştir (Barbarosoğlu, 1994: 121-124). Kürk giyilmesinin yasaklanması son olarak II. Mahmut döneminde bir kez daha gündeme gelmiştir (Karaca, 1998: 27).

Daha önce de belirtildiği üzere kumaşların devlet ricâli arasında bölüştürüldüğü gibi renkler de Müslüman ve gayrimüslimler arasında bölüştürülmüştü. II. Mahmut çıkardığı bir fermanla Müslüman kadınların sarı, pembe ve benzer renklerden ayrı ferace giyemeyeceği ilan edilmişti (Barbarosoğlu, 1994: 122). Yeşil renk Müslümanlar için serbestken gayrimüslimlerin tamamı için yasaktı. Gayrimüslim kıyafetleri Müslüman kıyafeti gibi gösterişli olamazdı örneğin ayakkabılarda Müslümanlar sarı, Yahudilerse siyah giymek zorundaydı (Arığ, 2006: 158).

II. Mahmut döneminde sosyal bir mesele haline gelerek yasaklanan bir başka kumaş ise Hint ve Acem şallarının pahalılığı nedeniyle gündeme gelmişti. İstanbul'da oluşan kalyoncu modası ile işsiz güçsüz gençler bile başlarına pahalı şallardan sarıklar sarmaya başlayınca II. Mahmut, kalyoncular dışındakilerin şal sarmasını yasaklamıştı (Örenç, 2019: 12). Kumaş maliyetlerinin dönemin modası üzerinde yarattığı devlet baskısı ilk olmadığı gibi son da olmamıştı. Aynı kaygı Cumhuriyet yıllarında da israf gerekçesiyle yasaklamalara konu olmuştu (Barbarosoğlu, 1994: 164).

Osmanlı'da sosyal hayatın içerisinde kısıtlı zaman geçirebilen kadınlar da aynı erkekler gibi modaya uymaları nedeniyle yasaklamalara konu olmuşlardır. 1789 yılında çıkarılan yasağa göre kadınlar artık şemsiye taşıyamayacaklardır zira şemsiye taşıyan kadın görüntüsü gayrimüslimlere benzerlik içermektedir (Atılgan, 2016: 89). III. Selim zamanında 1791'de İstanbul'da kadınların iç gösteren ince kumaşlardan dikilen feracelerle dolaşması yasaklanmış ve bu tarz ince kumaşları dükkanında bulunduran terzilerin de dükkanının kapısına asılacağı duyurulmuştu (Koçu, 2017: 140).

1829'da çıkartılan bir nizamname ulemanın kullandığı sarığın sadece din adamları tarafından dinsel törenlerde kullanılmasına olanak tanımış (Turan, 2014: 251), dolayısıyla sarık yasaklanmış yerine fes getirilmiştir (Koç & Koca, 2010: 43). II. Mahmut dönemine denk gelen bir başka ilginç yasak örneği de zeybek kıyafetinin çirkin olması gerekçesiyle yasaklanmasıdır (Turan, 2014: 245).[5] 1835'te ortaya atılan ve kadınları ilgilendiren bir başka yasaklama da yine halkın saraylılara benzememesi içindir. Kadınların saraydaki kadınlara özenerek büyük yüksek yaşmaklar ile dolaşmaları yasaklanmıştır (BOA, (HAT), 319/18712).

Osmanlı kadınları entari, şalvar-gömlek ve etek-ceket olmak üzere üç farklı tipte giyinirlerdi. Sokağa çıktıklarındaysa üzerlerine ferace alırlardı (Arığ, 2006: 146). 1889'da ferace ve yaşmak giyilmesi II. Abdülhamit tarafından yasaklanınca bu giysinin yerini çarşaf aldı (Barbarosoğlu, 1994: 129; Sarısaman, 1998: 98). Ancak hem bir takım güvenlik endişeleri hem de çarşaf giyen Müslüman kadınlarının yas tutan Hristiyan kadınlara benzetilmesi neticesinde çarşafın da kullanımı 1892'de yine II. Abdülhamit tarafından yasaklandı (Kurnaz, 1991: 33; Turan, 2014: 255).[6]

II. Meşruiyetin ilanından sonra kılık kıyafet ile ilgili yine ilginç bir yasaklama İstanbul'da karşımıza çıkar. Gecelik entarisi ile sokaklarda dolaşmak yasaklanır. Yasağın gerekçesi bazı erkeklerin geceliklerinin üzerine bir şeyler alıp mahallelerindeki kahvehanelerde oturmasının hoş bir görüntü yaratmamasıdır (Pakalın, 1971: 655). Bu, yasaklanan kıyafetler arasında uygulanmasında başarı sağlanan nadir yasaklamalardandır.

5 Yasak zeybeklerin isyanı ve ciddi kayıplar vermesiyle sonuçlanmıştır (Soysal, 2013: 325-333).
6 Ancak yasağa sadece saraya girip çıkan kadınlar uymuştur (Türkoğlu, 1993: 231).

Osmanlı modernleşmesinin çatışmaya dönüştüğü yıllarda Batılılara olan özentinin ve değişimin bir sembolü olarak görülen şapkanın "Müslüman ailelerin çocukları" tarafından giyilmesi ve şapka satışı 1910'da İçişleri Nazırı tarafından yasaklanırken yayınlanan bir genelgeyle de kadınların tesettür kurallarına riayet etmeleri hatırlatıldı. Ayrıca Şeyhülislam da adaba uygun giyinmeyen kadınların polis tarafından uyarılmasını istedi. 1912 yılına gelindiğinde kadınların kıyafetleri ile ilgili tartışmalar halen devam ediyordu. Bu tartışmaların sona erdirilmesi adına basında yer alan tesettürün kaldırılması hakkındaki yazılar yasaklandı hatta bu yazıları yazan yabancıların Osmanlı topraklarında yaşamaları da yasaklandı. Şeyhülislam, gazeteler aracılığıyla aile reislerinden evlerindeki kadınların dini emirlere uygun giyinmesini sağlamalarını istedi. Bu talep iki yıl sonra 1914'te yinelenirken Müslüman bir genç şapka giydiği için tutuklandı. Bu sırada İstanbul Emniyetinden yapılan bir açıklama ile modern giyimli kadınları taciz edenlerin tutuklanacağı ancak işveli giyinen kadınları taciz edenlere müdahale edilmeyeceği duyuruldu (Os, 2002: 243-246). Kadın tesettürünün tartışılması Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte de uzun yıllar boyunca devam etti.

3. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında kıyafet yasakları

Kılık kıyafet meselesi Cumhuriyet'in ilanı sonrasında da gözde tartışma konuları arasında yer aldı. Bu dönemde kıyafetlerdeki düzenlemenin temel hedefi çağdaş bir görünümün oluşturulmasıydı. Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki yurt gezilerinde halk ile yaptığı sohbetlerde kıyafetlerdeki yenilenmenin önemine pek çok kez değinmişti. Örneğin 28 Ağustos 1925'te İnebolu Türk Ocağında gerçekleştirdiği bir sohbet sırasında Türk halkının medeniyete düşkünlüğüne vurgu yapmış ve ardından şu ifadeleri kullanmıştı.

> "Türkiye Cumhuriyeti halkı; fikriyle, zihniyetiyle medeni olduğunu ispat ve izhar etmek mecburiyetindedir. Medeniyim diyen Türkiye Cumhuriyeti halkı aile hayatiyle, yaşayış tarzıyla medeni olduğunu göstermek mecburiyetindedir. Bizim kıyafetimiz millî midir? Bizim kıyafetimiz medeni ve beynelmilel midir? Size iştirak ediyorum. Tabirimi mazur görünüz. Altı kaval üstü şişhane diye ifade olunabilecek bir kıyafet ne millîdir ve ne de beynelmileldir. O halde kıyafetsiz bir millet olur mu arkadaşlar? Böyle tavsif olunmağa razı mısınız arkadaşlar? (ASD II, 2006: 218)."

Dedikten sonra aklındaki kıyafetleri şu sözlerle açıklamıştır.

> "Arkadaşlar, Turan kıyafetini araştırıp ihya eylemeğe mahal yoktur. Medeni ve beynelmilel kıyafet bizim için çok cevherli, milletimiz için lâyık bir kıyafettir. Onu iktisa edeceğiz. Ayakta iskarpin veya fotin, bacakta pantolon, yelek, gömlek, kravat, yakalık, ceket ve bittabi bunların mütemmimi olmak üzere başta siperi şemsli serpuş, bunu açık söylemek isterim. Bu serpuşun ismine şapka denir (ASD II, 2006: 218)."

Böylelikle Atatürk, kılık kıyafet ile ilgili yapılacak düzenlemeleri duyurmuş oluyordu. Çok geçmeden 25 Kasım 1925'te kabul edilen Şapka Kanunu ile milletvekilleri ve meclis çalışanlarının şapka giymesi zorunlu hale getirilirken (Resmî Gazete, 1925) 1934'te Bazı Kisvelerin Giyilemeyeceğine Dair Kanun (Resmî Gazete, 1934) ile dini kıyafetlerin sadece din adamları tarafından ibadethanelerde giyilmesi kararlaştırılmış, her dinin en yüksek din mevkisindeki kişi hariç dini kıyafetler ile kamuya açık alanlarda dolaşılması yasaklanmıştır (BCA, 30.18.1.2./51.8.15.; Erdem, 2021: 395). Böylelikle şapka takılmasının zorunlu hale getirilmesi ile fes de dahil olmak üzere diğer başlıkların takılması yasaklanmıştır (Pakalın, 1971: 613; Turan, 2014: 251).

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında kadınların giyim kuşamı ile ilgili düzenlemelere bakıldığında biraz daha temkinli davranılmaya çalışıldığı görülür. Bu alandaki ilk düzenleme kadın öğretmenlerin derslere yüzlerini örtecek peçe ile girmelerinin yasaklanmasıdır (Çağlayan, 2022: 316; Yakut, 2002: 26). Atatürk, kadınların peçe takmasından duyduğu hoşnutsuzluğu zaman zaman yurt gezilerinde dile getirmiştir. Bu kapsamda yine İnebolu seyahati sırasında sarfettiği sözler dikkat çekicidir.

> "Seyahatim sırasında köylerde değil bilhassa kasaba ve şehirlerde kadın arkadaşlarımızın yüzlerini ve gözlerini çok kesif ve itina ile kapatmakta olduklarını gördüm. Bilhassa bu sıcak mevsimde bu tarz

> kendileri için mutlaka mucibi azap ve ıstırap olduğunu tahmin ediyorum. Erkek arkadaşlar bu biraz bizim bencilliğimizin eseridir. Çok afif ve dikkatli olduğumuzun icabıdır. Fakat muhterem arkadaşlar, kadınlarımızda, bizim gibi aklı başında insanlardır. Onlara mukaddesatı ahlâkiyeyi telkin etmek, millî ahlâkımızı anlatmak ve onların dimağını nur ile, nezahetle teçhiz etmek esası üzerinde bulunduktan sonra fazla bencilliğe lüzum kalmaz. Onlar yüzlerini cihana göstersinler. Ve gözleriyle cihanı dikkatle görebilsinler. Bunda korkulacak bir şey yoktur (ASD II, 2006: 222)."

Aslında Atatürk kadınların giyim kuşamının nasıl dizayn edilmesi gerektiğini daha 1923 yılında Konya Hilâliahmer Kadınlar şubesinin düzenlediği çayda net bir dille ifade etmişti. Ona göre Türkiye'deki kadınların bazıları modern görüntüden çok uzakken bazıları ise modern olduğunu düşünüp fazlasıyla uygunsuz giyinmekteydi ve bu ikisinin bir ortası olmalıydı. Dinin uygun gördüğü tesettürün aşırı kapalılık içermediğini vurgulayan Atatürk (ASD II, 2006: 151) yine de kadınların giyim kuşamlarıyla ilgili tavsiye niteliğindeki konuşmaların ötesine pek geçmemişti.

Kısacası Türkiye'de 1925-1934 arasındaki süreçte kılık kıyafet konusunda birtakım dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşüm sırasında erkekleri ilgilendiren kararlar kesin bir şekilde alınırken kadınlar ile ilgili kararlarda daha temkinli bir tutum sergilenmiştir.

Her ne kadar kadın kıyafetleriyle ilgili düzenlemeler zamana bırakılmış gibi görünsede aslında Atatürk'ün konuyla ilgili görüşleri nettir. Atatürk, 1925'te Kastamonu'da yaptığı konuşmasında Türk kadınına yüzünü gözünü kapatan kıyafetleri yakıştıramadığını ifade etmiş ve ardından yasayla olmasa da yerel yönetimler aracılığıyla peçe hızla yasaklanmaya başlamıştır. Bu yasağı uygulamaya ilk koyan yerler arasında Tirebolu, Trabzon, Sivas bulunmaktadır (Sarısaman, 1998: 101-104).

Çok geçmeden peçe yasağına çarşaf yasağı eşlik etmiştir. Çarşaf giyilmesi ile ilgili de genel bir yasaklama kararı çıkmamış olmakla birlikte Mersin Belediyesi bu konudaki ilk yasak uygulamasını başlatmıştır. Sonrasında Trabzon, Rize, Adana, Ordu, Konya, Tarsus, Muğla, Sinop, Yozgat, Afyon, Senirkent, Biga, Aydın, Antalya, Maraş, Mardin Belediyeleri de bu yasağı uygulamıştır (Akşam, 7 Eylül 1935; Barbarosoğlu, 1994: 139; Koçak, 2021: 85-97; Kurun, 3 Ekim 1935; Son Posta, 24 Ağustos 1935; Son Posta, 11 Kasım 1935; Ulus, 22 Ağustos 1935).

Merkezden bir yasa çıkartmak yerine yerel yönetimler aracılığıyla gerçekleştirilen çarşaf yasağına dönemin basını da ilgi göstermiş ve halkevlerinin konuya verdiği desteği sık sık haber yapmıştır. Örneğin 25 Mayıs 1934 tarihli Vakit gazetesi, yasağın ekonomik boyutlarına değinmiş ve yoksul kadınlara manto dikilmesi için hayırseverler ile Halkevlerinin maddi destek arayacağını haberleştirmiştir. Ayrıca haberde terzilerin dikim ücreti almayarak bu yasağı desteklemesi istenmiştir. Yine Vakit gazetesinin haberine göre Halkevlerinde bir çarşaf mitingi yapılması, şehrin çeşitli yerlerinde kürsüler kurularak hatiplerin çarşafın atılmasına yönelik konuşmalar yapması da planlanmıştır (Vakit, 25 Mayıs 1934).

Yerel yönetimler tarafından uygulanan bir başka kıyafet yasağı da Adana'da görülmüştür. Yine gazete haberlerinden anlaşıldığı kadarıyla Adana Belediye Meclisi'nde alınan bir kararla Adana sokaklarında karadon giyilmesi yasaklanmıştır (Akşam, 29 Mart 1934).

Sonrasında peyderpey birçok ilde peçe, çarşaf, peştamal ve şalvar yasakları görülmeye devam etmiş[7] ancak ciddi bir yaptırım olmadığı için konu çoğunlukla sürüncemede kalsa da Adana yasağın uygulanması konusunda oldukça kararlı davranmıştır. 16 Şubat 1935 tarihli Kurun, "Adana'da çarşaf ve peçe yasak edildi" başlıklı haberle Adana Belediye Encümeninde kararın alınışı sırasındaki

[7] Mersin'de ve Adana'da 10 Haziran 1934'te peçe (Vakit,14 Haziran 1934), 1 Temmuz 1934 çarşaf yasaklandı (Akşam, 15 Haziran 1934; Vakit 17 Temmuz 1934). Ancak Adana'daki yasakların uygulanamadığı bir yıl sonraki gazete sütunlarından anlaşılmaktadır.

konuşmalardan aktarımlar yapmıştır. Habere göre konu yeniden Belediye meclisine gelmiş, Coşkun adlı bir üye mecliste şu konuşmayı yapmıştır.

> "Arkadaşlar! Peçe altında ve çarşaf içindeki bu biçim kötü ve kadınlarımıza ağır gelen bir örtünmedir. Türk kadını harplerde çalışmış, cephelerde tüfek atmış, hastanelerde çalışmış ve bugün erkek gibi her yerde iş görüyor. Eskiden örtünmek belki de bir sarkıntılık korkusu ve kıskançlıktandı. Şimdi böyle bir şey yoktur. Ekonomik noktaya gelince! Bu da yanlıştır. Çarşaf 10 liraya çıkarsa manto 7-8 liraya çıkar. Biz bu yasağa hemen başlamak kararını verirsek herkes bizi alkışlayacaktır. Bu işi komşu vilayetlerin çoğu yaptı. İşte Mersin…"

Sonuç olarak 16 Şubat 1935 itibariyle Adana'da çarşaf ve peçe yasağı başlamıştır (Kurun, 16 Şubat 1935). 16 Şubat 1935 tarihli Milliyet gazetesinin haberine göre Trabzon'da da peçe ve çarşaf yasağı görüşülmüş ama bir sonuca varılamamıştır (Milliyet ,16 Şubat 1935).

Peçe ve çarşaf yasağının belediyeler tarafından gündeme taşınması sadece Atatürk'ün bu konudaki beklentisinden ibaret değildi aynı zamanda yaklaşmakta olan genel seçimler de çarşaf ve peçe konusunda önlem alınmasını gerektiriyordu. Zira 1930 yerel seçimleri sonrasında çarşaf ve peçe kullandıkları için yüzleri tanınmayan kadınların oy kullandıkları iddia ediliyordu. Ayrıca bazı erkeklerin de çarşaf kullanarak birden fazla oy kullanmış olduğuna dair çıkan haberler devlet tarafından incelemeye alınmıştı. Yine bazı seçmenin kimliğinden emin olamayan seçim görevlileri ile aileler arasında da çeşitli tartışmaların yaşandığı iddiası konuyla ilgili düzenlemelerin yapılmasını elzem kılıyordu. Bu nedenle seçim kanununa kimliği ve yüzleri belli olmayan seçmenlerin oylarının kabul edilmeyeceğine dair bir maddenin eklenmiş olması 1935 seçimleri öncesi belediyelerin yeniden çarşaf, peçe ve peştamal ile mücadeleye başlanmasında etkili olmuştu (Aydoğan, 2022: 201).

Daha önce de belirttiğimiz gibi Cumhuriyet'in ilanı sonrasında doğrudan kadının örtünmesi hakkında yasal bir düzenleme yoktu ve yerel yönetimler eş zamanlı olarak "bir nedenden"[8] bu konuyla ilgili çalışmalara başlamışlardı. Bu durum sadece yaklaşan seçimlerle açıklanamazdı çünkü Şubat 1935'te gerçekleşen seçimler sonrasında da yasaklamalar devam etmiş ve konu Mayıs 1935'te CHP kurultayına taşınmıştı. İçişleri Bakanı Şükrü Kaya'nın CHP'nin dördüncü büyük kurultayının altıncı toplantısında çarşaf ve peçe meselesini gündeme getirmesi aslında bu konuda merkezin bir talebinin olduğunu göstermekteydi. Kaya, kurultayda çarşaf ve peçe meselesinin varlığından bahsederek bunun tamamıyla kaldırılması için bir tedbir alınıp almamasının lüzumu üzerine bir konuşma yaparak vekillere "çarşaf ve peçenin kaldırılması işini kadınların kendi zevklerine, kocalarının, babalarının zihniyetlerindeki ilerlemeye mi bırakmalı? Yoksa yüzkarası gibi görünen bu kılıktan onları çıkarmalı mıdır?" sorusunu yöneltmişti (CHP, 1935: 144).

Kurultaydaki birçok vekil özellikle peçenin yasaklanmasında hemfikir olsa da çarşaf konusunda çekinceler oluşmuş, ülke genelini kapsayacak merkezi bir yasak kararının alınmasının partiyi müşkül duruma sokabileceğinden endişe edilmiştir. Bu nedenle konu zamana ve yerel yönetimlere[9] bırakılarak halkın peçe ve çarşaf alışkanlığından yavaş yavaş vazgeçirilmesi yoluna gidilmesi uygun görülmüştür (CHP, 1935: 152). Yerel uygulamalar basından takip edilebildiği kadarıyla bir süre daha devam etmiş ve sonrasında unutulmuştur.[10]

---

8 Rejimin laik ve milliyetçi karakteri peçe ve çarşafın kaldırılmasını zorunlu kılmaktaydı. Çünkü peçe ve çarşafın kaldırılması köylü ve kentli kadın arasındaki eşitliği sağlayacak bir simge olarak görülüyordu. Bu yüzden de merkezi otorite yerel yönetimlerin bu konuda titizlik göstermesini talep ediyordu (Yakut, 2002: 31).

9 22 Temmuz 1935'de İçişleri Bakanı Şükrü Kaya tarafından hazırlandığı anlaşılan bir yazı Umûm Müfettişliklere ve Valiliklere gönderilmiştir. Yazıda; "yabancı adetlerin ve hayvanca ihtirasların" peçe ve çarşafı Türklerin başına doladığı ifade edilerek bunun Kemalist politikalara uygun olmadığı ve bu nedenle peçe ve çarşafla mücadele edilmesinin gerekliliği ve yöntemi belirtilmiştir (Yakut, 2002: 29).

10 1935'in ikinci yarısında Akşam gazetesi, Konya'da peçe ve çarşaf yasağının 15 Eylül 1935 itibariyle geçerli olacağını ve bu yasağa uymayanların cezalandırılacağını duyuruyordu (Akşam, 9 Ağustos 1935). Tarsus'ta ise devam eden peçe yasağına

Türkiye'de kılık kıyafetle ile ilgili bu değişim kararları alınırken Yeni Asır gazetesinin haberine göre Arnavutluk'ta da peçe meclis kararı ile değil Kral Zogo'nun emri ile yasaklanmış (Yeni Asır, 7 Şubat 1936), hatta yasağa uymayanlara para cezası verilmişti (Tan, 21 Nisan 1937). Bu kararın Tiran parlamentosunda alınmayıp bir emirname ile hükümete tebliğ edilmesini "diktatörce" bir yaklaşım olarak değerlendiren gazete, aynı tarihlerinde Türkiye'deki yasağa pek değinememiştir (Yeni Asır, 7 Şubat 1936). Aslında dönemin ulusal basınında bu konuyu eleştirebilen ciddi bir yazıya da rastlanmamaktadır.

1 Mayıs 1937 tarihli Haber gazetesinde yayınlanan bir yazıya göre Ordu'da yasağın uygulanması konusunda bir detay göze çarpmaktadır. Haberde Ordu ve Ünye'de yasağa uymayan kimsenin kalmadığı bunda Ordu Valisi B. Baran'ın tamimlerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Habere göre 23 Nisan 1937 itibariyle şehirde her türlü setir şekli yasaklandı ve söz konusu tarihten itibaren çarşaf, peçe, peştamal veya havlu sarınarak sokakta görünene 5 ile 25 lira arasında para cezası uygulanacaktı. Bu işle görevlendirilmiş kadın bir zabıta memuru ise vatandaşı açacaktı. Uygulamanın gerekçesi ise bazı suçluların zabıtadan saklanmak gayesi ile örtünmeleri olarak gösteriliyordu (Haber, 1 Mayıs 1937).

Çarşafa karşı girişilen mücadele 1956 yılına gelindiğinde de devam etti. Demokrat Parti Zonguldak Milletvekili Edibe Sayar, İstanbul Milletvekili ve Türk Kadınlar Birliği Başkanı Nazlı Tlabar ve Ankara Milletvekili Aliye Timuçin, "gayri millî ve gayri medeni" buldukları çarşafın yasaklanması için Meclis'e kanun teklifi verse de teklif, Meclis tarafından gündeme alınmadı. DP, iktidarının sonuna doğru çarşaf tartışmaları bir kez de 1958 yılında gündeme geldi. Hatta "çarşafla mücadele haftası" adlı bir hafta düzenlendi (Aydoğan, 2022: 204).

Görülüyor ki Cumhuriyet yıllarında kılık kıyafet yasakları bir süre sonra sadece kadın kıyafetleriyle anılır hale geldi. Kadın kıyafetleri ile ilgili olarak belki de en uzun süre tartışılan konu başörtüsü ya da türban yasağıydı. Merkezi otoritenin başörtüsü ya da türbanı yasaklaması ile oluşan mağduriyetler konunun siyasallaşmasına neden oldu. Bu yasağın da diğer pek çok yasak gibi anayasal bir temeli yoktu. Dolayısıyla başörtüsü ya da türban yasağı çoğunlukla hukuki bir zemine tam olarak oturtulamadan fiili engelleme şeklinde kendini gösterdi (Benli, 2011: 8).

Türkiye'de 12 Eylül 1980 darbesi sonrası yapılan kılık kıyafet düzenlemesi ile kadın devlet memurları ve öğrenciler için yeni bir dönem başladı. Buna göre başlar açık, saçlar düzgün taranmış veya toplanmış olacak ve kurum içerisinde baş örtülmeyecekti. Bu kuralın tek istisnası da İmam Hatip liselerinde verilen Kur'an-ı Kerim dersleriydi. Kız öğrencilerin yalnızca bu derste başını örtmesine müsaade edilmişti. Aynı düzenlemede kadınların kurum içlerinde aşırı dar veya geniş pantolon, dar kolsuz ve açık yakalı gömlek, bluz veya elbise giymeleri de yasaklanmıştı (BCA, 30.18.1.2./430.335.9.; Resmî Gazete, 1982).

Kural devlet daireleri ve okullarda uygulanırken üniversitelerde protestolarla karşılandı ve uzun süre gündemde kaldı. 10 Mayıs 1984'te Yüksek Öğretim Kurulu daha önceden kendi yayınladığı ve başı açık olmayı zorunlu kılan kılık kıyafet düzenlemesinde[11] değişikliğe giderek kız öğrencilerin modern şekilde

ek olarak 13 Ağustos 1935 itibariyle çarşaf, karadon, şalvar ve umumi ve medeni olmayan kıyafetler yasaklandı (Cumhuriyet, 30 Haziran 1935). Tan gazetesinin haberine göre 1 Eylül 1935 itibariyle Söke'de çarşaf ve peştamal yasaklandı (Tan, 1 Eylül 1935). 1935'in sonuna doğru İstanbul'da da peçe ve çarşaf kullanımının yasaklanacağına dair bir söylenti oluştu. Son Posta gazetesinin haberine göre bu söylenti memnuniyetle karşılandı zira İstanbul'da zaten peçe ve çarşaf kullananların sayısı oldukça azdı (Son Posta, 4 Eylül 1935). Anadolu gazetesinin haberine göre çarşaf ve peçe İzmir'de de yasaklanacaktı (Anadolu, 18 Ağustos 1935). Ancak bu yasakların uygulanıp uygulanmadığına dair herhangi bir gelişme kaydedilemedi. 29 Şubat 1936 tarihli Akşam gazetesinin haberine göreyse Diyarbakır'da da belediye tarafından kılık kıyafet yasakları uygulanmaya çalışılmıştı. Haberde Diyarbakır'da şalvar giymenin 9 sene önce 3 Nisan 1927'de yasaklandığı ama yasağın uygulanıp uygulanmadığının takip edilmediği belirtilmiş ve bundan sonra takibata başlanacağı duyurulmuştu (Akşam, 29 Şubat 1936).

[11] 30 Aralık 1982 tarihli "Çağdaş Kıyafet" genelgesi (Benli, 2011: 13).

türban kullanabileceklerini açıkladı (Cindoğlu, 2010: 34). Böylelikle üniversitelerde başörtüsünün yasak, türbanın serbest olduğu bir dönem başlamıştı ki ikisi arasındaki kesin çizginin ya da tanımın olmaması keyfi uygulamalara neden oldu. Üniversitelerdeki bu sözde serbestlik 1987 yılına kadar sürdü ve sonrasında yeniden yasak başladı. 1987'nin sonuna doğru (3 Aralık 1987) YÖK tarafından bir kez daha üniversitelerdeki yasak kaldırıldı ancak bu durum çok da uzun sürmeden 7 Mart 1989'da Cumhurbaşkanı Kenan Evren'in itirazı üzerine bir kez daha yasak başladı. Yaz boz tahtasına dönen kadın kıyafetleri meselesi Türk siyasi hayatında uzun yıllar gündem oluşturarak siyaseti şekillendiren bir mahiyete büründü.

4. Sonuç

Osmanlı döneminde kıyafet yasakları dönemin şartlarına göre değişim göstermiş olsa da yasaklamalar üç temel gaye etrafında şekillenmiştir. Müslüman ve gayrimüslimlerin birbirinden ayrılması; saray efradı, eşraf ve ulema ile halkın birbirinden ayrılması ve ekonomik kaygılar.

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında kılık kıyafet ile ilgili yasakların gerekçesi ise büyük ölçüde değişmiştir. Önceki kısıtlamalar ahlaka ya da adaba aykırılık veya dini farklılıkları netleştirme amacını taşırken Cumhuriyet ile birlikte artık modern görünüme uygun olunmaması yasak gerekçesidir. İki dönem içerisindeki tek ortak nokta ise israf meselesi ile alakalıdır. Cumhuriyet yönetimi altında modern görünüm desteklenirken modaya aşırı derecede uyulması israf nedeniyle eleştirilmiştir.

Cumhuriyet döneminde bir diğer dikkat çekici husus kadınların giyimi ile ilgili yasaklamaların ülke genelini kapsayacak şekilde değil de yerel yönetimler aracılığıyla yapılmasıdır. Örneğin çarşaf giyilmesi ile ilgili genel bir yasaklama kararı çıkmamış ama yerel yönetimler bu konuyu gündemlerine alarak çeşitli yasak uygulamalarına gitmişlerdir. 1980 Askeri Müdahalesine kadar Cumhuriyet idaresi altında kadınların başını örtmesi ile ilgili herhangi bir kısıtlama yaşanmamış, konu ilk defa müdahale sonrası gündeme gelmiştir.

1980 Askeri Müdahalesi sonrasında tesettür ile ilgili olarak resmî alanlarda yasaklamaya gidilmiş, konu uzun yıllar Türk siyasetinin önemli gündem maddelerinden birisi olmuştur.

Kaynakça

Akşam Gazetesi, 29 Mart 1934, "Karadon kalkıyor".

Akşam Gazetesi, 15 Haziran 1934, "Peçe yasağı".

Akşam Gazetesi, 9 Ağustos 1935, "Çarşaf, peçe".

Akşam Gazetesi, 7 Eylül 1935, "Peçe ve çarşaf kalktı".

Akşam Gazetesi, 29 Şubat 1936, "Şalvar ve aba giymek yasak edildi".

Anadolu Gazetesi, 18 Ağustos 1935, "Çarşaf ve peçe ile mücadele başladı".

Argıt, B.İ. (2015). Osmanlı İstanbul'unda Giyim Kuşam. Coşkun Yılmaz (Ed.) *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi IV* içinde, (s. 230-246). İstanbul: İSAM, İstanbul Kültür AŞ.

Arığ, A.S. (2006). Türklerde Kıyafetin Kısa Tarihi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, *64-65-66* (XXII), 141-160.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II. (2006). Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf.

Atılgan, D.K. (2022). 18. ve 19. Yüzyıllarda Osmanlı Kadın Giyim-Kuşamında Yasaklar. Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aydoğan, P. (2022). İlericilik- Gericilik Tartışmalarında Bir Durak: Çarşafla Mücadele Haftası. *Belgi Dergisi*, *24* (2022), 191-217.

Barbarosoğlu, F.K. (1994). *Modernleşme Sürecinde Moda Zihniyet İlişkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

BCA, 30.18.1.2./51.8.15. (06.02.1935).

BCA, 30.18.1.2./430.335.9. (22.07.1981).

Benli, F. (2011). *1964-2011 Türkiye'de ve Dünyada Başörtüsü Yasağı Kronolojisi*. İstanbul: Mazlumder.

BOA, (HAT), 319/18712, (H.29.12.1250).

Bozkurt, N. (2022). Kıyafet. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt.25, ss. 508-509). Ankara.

CHP Dördüncü Büyük Kurultayı Konuşmaları Tutulgası. (1935). Ankara: Ulus Basımevi.

Cindoğlu, D. (2010). *Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık: Uzman Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar*. İstanbul: Tesev Yayınları.

Cumhuriyet Gazetesi, 30 Haziran 1935, "Tarsus'ta bayındırlık için verilen kararlar, yapılan ve yapılacak işler".

Çağlayan, E. (2022). *Yakın Akrabalar Kemalist Türkiye ve Pehlevi İran*. Ankara: Nûbihar Pak Ajans Yayınları.

Erdem, N. (2021). Bazı Kisvelerin Giyilemeyeceğine Dair Kanun" Sebebiyle Türk-Yunan İlişkilerinde Yaşanan Kısa Süreli Kriz. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 68 (2021), 391-427.

Haber Gazetesi, 1 Mayıs 1937, "Ordulu kadınlar peştemali bir günde attı".

Tezcan, M. (1983). Giyim Olgusuna Sosyo Kültürel Bakış ve Türklerde Giyim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES), 16* (1), 255-276.

T.C. Resmî Gazete, 28 Kasım 1925, Sayı: 230.

T.C. Resmî Gazete, 13 Aralık1934, Sayı: 2879.

T.C. Resmî Gazete, 25 Ekim 1982, Sayı:17849.

Turan, Ş. (2014). *Türk Kültür Tarihi*. (Yedinci Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Türkoğlu, S. (1993). Çarşaf. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 8, ss. 231-232). İstanbul.

Karaca, F. (1998). Hil'at. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 18, ss. 25.27). İstanbul.

Karaca, F. (2002). Kürk. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 26, ss. 568-570). Ankara.

Kılavuz, A.S. (1996). Gıyâr. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 14, ss.59). İstanbul.

Koca, E. (2012). Osmanlı'da Yapılan Kılık Kıyafete İlişkin Reformların Erkek Giysilerinin Biçimsel Özelliklerine Etkileri, *20'th CIEPO Symposium The New Trends in Ottoman Studies*, 27 June-1 July 2012, Rethymno, Crete, (pp. 664-681).

Koç, F. ve Koca, E. (2010). Osmanlı Kanunlarında Giyim Kuşam Yasakları. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, *10* (Yaz), 31-50.

Koçak, C. (2021). *Madalyonun Arka Yüzü*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Koçu, R.E. (2017). *Osmanlı Tarihinde Yasaklar*. İstanbul: Doğan Kitap.

Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Kurun Gazetesi, 16 Şubat 1935, "Adana'da çarşaf ve peçe yasak edildi".

Kurun Gazetesi, 3 Ekim 1935, "Çarşaf yasağı".

Milliyet Gazetesi, 16 Şubat 1935, "Trabzon'da çarşaf ve peçe ile mücadele".

Os, N. (2002). Milli Kıyafet: Müslüman Osmanlı Kadını ve Kıyafetinin Milliyeti. İçinde *Türkler Ansiklopedisi*. (C. 14, ss. 133-145). İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.

Örenç, A. F. (2019). Kalyoncu. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. Ek 2, ss.10-13). Ankara.

Pakalın, M.Z. (1971). Fes. İçinde *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. (C.1. ss. 610-613). İstanbul: MEB Basımevi (İkinci Basım).

Pakalın, M.Z. (1971). Gecelik Entarisi. İçinde *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. (C.1. ss. 655). İstanbul: MEB Basımevi (İkinci Basım).

Pamuk, B. (2012). Osmanlı Yenileşme Döneminde Kılık Kıyafete İlişkin Reformların Malzeme, Aksesuar ve Süslenme Özelliklerine Etkileri. *20'th CIEPO Symposium The New Trends in Ottoman Studies*, 27 June-1 July 2012, Rethymno, Crete, (pp. 700-712).

Sarısaman, S. (1998). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kadın Kıyafeti Meselesi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, *21* (6). 97-106.

Son Posta Gazetesi, 24 Ağustos 1935, "Çarşaf ve peçe yasakları".

Son Posta Gazetesi, 4 Eylül 1935, "Peçe ve çarşaf yasağı".

Son Posta Gazetesi, 11 Kasım 1935, "Maraş'ta çarşaf ve peçe kalkıyor".

Soysal, U. (2013). 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu Merkezi İdâresi Nezdinde "Efe ve Zeybekler" Üzerinden Yaratılmaya Çalışılan "Eşkıya" Algısı. *Türk Tarihinde Efe ve Zeybek Kültürü Sempozyumu*, 6-7 Eylül 20212, Ödemiş, İzmir, (ss.325-333).

Tan Gazetesi, 1 Eylül 1935, "Çarşaf gibi peştamal da yasak".

Tan Gazetesi, 21 Nisan 1937, "Küçük harici haberler".

Ulus Gazetesi, 22 Ağustos 1935, "Aydında peçe ve çarşaflı kadın kalmadı".

Vakit Gazetesi, 25 Mayıs 1934, "Mersin'de".

Vakit Gazetesi, 14 Haziran 1934, "Mersin'de peçeler kalktı".

Vakit Gazetesi, 17 Temmuz 1934, "Çarşafı kimsede mazur görmeyelim".

Yakut, K. (2002). Tek Parti Döneminde Peçe ve Çarşaf. *Tarih ve Toplum*, 37 (220), 23-32.

Yeni Asır Gazetesi, 7 Şubat 1936, "Dünden itibaren Arnavutluk'ta peçe yasak oldu".

36. Özgün Baskı Resim Teknikleri ve Reklam İlişkisi[1]

Eda UZUN[2]

APA: Uzun, E. (2023). Özgün Baskı Resim Teknikleri ve Reklam İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 609-620. DOI: 10.29000/rumelide.1405771.

Öz

Resim, seramik ya da heykel gibi sanat biçimlerine göre kolay çoğaltılabilir olması nedeniyle özgün baskı resim teknikleri binlerce yıldır reklam amacıyla kullanılmaktadır. Yüksek ve çukur baskı, taş baskı ve elek baskı teknik gelişimlerine göre farklı zamanlarda reklam aracı olarak kullanılmıştır. İlk kez özgün baskı resmin ve reklamın buluştuğu tarihten günümüze elimize farklı dönemlerden örnekler ulaşmıştır. İlk reklam örnekleri teknik olarak daha ilkel olsa da günümüze kadar büyük gelişim göstermiştir. Bu çalışmada Uzak Doğu yüksek baskıları, Art Nouveau dönemi taş baskıları ve daha sonra serigrafiyle günümüze uzanan süreç, ana hatlarıyla tarihsel açıdan incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, baskı resim tekniklerinin gelişimiyle reklam tasarımlarının sanatsal ve teknik açıdan nasıl değiştiğinin örnek çalışmalarla incelenmesidir. Baskı tekniklerinin gelişmesine bağlı olarak basılı reklamların da biçimsel ve işlevsel olarak değiştiği ve ilk zamanlardan bu yana reklam ve özgün baskı resim birbirlerinin gelişmesine neden olduğu bu çalışmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Reklam, Baskı Resim, Baskı

---

[1]. **Beyan (Tez/Bildiri):** Bu Makale 18-20 Nisan 2017 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Uluslararası Cumhuriyet Sanat Günleri'nde sunulan bildiriden geliştirilmiştir.
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:** 19.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405771
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Sanatlar Bölümü / Research Assist. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Architecture, Fine Arts and Design, Department of Graphic Arts (Sivas, Türkiye), edauzunn@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0767-9154, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Relationship between Printmaking Techniques and Advertising[3]

Abstract

Printmaking techniques have been used for thousands of years for advertising purposes because they are easier to reproduce than art forms such as painting, ceramics or sculpture. High and intaglio printing, lithography and screen printing have been used as advertising tools at different times according to their technical development. Since the first meeting of printmaking and advertising, we have examples from different periods. Although the first advertising examples were technically more primitive, they have shown great development until today. In this study, Far Eastern high prints, Art Nouveau period lithographs and then the process that extends to the present day with serigraphy are examined from a historical point of view. The aim of this research is to examine how advertising designs have changed artistically and technically with the development of printmaking techniques through case studies. It is among the results of this study that printed advertisements have also changed formally and functionally due to the development of printing techniques and that advertising and printmaking have caused each other to develop since the early times.

Keywords: Advertising, Printmaking, Printing

1. Giriş

Reklam, kişiyi bir reklam verenin ürününü veya hizmetini satın almaya ikna etmek için kullanılan ücretli bir iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Reklam medya aracılığıyla yayılmakta ve basılı bir reklam (dergi, gazete veya açık hava), radyo veya televizyon reklamı ya da statik veya video tabanlı olabilen dijital bir reklam şeklinde olabilmektedir. Her bir reklam türü farklı bir pazarlama amacı için en uygun olanıdır. Reklamda belirlenen mesaj, hedef kitle olarak bilinen belirli, tanımlanmış bir insan grubuna hitap edecek şekilde oluşturulmaktadır. Özetle, reklamın görevi doğru mesajı doğru zamanda ve yerde doğru kişiye ulaştırmaktır (Einstein, 2017, s.5). Farklı bir deyişle, bir ürün veya hizmetin kullanıcılarıyla iletişim kurma aracı olan reklamlar, onları gönderenler tarafından ödenen ve onları alan kişileri bilgilendirmeyi veya etkilemeyi amaçlayan mesajlardır (Bullmore, 2018).

Reklam anlayışı, insanlık tarihinde ilk alım satım ya da değiş-tokuş faaliyetlerinin başlamasıyla doğmuştur. İlk çağlarda bile insanlar ticari mallarının niteliklerini ve güzelliklerini anlatarak satış yapmaya çalışmıştır. Sonraki dönemlerde ticaretin gelişmeye başlamasıyla tüccarlar, sokaklarda gezerek ve yakın yerleri dolaşarak mallarının tanıtımını yapmışlardır (Olcay, 1969, s. 13). Okuryazarlığın olmadığı binlerce yıl halk çığırtkanları insanları ürünleri satın alması için tüccarlar tarafından kullanılmıştır. Buna örnek olarak, Eski Babil'de çığırtkanlar limana ulaşan gemilerdeki ürünleri süslü kelimelerle anlatarak satmışlardır. Bunun yanında tüccarlar resimli işaretleri de insanların dikkatini çekmek için kullanmıştır. Mısırlı, Yunanlı ve Romalı tüccarlar, okuma bilmeyenler için bile ürünün niteliğini anlayabilsin diye dükkanlarının önüne resim ve sembolleri kullanarak oyma tabelalar

---

[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:** 19.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405771
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

asmışlardır. Orta Çağ'da İngiliz müşteriler bir bottan ayakkabı dükkanını, buğday demetinden fırını ve bir gözlük simgesinden gözlükçüyü bulabilmiştir (Sivulka, 1998, s. 4). Bu anlamda yazı, resim ve sembollerin insanların ürünlerini pazarlamada kullandıkları ilk görsel yöntemler olduğu görülmektedir.

Tarih boyunca baskı resim teknikleri, insanların ürettikleri ürünlerin kalitesini bildirme ve bu ürünleri daha çok satabilme amacıyla kullanılmıştır. Ticaretin gelişmesiyle tüccarlar markalarını ve ürünlerini tanıtmak istemiş böylece ilk özgün baskı resim reklam örneklerini ortaya çıkarmaya başlamıştır. Reklam ve özgün baskı resim ilişkisini gösteren ilk örnekler Uzak Doğu'da yüksek baskı tekniğiyle basılan monokrom tahta baskılardır. Gelişerek dünyaya yayılan yüksek baskı tekniği, Japonya'da Edo döneminde en üst seviyeye ulaşmıştır. Bu çok kalıplı renkli yüksek baskılarla, özellikle dönemin Kabuki tiyatrosunun sanatçı afişleri, bazı ticari ürünlerin el ilanları basılmıştır. 19. yüzyılda Uzak Doğu'dan Avrupa'ya geçildiğinde, baskı teknolojilerinin de gelişmesiyle, renkli litografik reklam afişlerinin çok geniş bir alanda kullanıldığı görülmüştür. Avrupa'nın hemen hemen bütün ülkelerinde bu teknikle reklam örnekleri basılmıştır. Baskı resimler ürünlerini pazarlamasında, tiyatro afişlerinin, ticari kartların ve ürün ambalajlarının çoğaltılmasında kullanılmıştır. Sanayi devrimiyle ivme kazanan reklam sektörü önem kazanmış, tüccarlar ürünlerini ve markalarını tanıtmak için daha çok reklam bastırmıştır. Daha sonra elek baskının Avrupa'da yaygınlaşması ve geliştirilmesiyle bu teknik reklam sektöründe daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Baskı teknikleri teknolojiyle gelişirken, ilkel tek renk baskılardan, gelişmiş renkli baskılara doğru bir ilerleme görülmüştür. Farklı ülkelerde ve zamanlarda üretilen baskılar günün tüketim kültürünü belgelemiş ve dönem sanat anlayışına ışık tutmuştur. Sanatçılar çağlarının yapısını gözlemlemiş ve dönemin baskı imkanlarıyla özgün sanat anlayışlarını birleştirerek reklam çalışmaları üretmişlerdir.

Bu araştırmada, öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen kaynaklar değerlendirilerek önem sırasına göre gruplandırılarak kullanılmıştır. Araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak ulaşılan belgelerin analizleri yapılmıştır. Araştırmada öncelikle reklam amaçlı kullanılan baskı teknikleri tarihsel olarak incelenmiş ve bu baskı teknikleri gelişim sıralamasına göre dönemlerine ayrılarak sunulmuştur.

2. Yüksek Baskı (Tahta Baskı)

Baskı teknikleri ve reklamın birleştiği ilk örneğe Çin'de rastlanmıştır. Çin'de Song hanedanlığı zamanında bakır baskı plakalarıyla reklam afişleri yapılmıştır. Bir iğne dükkanı için, kare şekilde bir tabaka kağıda basılan ve üzerinde tavşan logosu bulunan afiş (görsel 1) en önemli olanıdır. Logonun üzerinde ve altında "Jinan Liu'nun kaliteli iğne dükkanı" ve "biz yüksek kaliteli çelik çubuklar satın alırız ve evde her zaman kullanılmaya hazır kaliteli iğneler yaparız" yazmaktadır. Bu plaka dünyanın en eski basılı reklam aracı olarak kabul edilmektedir (Song Dynasty, 2023). Bu dönemde tüccarlar satmak istedikleri ürünlerinin kalitesini sözlü olarak anlatmak yerine, akılda kalıcı tabelalar kullanarak anlatmak istemişlerdir.

Görsel 1. Liu ailesi iğne dükkanı için hazırlanan bakır plaka Song Hanedanlığı, 960-1279 (https://www.reddit.com/r/ArtefactPorn/comments/tphw37/copper_printingplate_used_for_advertising_the/)

15. yüzyıla kadar Çin tahta baskılarından etkilenen Japonya, 17. yüzyılda kendi tarzını oluşturmaya başlamıştır. Japonya'da Edo feodal doneminde, Kabuki Tiyatrosu ile birlikte renkli ağaç baskının hızla geliştiği görülmüştür. Kökleri tamamen yerli olan, Yamato-e' ve Nishikie'ye dayanan bu renkli baskılar bir süre sonra "Ukiyo-e" olarak adlandırılmıştır. Renkli baskı resim yapmaya has bir sanat üslubu olarak görülen ve Edo döneminin moda sanatı olan Ukiyo-e dalgası 20. yüzyılın başına kadar devam etmiştir (Kıran, 2016, s. 57). Edo döneminde Japon halkı tarafından çok sevilmiş bu renkli tahta baskılar, özellikle Kabuki Tiyatrosu'nun ünlü sanatçılarının afişlerinde, kitap resimlemelerinde ve farklı reklam alanlarında kullanılmıştır. Erken dönemde tek renk basılan Kabuki Tiyatrosu afişleri, daha sonra renkli basılmaya başlanmış ve farklı sanatçıların özgün tarzlarıyla gelişmeye devam etmiştir.

Ukiyo-e erken dönem tahta baskıları anonim sanatçılar tarafından basılmıştır. Ancak 1670'lerde Hishikawa Moronobu popüler ressam olarak ün kazandıktan sonra baskılarına imzasını atmaya başlamıştır. Resimlerini metinlerden bağımsız şekilde tek bir sayfada bastırarak Ukiyo-e eserlerinin yaygınlaşmasına büyük katkıda bulunmuştur. Bu tek sayfalık baskılar kısa sürede popüler olmuş ve artık estetik değerlerine göre yargılanmaya başlanmıştır. Yayımcılar da bu eğilime kapılarak sanatçılara aktörleri ve güzellikleri konu alan göz alıcı baskılar sipariş etmişlerdir. Edo toplumunda ünlü statüsüne ulaşan Kabuki aktörlerinin resimlerini yapmak konusunda uzman olan Torii Kimoyasu'nun baskıları, tiyatro oyunlarını halka duyurmak için kullanmıştır (Farthing, 2013, s. 237).

Görsel 2. Toshusai Sharaku, *Kabuki Aktörü Otani Oniji Tiyatro Afişi*, 1794, yüksek baskı 38.1 x 25.1 cm (www.fujiarts.com/cgi-bin/item.pl?item=916026)

Sonraki Ukiyo-e tahta baskılarında tek renk erken dönem baskılar, ticari ürün olarak daha cazip hale getirilmek için gül pembesi ve bitki köklerinden elde edilen yeşil renkler kullanılarak elle boyanmıştır. Bu resimler ilk çok renkli baskılardır. 1765'te Suzuki Horunobu, farklı kalıpların üst üste basılmasıyla elde edilen, efektli çok renkli baskıyı bulmuş ve baskıları ticari başarı kazanmıştır (Farthing, 2013, s. 237). Çok kalıplı renkli baskıların yaygınlaşmasıyla birçok sanatçı Kabuki tiyatro afişlerini bu yöntemle yapmaya başlamıştır. Toshusai Sharaku tarafından 1794'te nishiki-e tarzında yapılan, Edobei hizmetkarı rolündeki Kabuki aktörü Ōtani Oniji III (görsel 2) bu renkli afişlere örnek gösterilebilir. Sanatçı bu afişte, aktörün ifadesini, öne çıkan ayrıntıları, karakter özelliklerini idealize ederek anlattığı görülmektedir. Bu anlamda bu tahta baskıların basılı ve sosyal reklam türünde olduğu söylenebilir.

Görsel 3. *Kinseitan ilacı için hazırlanmış el ilanı,* 1806, Yüksek Baskı (www.en.wikipedia.org/wiki/History_of_advertising)

Edo dönemi 1806 yılında, geleneksel bir ilaç olan "Kinseitan" (görsel 3) için yapılan el ilanı önemli reklam örneklerindendir. Bu ilan tek renk (siyah-beyaz) tahta baskı olarak hazırlanmıştır. Bu ilanda alt kısımda dizlerinin üzerine acı içinde çökmüş bir samuray bulunmaktadır. Ayrıca ilanın üst taraftaki beyaz alan etkili bir şekilde kullanılmış, ilaca ait açıklamalardaki önemli yazılar ön plana çıkarılmıştır. İlan, o dönemde bile basılı reklamda tipografinin önemini ortaya çıkartmaktadır.

3. Çukur Baskı (Gravür) Ticari Kartlar

1600'lü yılların sonlarına doğru özellikle Fransa ve İngiltere'de, ticari kartlar farklı bir reklam alanı olarak ortaya çıkmıştır. Ticari kartlar, sosyal çevrede değiştirilen, müşteri ve potansiyel tüketicilere ticari olarak dağıtılan küçük fakat modern kartvizitlere göre daha büyük kartlardır. Reklam aracıyla kullanılan bu kartlar, müşterileri tüccarların dükkanlarına yönlendiren bir harita işlevi de görmüştür. Modern kartvizitlerin erken örnekleridir. Özellikle renkli baskı alanındaki gelişmelerle ticari kartların tasarımları giderek karmaşık olmaya başlamıştır. Birkaç firma genellikle kartın bir yüzünde bir resim ve firmanın kendi bilgilerini ekleyebileceği bir boşluk bulunan stok kart üretiminde uzmanlaşmıştır (Trade Card, 2023). Thomas Blanchet ve Thourneyfer basılan bu ticari kart (görsel 4) bilinen en eski ticari kartlardandır.

Görsel 4. Thomas Blanchet ve Thourneyfer, Ticari Kart, 1674, çukur baskı, Fransa Ulusal Kütüphanesi, (https://picryl.com/media/ca-1674-blanchet-et-thourneyfer-taille-douce-e03444)

Avrupa'da litografinin yaygınlaşma dönemine kadar ticari kartlar metal çukur baskı tekniğiyle basılmıştır. Seri üretime ve renkli baskıya elverişli olmayan, çukur baskı tekniği yerini giderek daha ucuz bir teknik olan litografiye bırakmıştır. Ayrıca ticari kartlar 1700'lü yılların ortalarında Amerika'da da kullanılmaya başlanmış, tek renkli çukur baskıdan çok renkli litografi baskıya geçiş benzer gelişim göstermiştir. 1800'lerin başlarında popüler hale gelen litografi ve renkli basım imkanları da ticari kartların renklenmesini sağlamıştır. Kart tasarımları renkli ve çekici hale geldikçe ticari kart koleksiyonculuğu da 19. yüzyılda popüler hale gelmiştir.

1870'lerin ortalarına gelindiğinde çok renkli ticari kartlar, çok çeşitli üreticiler ve perakende satış kuruluşları için popüler bir reklam biçimi olarak tamamen ortaya çıkmış ve baskı endüstrisi için güçlü, rekabetçi bir işi teşvik etmiştir. Kartlar genellikle önlerinde veya arkalarında reklam verenlerin tanıtım kopyalarını yerleştirebilecekleri boş alanlar olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu tür "hisse senedi kartları", çeşitli işletmelerden sipariş alan gezici satıcılar tarafından taşınmış ve bu da birçok farklı firmanın aynı tasarımdaki kartlarla ürünlerini tanıtmasını mümkün kılmıştır. Zamanla, daha büyük işletmeler,

özellikle ürün veya hizmetleriyle ilgili sanat eserleri içeren özel tasarımlar sipariş etmeye başlamışlardır (Cornell University Library, 2023).

Görsel 5. Louis Prang, Ticari Kart, 1876, Renkli Litografi, (https://rmc.library.cornell.edu/tradecards/exhibition/history/index.html#modalOpen

Ticari kart üretiminde tam renkli baskıyı kullanan ilk yazıcılardan biri, Amerikan baskı sanatçısı Louis Prang'dır. 1876 yılında basılmış olan (görsel 5) örnekte olduğu gibi sanatçı dramatik etki için koyu kırmızı ve siyah arka planlar kullanarak arttırmıştır.

4. Taş Baskı (Litografi) Reklam Afişleri

Japon halkının başka hiçbir sanat akımından etkilenmeden geliştirdiği Ukiyo-e akımı, 19. yüzyılın sonunda, yeni bir çıkış arayan Avrupa'da hayranlıkla karşılanmıştır. Pek çok önemli sanatçı tarafından benimsenen bu sanat, Vincent Van Gogh, Claude Monet, Edgar Degas ve Pierre Bonnard gibi sanatçıların özellikle yağlıboyalarında hissedilmiştir. Ayrıca Henri Toulouse Lautrec, Jules Cheret, Alponse Mucha, Aubrey Beardsley ve Eugène Grasset gibi sanatçılar bu sanatı afişlerinde reklam alanına taşımışlardır. Bu dönemde afişler Avrupa'da yaygın olarak kullanılan litografi tekniğiyle basılmakta, renkli litografi baskı imkanları ise henüz keşfedilmektedir. Ucuz seri üretim ve baskıya imkan veren litografi alanındaki gelişmeler, afiş alanında bir devrim niteliğinde olmuştur. Bu gelişmeleri benimseyerek tasarladığı afişlere sanatsal kimlik kazandıran Jules Cheret, afiş tasarımlarıyla çığır açan Henri Toulouse Lautrec, belirgin Art Nouveau tarzıyla akıllara kazınan Alphonse Mucha, bu dönemde kültürel afiş ve reklam afişlerini aynı sanatsal anlayışla üretmişlerdir.

Jules Cheret litografik reklam afişlerinde, Paris'te gelişen litografi sayesinde zengin renkler kullanmış, daha büyük boyutlu baskılar yapmıştır. Folies-Bergere kabaresi için hazırladığı afişler bu teknikle basılmıştır. Bu göz alıcı ve neşeli ilanlar bu dönemde popüler olmuş, sanatçının afişlerde tasvir edilen kızlar "Cherettes" olarak anılmıştır. Cheret'in görselleri, Henri de Toulouse-Lautrec'in rakip gece kulübü Moulin Rouge için hazırladığı aynı derecede renkli ve canlı afiş çalışmalarıyla tamamlamıştır. Basit ama aklıda kalıcı bu posterler, şaşırtıcı şekilde Lautrec'in hayranlık duyduğu Japon sanatı etkisi taşımaktadır. Alphonse Mucha ise hem tiyatro hem de bazı ürünler için göz alıcı karmaşıklıkta, Art Nouveau tarzını reklamla tanıştıran ve kendisine şöhret kazandıran çalışmalar ortaya çıkarmıştır (Tungate, 2007, s. 22-23).

Görsel 6. Alphonse Mucha, Nestle Bebek Maması Reklam Afişi, 1897, litografi, 34.5 x 72 cm (www.muchafoundation.org/gallery/browse-works/object/49)

Avrupa'da renkli baskı yaygınlaşmış ve 1880'lerde Londra'daki afişler üzerinde büyük etki yaratmıştır. Renkli ve büyük ebatlarda baskı teknolojisi İngiltere'de iki yönde ilerlemiştir. Reklamcılığı güzel sanatlarla birleştirmiş ve tamamen yeni bir ticari sanat tarzı yaratmıştır (Bodleian Libraries, 2023).

Teknolojideki ilerlemeler, tüketici ürünlerinin daha önce hayal edilmez boyutlarda üretilmesine ve ambalajlanmasına olanak tanımıştır. Gıda, giyim ve tüketim nesnesi bolluğu kendi yerlerinde faaliyet gösteren üreticileri, uzak pazarlara girmek konusunda cesaretlendirmiştir. Bir kısmı mallarının toptancılar ve aracı perakendeciler ile dağıtma yoluna gitmiştir. Ürünlerinin adlarını ve yararlarını tüketicilerinin belleklerine yazmak için ürünlerine marka koyup reklamını yapmaya başlamışlardır (Tungate, 2007, s. 21).

5. Elek Baskı (Sergigrafi) Seri Ürünler ve Günümüze Doğru

Serigrafinin yaygınlaşması 20. Yüzyılın başlangıcına dayanmaktadır. Serigrafinin çeşitli yüzeylere baskı yapmadaki çok yönlülüğü ve düşük maliyetlerle daha küçük baskı tirajlarını karşılayabilme esnekliği nedeniyle bu teknik çoğunlukla ticari olarak kullanılmıştır (Gagasia, 2023). 1900'lerin başında Roy Beck, Charles Peter ve Edward Owens, serigrafi baskıya fotoğraf görüntülü şablonlar getirerek ticari serigrafi baskı endüstrisinde devrim yaratmışlardır. Serigrafi baskı işlemi başlangıçta ilginç renk ve desenlerin duvar kağıdı ve kumaşlara basılması için kullanılmış, daha sonra reklam verenler tarafından kampanyalar için kullanılmıştır. Sonunda sanatçılar ve ticari matbaacılar, çalışmalarını tişört, DVD, cam, kağıt, metal ve ahşap gibi farklı malzemeler üzerinde baskı yapmanın yeni bir yolu olarak bu yöntemi belirlemişlerdir (Rosemary, 2019).

Görsel 7. Andy Warhol, Campbell Alışveriş Çantası, Parça numarası 294, 1966, Serigrafi, 62.87 x 43.18 cm (www.paddle8.com/work/andy-warhol/25154-Campbells-Shopping-Bag/)

Serigrafinin sanat değeri kazanması, sanatçı Andy Warhol ile gerçekleşmiştir. Sanatçının popüler kişileri serigrafi baskı yöntemiyle dikkat çekici şekillerde çoğaltması dönem sanatının bir tane olma anlayışına darbe vurmuştur. Andy Warhol, Brillo kolileri, Cocacola, Campbell Konserve gibi ticari ürünlerinin fotoğraflarını, serigrafi tekniğiyle zenginleştirip tuvale aktarmış ve sanat eseri olarak sunmuştur. Barbara Kruger ve Andy Warhol reklam amaçlı olmasa bile reklam mecralarını kullanarak baskı resim teknikleriyle çalışmalar yapmıştır. Barbara Kruger bugünün tüketici odaklı toplumu için "I shop therefore I am" (Alışveriş yapıyorum öyleyse varım) sloganını ve Andy Warhol ise ünlü Campbell konserve kutusu (görsel 7) çalışmalarını alışveriş çantalarına fotolitografi ve serigrafi tekniklerini kullanarak basmışlardır.

Görsel 8. Beck İçecek Firması için yapılan etiketler, Serigrafi Basım Tekniği, (www.wtaylordad.wordpress.com/2009/11/04/becks-beer/)

Yaratıcı bir içecek kampanyası, yakın geçmişteki özgün baskı resim ve reklam ilişkisine örnek gösterilebilir. Çağdaş Sanat etkinliklerine sponsorluk yapan Beck's içecek firması, Tracey Emin ve Damien Hirst gibi pek çok sanatçıya içecek şişeleri için sınırlı sayıda üretilecek olan etiketleri tasarlatmıştır. Her ne kadar küçük boyutlu bir etiketle sanatçının etki alanı dar gibi gözükse de biraların fazla sayıda insana ulaşmasıyla eserler büyük dikkat çekmiştir. Birçok sanatçı kendi özgün tekniği ve sanat anlayışıyla etiketler tasarlamıştır. Bu sanatçıların güncel olarak tasarladığı etiketler, popüler kültür, pazarlama ve tüketim ile birlikte Beck's firmasının sponsorluk kampanyalarının gençlik odaklı karakterini somutlaştıran güzel bir sanat ve tasarım sentezini temsil etmektedir.

Günümüzde özgün baskı resim tanımı ve izleniş koşulları önemli ölçüde değişmiştir. Artık günlük hayatta kullanılan birçok obje üzerinde görebileceğimiz sanatçı baskıları sıradan bir konu haline

gelmiştir. Bu gelişmeler, kendini yayınlama gibi stratejilerle birlikte, özgün baskı resmi, kurulan kritik bağlamın, galeri sisteminin ve sanat pazarının dışına çıkarmıştır. Artık baskılar, pazar tezgahlarında, otomatlardan veya internet üzerinden satılabilir hale gelmiştir. Sanatçılar, özgün baskı resmin demokratik potansiyelini kullanarak, sanatın kamusal alana ekonomik ve ulaşılabilir bir biçimde girebilmesini sağlamışlardır. Örneğin alışveriş torbaların tek başına sanat eserleri olarak kullanılması ya da bir etkinlik ya da sergi için reklam olarak kullanılması düzenli bir strateji haline gelmiştir (Victoria&Albert Museum, 2023).

Günümüze gelindiğinde özgün baskı resim ve reklam ilişkisi, gelişen seri basım yapan makinelerin ortaya çıkmasıyla zayıflamıştır. Rekabetin çok olduğu dünya pazarında firmalar ve reklam verenler bu gelişmiş baskı endüstrisini kullanmaktadır. Artık firmalar özel sayıda üretilen (limited edition) projeler hariç reklam çalışmalarında endüstriyel baskı tekniklerini tercih etmektedir.

Fakat seri üretim yapmayan küçük işletmeler bu baskı tekniklerini reklam amaçlı kullanmaya devam etmektedir. Sosyal medya üzerinden, web sitelerinden ve butik işyerlerinden satış yapan kurum ve özel kişiler, müşterilerine kendilerini özel hissetmeleri için yüksek baskı tekniklerinin kullanıldığı basılı materyaller sunmaktadır.

Görsel 9. Jacu Coffee Roastery için ambalaj tasarımları, yüksek baskı, 2011
(www.behance.net/gallery/3194657/Jacu-Coffee-Roastery-Visual-identityBranding)

Bu tür baskılara, Norveçli tasarımcı Tom Emil Olsen'ın Jacu Coffee Roastery kahve dükkanları için yaptığı tasarımlar örnek gösterilebilir. Tasarımcı, markanın basılı materyalleri ve özellikle ambalajlarının çoğaltılmasında kullanılmak üzere yüksek baskı tasarım çözümleri sunmuştur. Özgün tasarımlarla birleşen yüksek baskı tekniğiyle işletme ev yapımı ve özel marka algısını yaratmayı amaçlamaktadır.

Her bir materyal için ayrı ayrı üretilen yüksek baskı kalıpları ile kahve paketleri, bez torba ve çantalar basılmaktadır. Daha büyük paketlerde ve bez torbalarda ise kurumsal kimliklerin basılması için şablon baskı teknikleri kullanılmaktadır. İşletmenin sahip olduğu kaliteli ve ev yapımı imajına uygun olarak tasarımlar geleneksel şekilde basılmaktadır. Böylece müşteriler ürünlerdeki az ve özel olma mesajını doğrudan alabilmektedir. Bu şekilde baskı teknikleri kullanarak ürünlerini pazarlayan ticari kurumların sayısı uluslararası ve ulusal anlamda artmaktadır. Serbest ticaretin sağladığı özgür ortamda kişi ve kurumlar özellikle de butik mağaza ve sosyal medya satıcıları ürettiği az sayıda ürünü bu şekilde doğrudan pazara sunmaktadır.

6. Sonuç

Özgün baskı resim teknikleri ortaya çıktığı ilk zamanlardan itibaren sürekli gelişerek sanat ve tasarım tarihinde önemli bir yer kazanmıştır. Yüksek baskı, çukur baskı, taş baskı ve elek baskı teknikleriyle yapılan reklam çalışmaları grafik sanatlar tarihinin de önemli bölümünü oluşturmaktadır. Özellikle Art Nouveau dönemi litografik taş baskıları bu örneklerin sayıca fazla ve önemli bölümünü oluşturmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında aslında reklam amaçlı yapılan bu görsel girişimlerin baskı tarihini, dönemin ticari ve sosyal yaşamını de büyük ölçüde etkilediği ve şekillendirdiği görülmektedir. Bu baskı teknikleriyle farklı ülkelerde ve zamanlarda üretilen reklamlar zamanın tüketim kültürünü belgelemiş ve dönem sanat anlayışına da ışık tutmuştur. Baskı tekniklerinin gelişim dönemlerine göre kartlar, ilanlar ve afişlerden dönemin modası, sosyal etkinlikleri, insanların her türlü ürün tercihleri anlaşılmaktadır. Bu anlamda bu baskılardan sosyal tarihin evrimine dair fazlaca bilgi edinilmektedir.

Zaman içerisinde baskı tekniklerinin gelişimine bağlı olarak basılı reklamların da geliştiği görülmüştür. Baskı resmin kullanıldığı reklamlarda, tek renkten çok renge, düşük kaliteden fotografik düzeyde yüksek kaliteye doğru dönüşüm olmuştur. İlk baskı tekniği olan yüksek baskı ile sağlanan siyah beyaz anlatım çoklu kalıplar sayesinde renklendirilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan çukur baskının biçimsel olarak sağladığı gerçekçilikle reklamlar üç boyut kazanmıştır. Son olarak taş baskı ve elek baskının kullanılmaya başlanmasıyla basım hızı yükselmiş, renkli basım kolaylaşmış ve baskılarda gerçekçilik artmıştır.

İlk zamanlardan bu yana reklam ve özgün baskı resim birbirlerinin gelişmesine neden olmuştur. Bu etkileşim içerisinde reklam ve özgün baskı resim dönemsel olarak kendi özgün üretim alanlarını oluşturmuş, sosyal hayatı ve sanatı önemli derecede etkilemiştir. Günümüzde reklam amaçlı kullanılan özgün baskı resimlerin artık eski zamanlardaki gibi ihtiyaçtan değil özel amaçlı kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu sanatın kullanım amacı değişmiş, işlevsel rolünden ve geleneksel sanat bağlarından koparak günlük hayatın bir parçası olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Özellikle yüksek baskı ve elek baskı teknikleri diğerlerine göre daha çok reklam amaçlı olarak kullanılmıştır . Bu tür baskı tekniklerini kullanan işletmelerin ürünlerinde özel, kaliteli ve el yapımı imajını yaratmayı hedefledikleri görülmektedir. Marka algısını özel üretim üzerine konumlandırmaya çalışan işletmeler bu baskı tekniklerini daha çok kullanmaktadır.

Özgün baskı resim ve reklam arasında süregelen etkileşim 21. yüzyılda teknolojik gelişmeler neticesinde zayıflamıştır. Baskı resim tekniklerinin, büyük şirketler tarafından yavaş ve pahalı olması nedeniyle (özel projeler hariç) tercih edilmediği görülmektedir. Bilgisayarlı tasarımın ortaya çıkması ve gelişmiş matbaa imkanları sayesinde işletmeler seri üretimde bu ucuz fırsatları kullanmaya devam etmektedir.

Kaynakça

Bullmore, J. (2018). *What is advertising?,* https://adassoc.org.uk/credos/what-is-advertising/

Bodleian Libraries (2023, Mayıs 20). *The Art Of Advertising,* https://visit.bodleian.ox.ac.uk/art-advertising-large-print.pdf

Cornell University Library (2023, Kasım 20). *Introducing Trade Cards* https://rmc.library.cornell.edu/tradecards/exhibition/introduction/index.html#modalClosed

Einstein, M. (2017). *Advertising: What Everyone Needs to Know,* New York: Oxford University Press.

Farthing, S. (2014). *Sanatın Tüm Öyküsü* (çev. G. Aldoğan, F. Candil Çulcu). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Gagasia (2023, Nisan 10) *Serıgraphs - A Brıef Hıstory,* http://www.serigraphstudio.com/AboutPrints/SerigraphsHistory

Kıran, H. (2016). *Çağdaş Baskıresim Sanatına Genel Bir Bakış,* Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1, 57.

Sivulka, J. (1998*). Soap, Sex and Cigarettes.* Boston: Schirmer Cengage Learning.

Serigraphy, (2023, Temmuz 15). *Serigraphy*, https://www.artbuzz.in/blogs/art-term/serigraphy

Song Dynasty (2023, Kasım 18). *History Of Advertising* https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_advertising

Olcay, S. (1969). *Reklam Nedir? Nasıl Yapılmalıdır?* Ankara: Baylan Basım ve Cilt Evi

Tungate, M. (2007). *Reklamcılığın Global Tarihi* (çev. L. Göktem). İstanbul: Mediacat.

Trade card, (2023, Kasım 19) Trade Cards, , https://en.wikipedia.org/wiki/Trade_card

(Rosemary, 2019). *A Brief History of Screenprinting,* https://wnybookarts.org/a-brief-history-of-screenprinting/

Victoria&Albert Museum (2023, Kasım 20). *Printmaking in the 21st century* http://www.vam.ac.uk/content/articles/p/prints-21st-century

37. Sergileme Tasarımında Duyu Kullanımının Ziyaretçi-Nesne-Mekan Bağlamında İncelenmesi[1]

E. Jessica MCKİE[2]

APA: Mckie, E. J. (2023). Sergileme Tasarımında Duyu Kullanımının Ziyaretçi-Nesne-Mekan Bağlamında İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 621-630. DOI: 10.29000/rumelide.1407594.

Öz

Sergileme tasarımı, sanat yapıtlarını, ürünleri ve/veya bilgileri hedeflenen izleyici kitlesine sunmak gereğiyle yapılan ilgi çekici ortamları yaratma süreçlerini ve ilgili uygulamaları ifade eden; mimarlık, grafik tasarım, aydınlatma tasarımı, iç mekan tasarımı, gerekli yazılımlar ile çoklu ortam(multimedya) tasarımını kapsayan çok düzenceli (disiplinli) bir alandır. Sergi tasarlarken, yalnızca görsel yönden dikkat çekici ve özgün bir tasarım gerçekleştirmek değil, aynı zamanda işlevselliğiyle bilgilendirici ve duyusal olarak etkili bir deneyim yaratmak da amaçlanır. Sergileme tasarımında ziyaretçilere; dikkat çekici, ilginç ve sürükleyici deneyim ortamları yaratmak amacıyla-çoklu ortam ögeleri ve teknolojileri giderek daha fazla kullanılmaktadır. Bu öğeler arasında ses, video, etkileşimli görüntüler, yansıtma/projeksiyon aygıtları ve sanal gerçeklik olanakları gibi uygulamalar yer almaktadır. Duyusal deneyim ögelerinin kullanımı, ziyaretçilere daha ilgi çekici ve akılda kalıcı bir deneyimleme yaşatabileceğinden dolayı sergi tasarımında kilit roller oynayabilmektedir. Bu deneyimler, ses, koku, tat, görüntü ve dokunsallık kullanılarak yaşatılabilmektedir. Bu makalede, sergileme tasarımı ziyaretçi-mekan-nesne bağlamında tartışılmakta ve bu doğrultuda duyusal tasarım kullanımı örnekleri incelenmektedir. Sanat eserlerinin, sergilendikleri mekan ve ziyaretçinin deneyimini de kapsayan etkileşimler dolayısıyla dönüştüğü nesne olma durumu, sanat nesnesinin algılanma sürecini ve bu bağlamda da sergileme biçiminin sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, sergileme tasarımının temelini oluşturan ziyaretçi-mekan-eser ilişkilerinin çağcıl yöntemlerle ele alınması gerekliliğinin vurgulanmasıdır. Sergileme tasarımlarının, günümüzde modernize grafik eğitimi almış görsel tasarımcı tarafından tasarlanması; tipografi, kompozisyon, renk bilgisi ve tasarım dilinin doğru kullanılması adına önemlidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden saha araştırması ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. İlgili yöntemlerle örnekler toplanmış ve grafik tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmiştir. Sonuç olarak etkileşimli duyusal tasarım kullanımının, ziyaretçilerde kamusal görünürlük deneyimleri sağladığı ve dolayısıyla sosyal anlamda da etkileşimi güçlendireceği söylenebilir. Bu kapsamda müze, galeri, tarihi mekan gibi sergi alanlarındaki devinimin artacağı düşünülse de ilgili durumun halen araştırılmakta olan bir konu olduğu görülmüştür.

---

1. 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:** 08.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407594
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Grafik Anasanat Dalı / Research Assist., Hacettepe University, Institute of Fine Arts, Department of Graphic Arts (Ankara, Türkiye), jessica.mckie@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5747-5371, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Anahtar Kelimeler: Sergileme, sergileme tasarımı, grafik tasarım, çoklu ortam, duyu, duyusal gösterge, deneyim

Examining the Use of Senses in Exhibition Design in the Context of Visitor-Object-Space

Abstract

Exhibition design refers to the processes and related practices of creating interesting environments to present works of art, products and/or information to the targeted audience; It is a multidisciplinary field that includes architecture, graphic design, lighting design, interior design, necessary software and multimedia design. When designing an exhibition, the aim is not only to create a visually striking and original design, but also to create an informative and sensory experience with its functionality. In exhibition design – to visitors; Multimedia elements and technologies are increasingly used to create remarkable, interesting and immersive experience environments. These elements include applications such as audio, video, interactive images, projection devices and virtual reality facilities. The use of sensory experience elements can play key roles in exhibition design as they can provide visitors with a more interesting and memorable experience. These experiences can be experienced using sound, smell, taste, sight and tactility. In this article, exhibition design is discussed in the context of visitor-space-object and examples of sensory design usage are examined accordingly. The status of works of art as objects, which they transform into due to interactions including the space where they are exhibited and the visitor's experience, has brought about the questioning of the perception process of the art object and, in this context, the way of display. The aim of this research is to emphasize the need to address visitor-space-artifact relationships, which form the basis of exhibition design, with modern methods. Exhibition designs are designed by a visual designer who has received modernized graphics education; It is important to use typography, composition, color knowledge and design language correctly. Field research and observation methods, which are qualitative research methods, were used in the research. Samples were collected using relevant methods and examined in line with graphic design principles. As a result, it can be said that the use of interactive sensory design provides public visibility experiences for visitors and therefore strengthens social interaction. In this context, although it is thought that the activity in exhibition areas such as museums, galleries and historical places will increase, it has been observed that the relevant situation is still a subject under investigation.

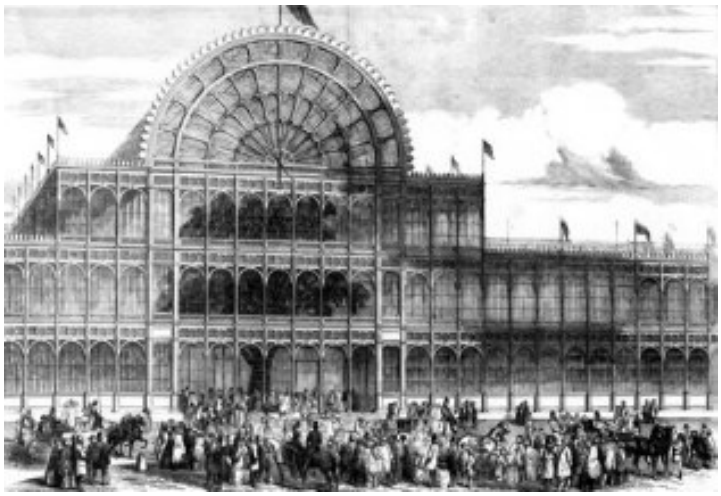
Keywords: Exhibition, exhibition design, graphic design, multimedia, sense, sensory indicator, experience

1. Sergi

Sergi; sanatsal eser, endüstriyel ürün, fikir ya da teknik gibi çeşitli nesneleri sunmak, tanıtmak ve/veya satmak amacıyla planlanmış alanlarda oluşturulan teşhir etme, gösterme işi ile ilgili düzenceli izlencelikleri imleyen bir kavramdır. Sanat Kavramları Terimleri Sözlüğünde sergi; eserler, malzemeler ya da benzerlerinin halka açık olarak gösterilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Sergide yer alacak olan sergi nesneleri taşınabilir ya da taşınamaz boyutlarda olabilmektedir. Aynı şekilde serginin kendisinin de boyutu, sergileme için kullandığı alanı da çok geniş ya da çok dar olabilmektedir. Boyutu ne olursa olsun sergiler, üç boyutlu alanlara yerleştirilen öyküler olarak da nitelendirilebilmektedir. Doğrudan bir hikâye anlatımında bulunmasa bile, içerisinde yer alan sergi nesnesi ile temasa geçen izleyici için bir hikâye barındırdığından, her sergi üç boyut içerisinde iletişim halindedir. Dolayısıyla sergiler birer iletişim ortamı ve aracıdır da denebilir. Sergiler ticari fuarlardan müzelere, sanat Erbay sergilerin

kurumsal boyutunu; ticari fuar, tarihi kent, mimari anıt, müze ve galeri sergileri olmak üzere 5 başlık altında gruplandırmıştır (Erbay, 2011, s.9).

Günümüz sergileme anlayışına yakın sergiler ilk olarak 19.yüzyılda Fransız ihtilalinden sonra düzenlenmiştir. Başlangıçta İngiltere'ye karşı ekonomik bir güç olarak planlanan sergilerin Fransız endüstrisinin gelişimine önemli katkıları olması sebebiyle, savaş döneminden sonra da sergi düzenlemelerine devam edilmiştir. İlk sergi fikri Fransa'da söz konusu olmuş ve ülkeler arası rekabet sebebiyle İngiltere'de uzun bir süre görmezden gelinmiştir. İlk ulusal sergi 1828 yılında Fransa'da açıldıktan sonra, 1844 yılında Fransa ve Berlin'de açılan ulusal sergilerin çok başarılı olması İngiltere'nin dikkatini çekmiştir. 1844 yılının sonlarına doğru Sanatlar Topluluğu Sekreteri Francis Whishaw her yıl düzenlenecek olan geleneksel bir sergi yapılmasına karar vermiştir. Whishaw'ın düzenlediği İngiltere'nin ilk sergisi 150 kişinin katıldığı Resim ve Mekanik İcatlar sergisidir. Sergide önemli icatlar için 300 pound ödül verilmiştir. Royal Society of Arts'ın ders salonunda gerçekleşen bu küçük sergi 1851 yılında gerçekleşecek olan Büyük Sergi'nin temeli olmuştur (Şekil 1) (Tekdemir, 2018, s.293).



Şekil 1: Büyük Sergi (Gravür), Erişim tarihi: 15.07.2023, https://www.kisa.link/P0Ei

Geçmişten günümüze kadar sergilemenin amacı; arşivleme, gelecek nesiller için toplumsal hafızayı güvence altına almak, tarihsel bir belgeleme yapma, milletleri ve dolayısıyla kültürleri yansıtmak, muhafaza etmek ve paylaşmak olmuştur.

"Sanat ve Nesne" başlıklı makalesinde Michael Fried, nesneyi etkileyen sanat akımlarından söz etmektedir. Fried'a göre minimalist yapıtlar izleyicinin dikkatini ortam, malzeme gibi farklı özelliklere çekerek, "nesne" olma özelliğini sanattan uzaklaştırmaktadır(Fried, 1994, s. 825). Bu dönüşümü, "önceden yapıtın içeriği ve anlamı kendiyle sınırlıyken, bu tür yapıtlarda izleyicinin deneyimlediği, nesnenin belli bir durum içindeki varlığıdır ki bu, izleyiciyi de kapsar" cümlesiyle ifade etmektedir (Antmen, 2019). Fried gibi Hal Foster da minimalizmin uzam ve izleyici algısına getirdiği açılıma işaret etmiştir. Foster'a göre, bir sanat nesnesinin algılama süreci farklı şartları gündeme getirmiş; nesnenin sergilendiği uzama, sergileme biçemine ve sanatın metalaşmasına ilişkin eleştirilerin yolunu açmıştır (Foster, 1996, s. 59) .

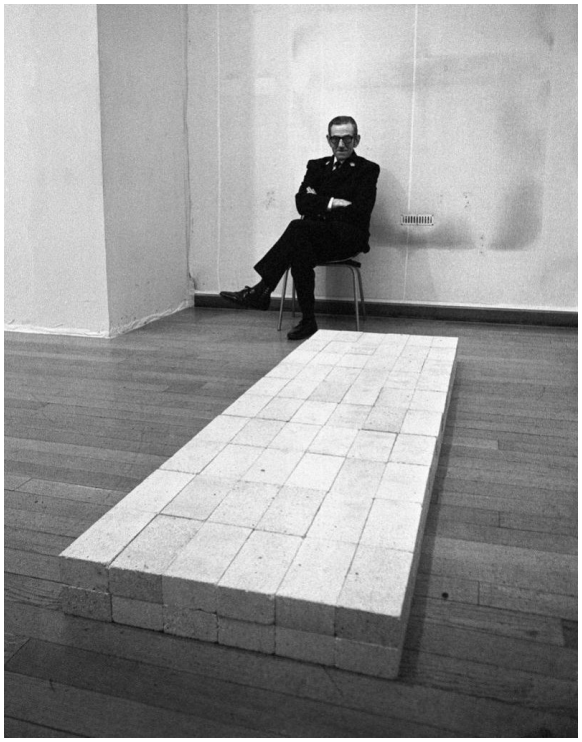
2. Sergileme Tasarımında Ziyaretçi-Nesne-Mekan Bağlamı

Sergi mekanının *ziyaretçi özne* ve *sergi nesnesi* ile olan ilişkisini ve onların üzerindeki etkisini ilk ele alanlardan biri Brian O'Doherty'dir. 1976 yılında yayınladığı üç serilik makalelerinde, bağlamın nesneyi yutarak, nesnenin kendisi durumuna evrilmesini araştırmaktadır. O'Doherty'e göre sanat yapıtlarını

inceleyen *ziyaretçi özne*, sergi mekanında şimdiki zamanın dışında ya da ötesinde olmalıdır. O'Doherty, bu durumu kabile topluluklarının geleneksel tören (ritüel)alanlarından günümüz dinsel tören yerlerine kadar, doğaötesel (metafizik)duygu verilmek istenen ilgili uzamın, zaman ve değişimle ilgili görüntülerden korunmasıyla ilişkilendirmektedir. Ona göre dış dünya ile bağları koparılan *mekan*, mekan olmaktan çıkar ve hatta kendini aşan, zaman kavramının simgesel olarak yok sayıldığı bir yer durumuna gelir (O'Doherty, 2019, s. 29-53).

Mekan ve/veya nesne ile etkileşime geçmesi beklenen *izleyici* ve onunla birlikte sergiye dahil olan *göz*, öncelikle mekanda yaratılan atmosferle karşılaşır. Atmosfer "içinde yaşanılan, etkisinde kalınan ortam" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). İzleyicinin anlamlı kavram geliştirebilmesi ve bu bağlamda sergi nesnesinin mesajını doğru anlayabilmesi için, daha önce "seyircinin payı" olarak söz edilen bellekten tamamlama eylemini yaparak kısa sürede içerisine gireceği bir atmosfer tasarlamak oldukça önemlidir.

Ziyaretçiler tasarlanan ortamlarda/atmosferlerde mekan ve/veya uzam ile daha kolay etkileşime girebilmektedir. Çünkü ziyaretçinin mekan ile etkileşimi hem duygusal hem de fiziksel olarak gerçekleşmektedir. Yaratılan ortamlar ile duygusal olarak etkileşim sağlanabilmekte iken, alanda yapılan yerleştirmeler ve sınırlamalar ile ziyaretçinin dolaşımı yönlendirilerek fiziksel olarak da etkileşime girmesi sağlanabilmektedir. Taşçıoğlu'ya göre mekanın fiziksel olarak algılanması için ziyaretçi, duyumsal ve zihinsel iki süreçten geçmektedir. Sergileme alanındaki varlığıyla duyumsal olarak algılayan ziyaretçi, yaratılan ortamda belirli bir süre geçirdikten sonra da zihinsel ölçüde algılamaktadır (Taşçıoğlu, 2013, s. 37). 1950'li yıllardan başlayarak 1980'lere kadar yaygınlaşan yerleştirme (enstalasyon) sanatı ile birlikte, sergi mekanı sorgulanmış ve bu, konu ile ilgili sorunların çözülmesinde etkili olmuştur. 1980'li yıllara kadar çok sık kullanılmayan "enstalasyon" terimi daha çok "alan yerleştirmesi" olarak söylenmektedir (Şekil 2).



Şekil 2: Enstalasyon örneği, Carl Andre, Eşdeğer IIV, Ateş Tuğlaları, Tate Modern Londra, 1966, https://theartsdesk.com/tv/bricks-bbc-four Erişim: 20.12.2022

Daniel Buren "Atölye'nin İşlevi" başlıklı makalesinde, bu dönemdeki genel eğilimin, sanatsal pratikte sergiden yerleştirmeye yöneldiğini ve alternatif sanat türlerinin bir araya gelerek bütünleştiğini söylemiştir (Buren, 1971, s. 167). Sergi mantığının değişmesiyle birlikte izleyicinin sergi nesnesiyle karşılaşma koşulları da değişmiştir. Julie H. Reiss, sergileme alanları ve yerleştirme sanatıyla ilgili araştırmasında yeni pratiklerden söz etmektedir. Bu yeni pratik "ziyaretçiyle yapıt, yapıtla mekan, mekanla ziyaretçi" arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemektedir. Sergi mekanı, sergi nesnesinin gerçeklenme sürecine olduğu kadar anlamlandırılma sürecine de katkıda bulunmaktadır. Ziyaretçinin, sergi nesnesi ile arasında kuracağı ilişkinin biçimi, sergi mekanı tarafından etkilenmektedir(Reiss, 2001, s. 13-15).

Günümüzde sergileme alanları kendilerine özgü işaret dizgeleriyle / sistemleriyle donatılmaktadır ve kültürel açıdan her biri özeldir. Bu durumlarıyla ziyaretçilerden belli bir izleme ve öğrenme deneyimine ayırdıkları bir odaklanma isterler. Turner'ın "eşikte olmak" / "sınırdalık" şeklinde tanımladığı durumda ziyaretçiler, kültürel ve sosyal durumlarından ve kamusal normlardan sıyrılarak, saatle kontrol edilemeyecek bir zamana kendilerini bırakmalarından söz ederken; mekan ziyaretçiden eşikte olmasını beklemektedir (Turner, 1979, s. 466).

Mekanla etkileşime geçebilen izleyici bir ön bilgi edinmiş olarak sergi nesnesiyle karşılaşır. Bu karşılaşma sırasında, sergi nesnesine katkı yapmak ereğiyle yapılmış olan çeşitli tasarım öğeleri ya da çoklu ortam teknolojileri kullanılarak, verilmek istenen mesajın algılanma süresi ve niteliği değiştirilebilir. İletişim teknolojilerinin çeşitli olanaklarıyla büyüyen günümüz izleyicisi, sadece düzenlenmiş bölümler arasında dolaşmaktan ziyade, sergi nesnesi ve mekanıyla etkileşime geçmek için -olabildiğince- tüm duyuların kullanıldığı "deneyim"leri talep etmektedir. Deneyim tasarımı, hikaye anlatımının zamanla yaşadığı dönüşümle oluşmuş ve sergileme tasarımını ileri düzeye taşımıştır denebilir. Günümüzde ziyaretçilerin yaşadığı deneyimler çoklu ortam teknolojileri kullanılarak hazırlanan sergilemelerdeki atmosfer tasarımlarının bir parçası durumundadır.

Ziyaretçi boyutundan ele alındığında, sergileme alanında edinilen deneyimin önemli bileşenlerinden ilki duyulardır denebilir. Medya ve algı alanındaki araştırmaları ile dikkat çeken McLuhan ve Parker' a göre ziyaretçiler nesnelere sadece bir göz atarken duyusal verilere daha çok odaklanmakta ve tüm duyularını kullanmaları gerektiğinde bu deneyim onlar için daha kendiliğinden, rastlantısal ve paylaşılmış bir durum almaktadır. Bunun yanı sıra elde ettikleri bilgiyi daha hızlı kabul etmekte ve daha uzun süre belleklerinde tutmaktadırlar (Aktaran: Alexander, 1996,s.186). Bachelard da aynı şekilde duyuların çok sesliliğinden söz etmekte ve duyuların birbirleriyle etkileşimi sayesinde kişinin gerçeklik duygusunun güçlendiğini vurgulamaktadır (Aktaran Pallasma, 2005,s.52). Pallasma 'Tenin Gözleri' adlı kitabında çok duyulu deneyimin mimarideki etkisinin yanı sıra mekanın gözün hegemonyasından kurtulup diğer duyularla da buluşmasının kişiler adına etkilerinden de söz etmekte ve bu bağlamda teknolojinin gözü diğer duyulardan ayırıcı özelliğiyle insanları kopukluk ve yalıtılmışlık hislerine bıraktığını belirtmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle, özellikle teknolojinin kullanıldığı sergileme alanlarında söz konusu kopukluğa müdahale edilmesi ve çoklu duyulara ulaşılmasının sağlanması önemlidir denebilir. Duyusal algılanırlığı yükseltme ile ilgili bir diğer ilginç nokta da nesnelerin algılanmasının güçlendirilmesi için gerçeklik etkisi yaratma yoluyla ziyaretçinin ilgisini arttırma yaklaşımlarıdır (Pallasma, 2005,s.53). Hooper-Greenhill 'e göre mümkün olduğunca nesnelerin dokunulur kılınması; onların nereden geldiği, nasıl yapıldığı ve ne içerdiği ile ilgili soruların uyanmasını tetiklemektedir (Hooper-Greenhill, 199,s.102). Bu bağlamda, edinilen deneyimler, karşılaşılan duyusal verilerin bir çevirisi olarak da nitelendirebilir.

Deneyim kavramının önemli bileşenlerinden biri duygulardır ve sergileme mekanları ve/veya uzamlarında bunlar da ziyaretçilere sunulmaktadırlar. McKenna-Cress ve Kamien' e göre müzeler

geçmişte daha çok salt bir gözlemleme ve entelektüel edinimin peşindeyken günümüzde daha çok 'eğlence, merak mizah, korku, şüphe, üzüntü ve doğruluk' gibi duyguların aktarımı peşine düşmüşlerdir. Bu duyguların aktarımı ziyaretçileri farklı biçimlerde etkileyebilmekte ve ziyaretçinin zihni duygusal bir veri ile edindiği deneyim sayesinde aktarılan bilgi veya fikirle daha güçlü bağlar kurabilmektedir (McKenna-Cress&Kamien, 2013,s.139). Deneyimin bir diğer bileşeni fiziksel etkinliktir. Belirli bir olay içinde fiziksel etkinlik gösterilmesi olayın somutluğunu ve izleyicinin o olayın içindeki gerçekliğini arttırıcı bir etkiye sahiptir ve bu etki sonucunda izleyicilere aktarılan verinin hafızalarda kalıcılığı da artmaktadır. Pam Locker'ın yazısında yer verdiği gibi yapılan bir araştırmaya göre insanlar okudukları bilginin %10'unu, duydukları bilginin %20'sini, gördükleri bilginin %30'unu, anlattıkları bilginin %70'ini ve hem yapıp hem de anlattıkları bilginin %90'ını akıllarında tutabilmektedirler. Adams'ın da bir araştırmadan aldığı verilere göre çocuklar deneyimlerinin kinestetik aktivite içeren kısımlarına daha çok odaklanmaktadırlar (Locker, 2011,s.56). Bu nedenlerle kinestetik deneyimin etkileyiciliğini ve hafızada kalıcılığını arttırmak için tasarımda duyu kullanımı önem taşımaktadır.

3. Ziyaretçi-Nesne-Mekan Bağlamında Duyu ve Duyusal Gösterge Kullanımı

Sanat galerilerinde sergilenen her sanat yapıtı (nesne) kadar, yapıtlarda bulunan biçim, renk ve diğer anlam yüklü birimlerin her biri birer sanatsal göstergedir. Göstergeler duyusal olarak; algılanma nitelikleri açısından "işitsel", 'kokusal', 'tadımsal', 'dokunsal" ve 'görsel' olmak üzere beş ayrı başlık altında öbeklere ayrılarak incelenebilir(Sayın, 2001, s. 84). Söz gelimi: Fabrikalardaki paydos düdüğü, okullardaki teneffüs zilleri, alarmlar vb. belli anlamlara gelen çeşitli işitsel göstergelerdir ve bu gösterenler işitme duyusu organı sayesinde algılanırlar. Doğalgaz, lağım, çiçek, parfüm vb. ögelerin her birine özgü kokuları vardır ve bunlar -kokusal göstergeler olarak- koku alma duyusu yoluyla algılanırlar. Yiyecek ya da içeceklerin tatlı mı, tuzlu mu, ekşi mi ya da bozulmuş olup olmadığı durumu veya niteliği (şarap vb. gibi) tatlarına bakılarak algılanır. Öpme, tokalaşma, sarılma, görme engellilerin abecesi vb. ögelerin her biri dokunsal göstergeler olup dokunma duyusu aracılığıyla algılanırlar. Trafikteki kırmızı ışık, yüzdeki kızarma/pembeleşme, duman, sanat yapıtlarındaki renkler, biçimler, dokular vb.nin her biri belli anlamları olan görsel göstergelerdir.

Yapay ya da doğal çevreyi ve/veya nesneleri anlamak yukarıda açıklanmaya çalışılan duyusal niteliklerin sağlıklı işlemesi ile doğrudan ilgilidir. Duyusal göstergelerle kuşatıldığımız evrende tek duyuya yönelik olan tasarımlar ya da nesneler olduğu gibi, birden çok duyuya yönelik olarak tasarlanan nesneler de vardır. Sanat ve bilim insanları da buluşlarını ve yapıtlarını bu nitelik ve olanaklardan hareketle gerçekleştirmekte ve bu izlekte insanları varsıllaştırma olanakları yaratabilmektedirler.

Posner ve Keele'e göre sözlü olmayan ögelerin saklanmasında görsel kod önem taşımaktadır. Buna karşılık sözlü materyallerin işlenmesinde akustik kodun önemi daha fazladır (Posner ve Keele, 1967,s.268). İşitme ve koklama benzer şekilde ilişkilendirilir ve uzun süreli hafıza da önemli yere sahiptir (McKenna-Cress&Kamien, 2013,s.158).

Görme duyusunun yeteneklerine yönelik sunumlar sergileme tasarımlarında en sık başvurulan uygulamalardır. Dijital kaynaklı görüntülü, dokunmatik, robot ve simülatör gibi ÇOT (Çoklu Ortam Teknolojileri) uygulamalarının tamamında görme duyusuna yönelik çalışılabilmektedir. Bunların yanı sıra, gelişen teknolojik olanaklarla birlikte ulaşılabilir ve taşınabilir olan hologram uygulamaları da görme duyusuna yönelik bir ÇOT uygulaması tekniğidir. Hologram uygulamalarında diğer uygulamalardan farklı olarak, ziyaretçi algıladığı üç boyutlu görüntüye dokunamamaktadır. Eğer kullanılmışsa hareket algılayıcılar sayesinde etkileşimli olarak yönlendirebilmekte, fakat bu yönlendirme sırasında görüntülenen nesne imgesi yalnızca yansıtılmış bir görsel olduğu için dokunulamamaktadır.

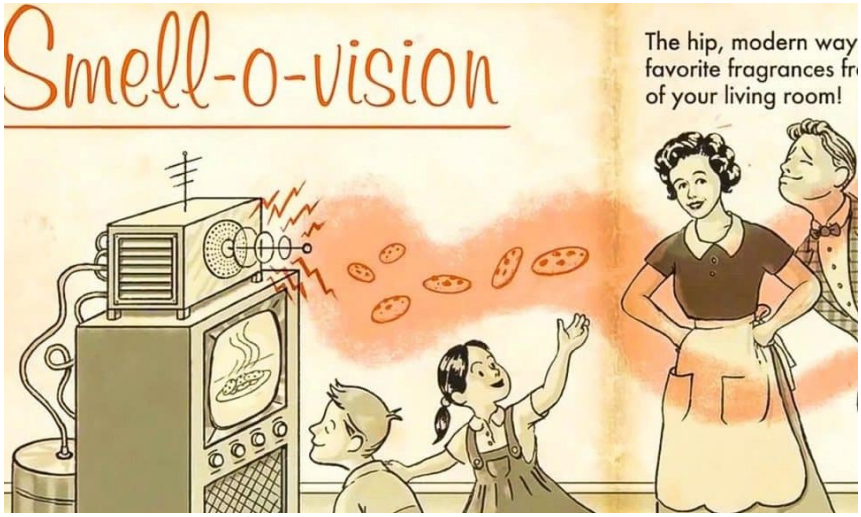
George Berkeley dokunmayı görme ile ilişkilendirmiş; maddeselliğin ve derinliğin algılanmasında dokunsallığın öneminden söz etmiştir (Pallasma, 2005,s.52).

Görme duyusuna yönelik ÇOT uygulamalarının etkisini güçlendirmek amacıyla sıklıkla işitme duyusuna yönelik ÇOT kullanılmaktadır. Sesli sergilemelerde anlamlı cümleler ve seslerin yer aldığı doğrudan anlatım ya da sergileme tasarımının gereksinimine uygun olarak anlamsız seslerden oluşan destekleyici bir anlatım biçimi de tercih edilebilmektedir. Hem görsel hem de işitsel veri koleksiyonuna sahip olan Sintra NewsMuseum, tasarlanan kilometre taşı olarak kabul edilen cümlelerden derlenen "Zamanın Sesi (Voices of Time)" uygulaması, ses yerleştirmesi için örnek olarak verilebilir. Bu tasarımda ilgili tuşlara basan ziyaretçi, o tuşa tanımlanmış olan cümleyi dinleyebilmektedir (Şekil 3).

Şekil 3: NewsMuseum Zamanın Sesi (Voices of Time) Ses yerleştirmesi, Fotoğraf: E. Jessica McKie

Sergileme tasarımlarında, çok sık kullanılmasa da, karşılaşılan bir diğer duyu da koku alma duyusudur. Koku alma duyusuna yönelik ÇOT uygulamaları da-işitme ve dokunma duyusu gibi- görsel duyuya yönelik çalışmaları -nitelikli bir destek sunarak- varsıllaştıran yaklaşımlardır. Koku duyusu ve hafıza arasında çok güçlü bir bağlantı olduğu bilinmektedir. Koku alma duyusu diğer duyulardan farklı olarak, ara beynin orta bölümü olan "talamus"a uğramadan -doğrudan- beyne gitmektedir. Talamus, koku duyusu hariç, tüm sistemlerden gelen duyusal (afferent) sinyaller için bir kapı görevi üstlenmektedir. Bu nedenle diğer duyulara oranla anıları hatırlatma konusunda daha güçlü bir etkisinin olduğu bilinmektedir 5123(KRISHNA, 2009, s. 250), (Aktaran (SİMAVOĞLU & KUŞTEPE, 2018, s. 693).İnsan duygularını harekete geçirmekte oldukça etkili olan koku duyusu bir pazarlama aracı olarak da sıklıkla kullanılmaktadır.

Kokunun görsel sanatları destekler özellik kazanması ve bu bağlamda kullanılması tarihte "Smell-o-vision" izleme aletleriyle kullanımı şeklinde karşılaşılmaktadır. (Şekil 4). 1965 yılında Londra Üniversitesi tarafından televizyonlara yapılan bir ek aletle hazırlanan "Smell-o-vision"larda izleyicilere görselin yanı sıra konuyla ilişkili koku da sunulmuştur. Bristol Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olan Michael O'Mahony tarafından bir araştırma için tekrar denenmiştir. İlk olarak yalnızca reklam filmlerinde kullanılan uygulamayı O'Mahony, ana haber bülteni sırasında izleyicilere çiçek ve kır kokusu vererek denemiştir. İki araştırmada da gün sonunda izleyicilerin kokuları mutlaka hatırladığı görülmüştür (hoaxes.org, 2019).

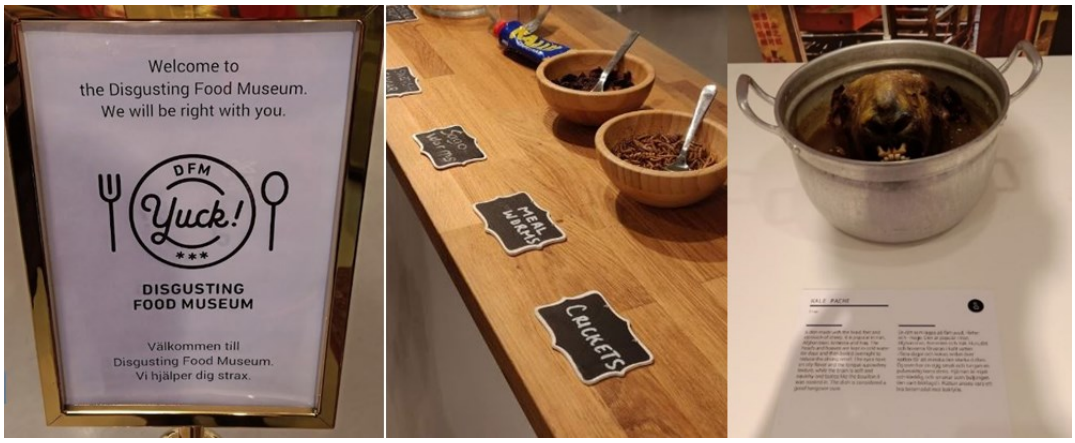


Şekil 4: Smell-o-vision televizyon http://hoaxes.org/af_database/permalink/smellovision (Erişim: 20.08.2023)

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılmaktadır ki; koku duyusuna yönelik kokusal göstergeler kullanılarak, sergi ziyaretçilerinin deneyimlerini daha kalıcı etkilerle hatırlamaları sağlanabilir. Kullanılan kokunun iyi ya da kötü koku olması ziyaretçinin deneyiminin de iyi ya da kötü olması konusunda belirleyici olabilir. "İyi koku" diye düşünülebilecek çiçek, temizlik, meyve, orman gibi kokular kullanılırken bile, koku hafızasının oldukça kişisel bir deneyim olduğu unutulmadan ayrıntılı bir araştırma yapılarak, dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Tat alma ise sergileme mekanlarının en unutulmuş duyusu olarak kabul edilebilir. İsveç'in üçüncü büyük kenti olan Malmö şehrindeki Tiksindirici Yiyecekler Müzesi'nde (Disgusting Food Museum) dünyanın çeşitli bölgelerinde tüketilen ve birçok insan için "iğrenç" diye nitelendirebilecek yiyecekler ziyaretçilerin tadımına sunulmaktadır. Bu sunumda görme ve tat alma duyularına yönelik uygulamalarla ziyaretçilere sergi deneyimi yaşatılmaktadır (Şekil 5). Sergileme tasarımında aktarılmak istenen mesajın etkili ve kalıcı bir biçimde aktarılması için, kişinin farklı duyularına hitap etmesi ve bu anlamda edinilen deneyimi daha bedensel bir boyutta da ifade etmesi önem taşımaktadır.

Bununla birlikte farklı duyulara yönelik teknolojilerin temel amacı, öğrenme oranının farklı deneyimlerle arttırılmasını sağlamak, ziyaretçileri müzelere çekmek ve müzede keyifli vakit geçirmeyi sağlamaktır.



Şekil 5: Disgusting Food Sergisi, İsveç, Malmö, 2019, Fotoğraf: E. Jessica McKie

4.Sonuç

Eski çağlardan günümüze sanat eserlerini sergilemek, toplumların ortak hafızasını belgelemek ve gelecek nesiller için korumak, aynı zamanda farklı ulusların ve kültürlerin değerlerini ve geleneklerini tasvir etmek ve yaymak amacını gütmüştür. Farklı söylemlerle bir sanat nesnesinin algılanma süreci gündeme getirilmiş, nesnenin sergilendiği mekân, sergileme biçimi ve sanatın metalaşmasına yönelik eleştiriler gündeme gelmiştir. Böylece, sergileme tasarımları sanatın toplumsal işlevlerini yansıtan önemli bir öge olmuştur denilebilir. Bu bağlamda, sanat eserlerinin sergilendiği mekan, sergileme biçimi ve sanatın ticarileşmesi gibi konular ele alınmış ve tartışılmıştır.

Sergileme tasarımında duyuların kullanılması, ziyaretçilerin genel deneyimini büyük ölçüde artırabileceği için, sergileme tasarımının temel bir unsuru olarak kabul edilebilir. Sergileme tasarımcıları birden fazla duyuyu harekete geçirerek ziyaretçilerin deneyimini zenginleştirebilmekte ve deneyimlerde farklılık yaratabilmektedir. Bu da sergileme tasarımında duyu kullanımı konusunun daha derin bir şekilde anlaşılması ve incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Duygular ve fiziksel aktivite, deneyim kavramının önemli bileşenleridir ve sergi mekanlarında ziyaretçiye sunulmaktadır. Deneyimin etkileyiciliğini ve bellekte kalıcılığını arttırmak için kinestetik aktivite, duygular ve duyular kadar önemlidir. Görme, duyma, tatma, koklama ve dokunma gibi genel kabul gören duyular, sergileme tasarımında kritik bir rol oynamaktadır.

Görme duyusu, sergileme tasarımında en sık kullanılan duyudur, ancak çok boyutlu bir deneyim yaratmak için işitme ve dokunma gibi diğer duyuların da dahil edilebildiği örneklerde görülmüştür. Ses manzaralarını, etkileşimli ekranları ve dokunsal öğeleri birleştirerek, ziyaretçiler daha etkileşimli bir deneyim yaşayabilmekte ve konuyla daha bağlantılı hissedebilmektedir. Ayrıca, duyuların kullanımı ziyaretçilerde duygular uyandırabilmektedir, bu da daha anlamlı ve etkili bir deneyime yol açmaktadır.

Duyu kullanımının bir diğer önemli yönü, engellilere yönelik daha erişilebilir ve kapsayıcı bir deneyim sunma potansiyelidir. Özellikle görme engelli ziyaretçiler için dokunsal gösterimler ve sesli açıklamalar gibi özellikler, sergileri daha erişilebilir hale getirebilir.

Sonuç olarak, sergi tasarımında duyuların etkili bir şekilde kullanılması, ziyaretçiler için daha ilgi çekici, sürükleyici ve öğretici bir deneyim yaratmada çok önemlidir. Bu durum, sergileme tasarımcılarına çok yönlü ve etkin katılımlı sergiler oluşturma olanağı sunmaktadır. Tasarımcılar, çoklu duyuları birleştirerek, daha fazla ilgiye ve konunun daha derin bir şekilde anlaşılmasına yol açabilecek daha anlamlı ve akılda kalıcı bir deneyim yaratabilirler.

Son olarak, deneyim kavramı ve multimedya uygulamalarının farklı duyular için kullanımı, çağdaş sergileme tasarımının önemli ögeleri haline geldiği ve daha etkileşimli ve sürükleyici sergiler tasarlamayı mümkün kıldığı görülmüştür.

Kaynakça

Antmen, A. (2019). Önsöz,: "Beyaz Küp" ve Ötesi: Postmodern Dönemde Galeri Mekanının Dönüşümü. O'Doherty B., Antmen Ahu (Çev.). *Beyaz Küpün İçinde: Galeri Mekanının İdeolojisi* içinde (s. 9-23). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Alexander, Victoria D. (1996). *Museumsand Money: TheImpact of Funding on Exhibitions, Scholarship, and Management*. Bloomington, IN: Indiana UniversityPress.

Buren, D. (1971). *Atölyenin İşlevi : Sanatçı Müzeleri* (2005 b.). (A. Artun, Dü., & A. Berktay, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Erbay, M. (2011). *Müzelerde Sergileme ve Sunum Tekniklerinin Planlanması*. İstanbul: Beta Basım.

Foster, H. (1996). *The Crux of Minimalism: The Return of the Real-The Avant-Garde at the End of the Century*. Cambridge&Londra: The MIT Press.

hoaxes.org. (2019). *http://hoaxes.org/af_database/permalink/smellovision* adresinden alındı

Hooper-Greenhıll, E. (2006). *Studying Visitors. In A Companion to Museum Studies.* Oxford: Blackwell.

Locker, P. (2011). *Basics Interior Design 02: Exhibition Design.* Switzerland: Ava Publishing SA.

McKenna-Cress, P., &Kamien, J. (2013). *Creatingexhibitions: Collaboration in theplanning, development, anddesign of innovativeexperiences*. John Wiley&Sons.

O'Doherty, B. (2019). *Beyaz Küpün İçinde* (4. baskı b.). (A. Antmen, Çev.) İstanbul: Sel Yayıncılık.

Pallasmaa, J. (2005). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses.* Wiley.

Posner, M. I., &Keele, S. W. (1967). Decay of visualinformationfrom a singleletter. *Science*, *158*(3797), 137-139.

Reiss, J. H. (2001). *From Margin to Center - The Spaces of Installation Art.* Cambridge: MIT Press.

Sayın, Z. (2001). *Göstergelerin Göstergebilimsel (Semiotik) açıdan değerlendirilmesi: Ankara Büyükşehir Belediye'sinin "Ankara" Amblemine Bir Yaklaşım. Sanat Yazıları,* 8, s. 83-94.

Simavoğlu, F., & Kuştepe, İ. (2018). *Reklamlarda Koku Duyusunun Kullanımına İlişkin Göstergebilimsel Analiz: Temizlik Ürünleri Üzerine Bir Çalışma*. Journal Of Awareness, (s. 683-696).

Taşçıoğlu, M. (2013). *Bir Görsel İletişim Platformu Olarak Mekan.* İstanbul: YEM Yayın.

Tekdemir, A. (2018). *1851 Londra Sergisi ve Osmanlı Devleti'nin Katılışı*. Journal of Academic Inquiries, 13(1), s. 291-322.

TDK. (2019*). https://sozluk.gov.tr* adresinden alındı

Turner, V. (1979). *Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality*. Japanese Journal of Religious Studies, 6(4), 465-499

38. Televizyon dizilerinde üretilen toplumsal cinsiyet algısında senaryo yazarlarının rolü[1]

Sibel KARADUMAN[2]

Pelin ODUNCU[3]

APA: Karaduman, S. & Oduncu, P. (2023). Televizyon dizilerinde üretilen toplumsal cinsiyet algısında senaryo yazarlarının rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 631-647. DOI: 10.29000/rumelide.1405775.

Öz

Çocukluğumuzdan bu yana toplumsal cinsiyete ilişkin algımız ailede, okulda, çevrede kültürel pratiklerle birlikte yeniden inşa edilmektedir. Bu toplumsal mekanizmaların yanında en etkili araçlardan biri de medya temsilleridir. Medya her gün yarattığı içeriklerde cinsiyete ilişkin egemen normları, kodları, sınırlarının ve çerçevesinin toplumsal yapı tarafından çizildiği toplumsal cinsiyet rollerini çeşitli temsiller aracılığıyla yeniden üretmektedir. Özellikle kadınlık ve erkeklik rollerine ilişkin egemen düşünce ve davranış kalıpları üretimlerinin en sık görüldüğü türlerden biri de televizyon dizileridir. Televizyon dizilerinin senaryoları, üretilen karakterler, roller, diyaloglar vb. toplumsal cinsiyet algımızın şekillenmesinde oldukça etkilidir. Dolayısıyla içerik üreticileri olan senaryo yazarlarının televizyon dizilerinde üretilen toplumsal cinsiyet algısındaki rolü, bu çalışmanın merak konusudur. Bu bağlamda televizyon dizi senaryosu yazmış ya da yazmakta olan 6 senaristle derinlemesine görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan senaristlerden edinilen bilgiye göre, toplumsal cinsiyete ilişkin kültürel üretim pratiklerinin kodları dizi senaryolarında kullanılmakta televizyonda yaratılan karakterlerin çoğunda, geleneksel kadınlık ve erkeklik rolleri hâkim olmaktadır. Senaristlerin bakış açısını; RTÜK'ün kuralları, izleyici beğenisi, yapımcı ile yapılan anlaşmalar, dizinin yayınlanacağı kanal, kişisel yaratıcılık gibi birçok değişken etkileyebilmektedir. Ayrıca katılımcı senaristlere göre kadına yönelik şiddetin televizyon ekranlarından gösterilmesi her açıdan riskli olup bu konuda gereken hassasiyete meslektaşları tarafından özen gösterilmesi beklenmektedir. Kadın ve erkek eşitliği gözetilerek belirlenmiş katılımcıların neredeyse tamamı, hikayeleri senaryolaştırma sürecinde toplumsal cinsiyet algısına yönelik ortak görüşler ve sonuçlar ortaya koymuştur.

---

[1]. 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.
Etik İzni: Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 05.12.2022 tarihli, 458 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: %4
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405775
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
[2] Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon Sinema / Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Communication, Department of Radio Television Cinema (Antalya, Türkiye), sibelkaraduman@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6237-9624, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532, **Crossreff Funder ID:** -
[3] Doktora, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri, YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri/ PhD, Akdeniz University, Institute of Social Sciences, Communication Sciences (Antalya, Türkiye), pelinoduncurts@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4224-3097, ROR ID: https://ror.org/0272rjm42, ISNI: 0000 0001 0842 3532, Crossreff Funder ID: -

Anahtar Kelimeler: Televizyon dizisi, toplumsal cinsiyet, senarist

The role of scriptwriters in the gender perception produced in television series[4]

Abstract

Since our childhood, our perception of gender has been reconstructed along with cultural practices in the family, school, and environment. In addition to these social mechanisms, one of the most effective tools is media representation. The media reproduces the dominant norms, codes, and gender roles whose boundaries and frameworks are drawn by the social structure through various representations in the contents it creates every day. Television series are one of the genres in which dominant thought and behavior patterns, especially regarding the roles of femininity and masculinity, are most frequently seen. Scenarios of television series produced characters, roles dialogues, etc. It is very effective in shaping our perception of gender. Therefore, the role of scriptwriters, who are content producers, in the gender perception produced in television series is the subject of interest of this study. In this context, in-depth interviews were conducted with 6 screenwriters who have written or are writing television series scripts, and the obtained data were evaluated with the descriptive analysis method. As a result, according to the information obtained from the screenwriters who participated in the research, the codes of cultural production practices related to gender are used in TV series scripts and traditional femininity and masculinity roles dominate in most of the characters created on television. Screenwriters' point of view; many variables such as RTÜK's rules, ratings, agreements made with the producer, the channel on which the series will be broadcast and personal creativity can affect it. In addition, according to the participating screenwriters, showing violence against women on television screens is risky in every respect, and it is expected that their colleagues to pay due attention to this issue. Almost all of the participants, who were determined by considering equality between men and women, revealed common views/conclusions regarding gender perception during the process of scripting the stories.

Keywords: Television series, gender, screenwriter

Giriş

Televizyon, milyonlarca insanın aynı anda, aynı içeriğe ulaşabildiği küresel bir iletişim aracıdır. Üstelik bu araç, sadece o insanların yaşadığı toplumları değil, aynı zamanda kilometrelerce ötede yaşanan olay ve durumları resmetmektedir. Bu nedenle ortaya çıktığı ilk günden beri televizyonun insanları birbirine yaklaştıran kitlesel bir araç olduğu söylenmektedir. Onun gücü, yarattığı bu kitlesellikle birlikte içeriklerinin insanları etkileme kapasitesinden de gelmektedir. Televizyonun diğer iletişim araçları arasındaki merkezi konumuna vurgu yapan Manuel Castell (2008, s.442-447), hemen her gün özellikle

---

[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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 05.12.2022 and numbered 458.
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: 14.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405775
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*
e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

de yoğun bir iş temposundan çıkarak akşam evine gelen insanların, vakitlerini televizyonu açıp, kendilerine uygun bir program aramakla geçirdiğini ifade etmiştir. Ona göre, diğer iletişim araçlarının aksine kişiler, en çok da televizyona başvurmaktadırlar, zira onlar için evde yapılacak daha farklı bir aktivite bulunmamaktadır. Öyle ki Castell, televizyonun yükselişte olduğu ilk yıllarda, medya tüketimini, kentli insanların işten sonra yaptıkları ikinci faaliyet olarak betimlemiştir. Bugün belki geleneksel televizyon yayıncılığına alternatif pek çok yeni özellikle de dijital iletişim araçları gelişmiş olsa da televizyonun hala merkezi konumunu koruduğu söylenilmektedir. RTÜK tarafından yapılan Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırmasına göre, Türkiye'de 2018 yılında 2600 kişiden %86,7' sinin televizyon izlediğini, izleyicilerin %27, 3' ünün hafta içi günde 2-3 saat; %16, 4' ünün de günde 3-4 saat televizyon karşısında olduğunu ortaya koymuştur.

İzleyicinin televizyonu en çok izlediği saatler ise prime time (altın saat) olarak adlandırılan 18.00-21.00, 21.00-24.00 arasındaki saat dilimleridir. Bu saat dilimlerinde yayınlanan içeriklerin büyük kısmını haberler ve diziler oluşturmaktadır. Televizyon İzleme Araştırmalarının (TİAK), 2021 yılında yayınladığı, "Televizyon İzleme Ölçümü 2020 Yıllığı" sonuçlarına göre, izleyici 2020 yılında "haber", "çocuk programları", "filmler", "eğlence programları" ve "spor programları" gibi birçok kategori arasında %29 oranında bir payla en çok dizileri izlemektedir. Bu anlamda televizyon dramalarının, diğer birçok program türü arasında oldukça önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilmektedir. Dizilerin, izleyicinin en çok tükettiği içeriklerin başında gelmesi senaryolarının; konusu, türü, temsil ettiği kesim ve toplumsal yaşamla ilişkisi gibi konuların tartışılmasını da beraberinde getirmektedir. Güldürüden, tarihe; polisiyeden, romantizme pek çok tür, toplumsal yaşamdan beslenmekte ve aynı zamanda onu dönüştürme gücüne sahiptir. Dolayısıyla izleyicinin, vaktinin büyük kısmını geçirdiği televizyon dizilerinde geçen konu, kişi, karakter, zaman ya da mekân gibi unsurlarla kurduğu ilişki son derece hassas ve önemlidir. Özellikle de konu toplumsal cinsiyet eşitsizliğine geldiğinde medyanın, kendi gücünün farkında olması ve gündelik yaşamdaki bu ayrımı ortadan kaldırmaya yönelik temsiller içermesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak diğer içerikler gibi yerli dramalarda da durumun tam tersi olduğu görülmektedir.

TÜSİAD 5 Mart 2018 yılında "toplumu etkileme gücü yüksek olan" televizyon dizilerinde kadının toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun konumlanmasını desteklemek amacıyla dizi sektörü paydaşları ile birlikte "Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" projesi başlatmıştır. Proje kapsamında, televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet kalıp ve yargılarını ortadan kaldırmak adına beş ilke belirlenmiştir. Proje, televizyon dizilerinde rol model karakterlerin görünürlüğünün artırılması, şiddetin meşrulaştırılmaması ve dengeli bir mesleki dağılımın sağlanması gibi kararlar içermektedir. Ancak bu karara ve hedeflenen ilkelere karşın 2019 yılında en çok konuşulan dizilere bakıldığında (Sen Anlat Karadeniz, Ufak Tefek Cinayetler, Avlu, Yasak Elma, Kadın, 1 Litre Gözyaşı vs.) içeriklerinde şiddet, taciz, tecavüz ve suçun ağırlıklı olduğu yapımların başı çektiği ve aynı zamanda bu yapımlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin gözetilmediği görülmektedir. Kararın alındığı 2018 yılından bu yana Zalim İstanbul, Sadakatsiz, Afili Aşk, Erkenci Kuş, Üç Kuruş ve Camdaki Kız gibi daha birçok dizinin senaryosunda belirlenen iyileştirici ilkelere büyük ölçüde rastlanmamaktadır. Dolayısıyla gerek akademik araştırmalara gerekse basına yansıyan haber ve eleştirilere karşın televizyon dramalarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gidermeye yönelik adımların niçin bulunmadığı sorusu merak konusudur. Ayrıca proje, yapımcılar, reklam verenler, senarist ve yönetmenler gibi sektör paydaşlarının bakış açısının da araştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Televizyon dizilerinin, toplumu dönüştürme konusundaki bu güçlü potansiyeli göz önüne alındığında, senaristler tarafından yazılan hikayelerin ve belirlenen karakter ve rollerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında ne kadar önemli olduğu aşikardır. Bu nedenle bu çalışma, ana akım televizyon

dizilerinde yer alan/almış hikayelerin senaryolaştırılması aşamasında, toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda ne gibi hususların gözetilip/gözetilmediğini senaristlerin bakış açısıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması noktasında senaristlerin rolleri ve tutumları çalışmanın çıkış noktasıdır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada ana akım televizyon kanalları için dizi kaleme almış/almakta olan 6 adet senarist (3 Kadın 3 Erkek) ile yarı yapılandırılmış sorular eşliğinde derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile kategorilendirilerek, katılımcıların konuya ilişkin görüşleri temalandırılmıştır. Bu sayede televizyon dizilerinin senaryolarında temsil edilen toplumsal cinsiyet rollerindeki temel dinamikler, ana hatlarıyla ortaya konulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde kadın ve erkek eşitliği de göz önüne alınmış, böylece toplumsal cinsiyet eşitliğinin dizi senaryolarına yansımasında senaristlerin cinsiyetlerinin de anlamlı sonuçlar verebileceği düşünülmüştür.

Geçmişten günümüze toplumsal cinsiyet eşitsizliği

"Kadın bedeninin kontrolü, öteden beri toplumsal yaşamın temel sorunlarından biri olagelmiştir" demiştir Perrot, Kadınların En Güzel Tarihi kitabında (Heritier, Perrot, Agacinski ve Bacharan, 2014, s.177). Gerçekten de bugün, kadının toplumsal konumu geçmiş yıllara göre iyileştirilmiş durumda olsa da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kalktığını söylemek güçtür. Kadınlar yıllar içinde erkeklerin hüküm sürdüğü kamusal alana daha fazla atılmış, tercih haklarını genişletmiş, ev ve iş ilişkilerinde kontrolü daha fazla sağlamış olmalarına rağmen, günümüzde hala onları "pasif" kılan söylemler ve davranışlara maruz kalmaktadırlar.

Slyviane Agacinski (1998, s.15-18), yaşamdaki pek çok şey gibi insan türünün de kültürel olarak ikili karşıtlıklara dayandığını ifade etmiştir. Bunu "kız ya da oğlan doğulur, kadın ya da erkek olunur" şeklinde özetleyen Agacinski, insanın bir toplumda "kadın değilse erkektir, erkek değilse kadındır" gibi sorunlu bir düşünceye maruz bırakıldığından bahsetmiştir. Dolayısıyla fizyolojik ayrımlar yani cinsiyet ayrımı gerçektir ancak kadın ve erkek olmak toplumsal birer yükümlülük ve hiyerarşik bir sıralamadan ibarettir. Bedenin erkek ya da dişi olarak tanımlanmasına sebep olan anatomik farklılıklar cinsiyet; kültürel ve toplumsal farklılıklar ise toplumsal cinsiyet kavramını oluşturmaktadır (Giddens, 2012, s.505). Feminist kuramın öncülerinden biri olarak bilinen Simone de Beauvoir (1970: 8-9) ise bu ikili karşıtlıkların bile bulunmadığını, kadının "ikinci derecede bir varlık" olarak tamamen erkeklerin kurmuş olduğu bir dünyaya girdiğini ifade etmiştir. Ona göre kadınlar her daim söz dinlemek ya da saygılı olmak zorundadır. Beauvoir'ın kadınların toplumsal yaşamda tamamen pasifize edildiği yorumu, yukarıda bahsi geçen yazarlardan daha eşitsizlikçi bir döneme tanık olmasından gelmektedir. Bu nedenle kadınların özgürlüğe giden yolunun çalışma hayatına girmesiyle başlayacağını savunmuştur, zira kadının kamusal yaşam dışında ev içi faaliyetlerle özdeşleştirilmesi de tarihseldir. İlkel topluluklarda yaşayan erkeklerin büyük ve yırtıcı hayvanları avlamak ve aileyi korumak görevleri vardır. Kadınlar ise yaşadıkları yere yakın bir yerde çocuklarına ve eve bakmaktan sorumludur. Kadının kamusal yaşama atılması ancak Sanayi Devrimi yıllarını bulacaktır (Heritier vd., 2014: 6-7, 146). Nitekim kadınlar, istihdam ihtiyacına cevap vererek çalışma yaşamına girmiş ve görece de olsa bu hiyerarşiyi bir nebze kırmayı başarmışlardır. Ancak kamusal alana dahil olan, sosyalleşen ve daha özgür olan kadınlar, bu kez de başka sorumluluklar ve yükler altında kalmıştır. Birçok çalışan kadın işle birlikte ev işlerinin de yükünü çekmeye başlarken bir kısmı da düşük ücretli hizmet sektörünün şartları altında ezilmiştir (Segal, 1990, s.66-67). Kadının ekonomik bağımsızlığını kazanması, toplumsal konumlarının iyileşmesine ve eril tahakkümden tamamen bağımsız olmasına yetmemiştir. Kadın ve erkeklerin iş hayatında aldıkları maaş çoğunlukla onların performanslarından ziyade konumlarına göre ayarlanmıştır. Kadınların yüzde 75'i düşük vasıflı işlerde çalıştırıldıkları için maaşları da buna bağlı

olarak erkeklerden daha düşük olmuştur. Bu tür düşük vasıflı işler ise genelde "kadın işi" olarak görülmüştür (Heritier vd., 2014, s.153).

Türkiye'de de durum farksızdır. 1980 öncesi dönemde kent ve kır fark etmeksizin erkek boyunduruğu altında olan kadınların, toplumsal konumlarının görece iyileşmesi 80'li yılları bulmuştur ki bu da daha ziyade kentli kadınlar için geçerlidir. Batılı değerlerin yükselmeye başladığı 80'li yıllarda hız kazanan bireyleşme arayışı, kadın ve erkek arasında toplumsal eşitlik yönünde bir mücadelenin önünü açmıştır. Örneğin; ev işlerinden kadının yanı sıra erkeğin de sorumlu olduğu anlayışı, özellikle kentsel gruplarda güçlenmeye başlamıştır. Ancak cinsel ilişkilerde kadın yine erkeğin güdümündedir. Kadın özgürlüğü, aileye ve topluma adanmış vaziyettedir (Tekeli, 1995, s.28). Diğer yandan kadınlar, yükselen sanayileşme ile birlikte iş hayatına katılmaya başlamışlardır. Ancak Batı'ya paralel şekilde, nitelikli işlere katılımları son derece azdır. Bunun en önemli sebebi, kapitalist pazarın ataerkil zihniyete sahip olmasıdır. Böylece yöneticilik gibi belli işlere kadınlar seçilmemiş, kadınlar için ayrı ücretlendirme yapılmış, kadın çalışanlar bekar ve hamile gibi kategorilere ayrılmış, kriz gibi durumlarda önce kadınlar işten çıkarılmıştır (Ecevit, 1995: 124-126). Dolayısıyla dönem, toplum, ekonomi ya da politika değişse de patriarkal düzenin bakış açısı değişmemiştir.

Ancak Beauvoir'ın yaşadığı dönemde tanımladığı, tamamıyla erkeğe bağımlı pasif kadın anlayışı tüm bu tarihsel gelişmelerle birlikte yıkılmış ve her geçen gün yıkılmaya devam etmektedir. Deniz Kandiyoti (1995, s. 369), patriarkal ilişkilerin mevcut olduğu kapitalist uygulamalar ve aile ilişkilerinin göç ve değişen işgücü niteliği karşısında giderek dönüşüme uğradığını ifade etmektedir. Türkiye toplumunda cinslere göre düzenlenen hane ve piyasa ilişkilerinden kurtulmaya çalışan kültürel pratiklerin sayısı artmaktadır. Özellikle 1980 darbesinden sonra yükselen feminist hareket, demokratikleşme çabasının da öncül bir unsuru olmuştur. Bu tarihten 90'lı yıllara dek büyük kentlerde birçok eylem yapılmıştır. 1986'da İstanbul'da, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme için imza kampanyası başlatılmış, siyasi partilerden bağımsız bu hareket Türkiye'de bugüne kadar en çoğulcu ve katılımcı hareket olarak karşımıza çıkmıştır (Tekeli, 1995, s.33).

Eğitimde, siyasette, ekonomide, sanatta, medyada kadının görünür kılınması ve eşitlikçi bir sisteme tabii olması için her geçen gün kadınlar ve toplum bilinçlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı da saatlerce izlenilen ve dolayısıyla toplumu etkileme gücü yüksek olan televizyon dizilerindeki kadın temsillerine, içerik üreticilerinin gözüyle bakmaktır. Bu nedenle sonraki bölümde televizyon dizilerinde üretilen toplumsal cinsiyet eşitsizliğine kısaca göz atılacaktır. Bu bölümün araştırmanın yöntemi için önemli bir veri sağlaması da beklenmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde televizyon dizilerinin rolü

Televizyon bir iletişim aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda kültürel bir araçtır. İçinde yaşanılan toplumdan ve dönemden etkilenmekle birlikte aynı zamanda onu dönüştürmektedir de. Öyle ki Neil Postman (1994: 12), televizyonun kültürümüzü şekillendiren bu gücünü şöyle özetlemiştir: "Politikamız, dinimiz, haberlerimiz, sporumuz, eğitimimiz ve ticaretimiz; bunların hepsi de (…) gösteri dünyasının (show business) hoş uzantılarına dönüşmüştür. Diyeceğim o ki biz, bugün, ölesiye eğlenme noktasına gelmiş olan bir topluluğuz". Başka bir deyişle, neredeyse tüm kültürel pratikler, televizyon ekranının dolayısıyla da sanal dünyanın bir uzantısı -temsili- haline gelmiştir. İnsanlar ne yiyeceğini ve giyineceğini, neyi sevip sevmeyeceğini, nasıl bir erkek ya da kadın olduğunu ve olması gerektiğini televizyondan öğrenmektedir. Tıpkı aile ya da eğitim kurumları gibi televizyon da bireye belirli bir dünya görüşü ve davranış kalıpları göstermektedir. Önceki bölümlerde sıklıkla vurgulanan etki gücü de buradan gelmektedir. 80'lerden bu yana akademide büyük bir ilgiyle karşılanan George Gerbner, "kültivasyon analizi" kavramı ile televizyonun birey üzerinde bir takım kanaat ve inançların gelişmesine

etkide bulunduğunu sıklıkla vurgulamıştır (Gerbner, 2014, s.14-15). Bu kanaat ve inançlar arasında televizyonun toplumsal cinsiyet rollerine etkisi önemli bir paya sahiptir.

Televizyon programları, büyük ölçüde gerçek yaşamdan beslenmektedir. Haberlerden, dizilere resmedilen konu ve kişiler günlük yaşantımızın birer yansıması niteliğindedir. Ancak her ne kadar gerçek yaşamdan beslense de televizyonda yer alan temsiller, gerçeği tamamıyla yansıtmak yerine gerçeği inşa etmektedir. Toplumsal cinsiyet ayrımı da bundan nasibini alan temel konuların başında gelmektedir. Televizyon programları, kadın ve erkeğin toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğini belirlemekte ve hatta toplumsal cinsiyet kalıplarını normalleştirmektedir. Bunun anlamı, toplumsal olarak kabul edilen ve uygulanan normların dışında kalan bireylerin, ötekileştirilmesidir (Gürer ve Gürer, 2020, s.637).

Televizyon programlarının ve özellikle de dramaların çoğunda erkek egemen bir dünyada kadının ikincil konumunu pekiştiren içeriklerin yer aldığını dile getiren pek çok çalışma yapılmıştır. Bu dizilerde kadınlar toplum tarafından onaylanan tutum ve davranış kalıplarını yansımaktadır. Genellikle bir erkeğin koruması altında yaşayan kadınlar cefakâr, sadık, ev ve çocuk işlerinden sorumlu pasif stereotiplerle temsil edilmektedirler (Özdemir, 2018, s.102-103). Gerçekten de geçmişten günümüze çoğu dizide (Asmalı Konak, 2002; Sıla, 2006; Binbir Gece, 2006; Aşk-ı Memnu, 2008-2010; Kara Sevda, 2015-2015; Erkenci Kuş, 2018-2019; Camdaki Kız, 2021 vd.) kadınlar, erkeğin himayesi altındadır. Çevredeki olası tehlikelerden ve eril tahakkümden yine eril güç vasıtasıyla korunmaktadırlar. Dolayısıyla kadınlar söz konusu dizilerde güce ve korunmaya muhtaç edilgen bireyler olarak yer almaktadır. Kimsenin boyunduruğu altına girmek istemeyen kadınlar ise başına buyruk, entrikacı ve hırslı olarak tanımlanmaktadır. Daima kötücül amaçlar peşinde koşan bu kadınlar ara bozan, şiddete meyilli, hırslarının kurbanı bireyler olarak temsil edilmektedirler (Çelenk, 2009, s.235-236). Televizyonun en çok izlenilen program türlerinden biri olan televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması yapan İnceoğlu ve Akçalı'nın (2018, s.29) araştırma bulguları dikkat çekmektedir: 12 dizinin 4'er bölümünü inceleyen araştırmacılar, bu dizilerde kadın karakterlerin %80'inin "duygusal" ve %69'unun "nazik" olarak tanımlandığını; kadınlar için "hayalperest" ve "uysal" gibi sıfatların baskın olduğunu; erkek karakterlerin ise %80'inin "dışa dönük olduğunu ve çoğunluğunun "agresif ", "kaba" ve "rekabetçi/hırslı" bireyler olarak yer aldığını bulgulamıştır. Bu anlamda incelenen dizilerde yaygın toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden üretildiği söylenebilmektedir.

Televizyonun en çok izlenen saat diliminde (prime-time) yayınlanan dizilerin süreleri kimi zaman 4 saate kadar çıkmaktadır. Hem izlenme kaygısı hem de reklam gelirleri adına dizilerin, izleyicinin dikkatini iki saatin üzerinde çekmesi gerekmektedir. Bunun bir sonucu olarak ekranlarda şiddet, gözyaşı ve karmaşık olaylar gittikçe artmaktadır. Ana karakter ve onun başına gelen olaylar vasıtasıyla izleyiciyi gündelik yaşamın gerçeklerinden uzaklaştıran bu yapımlar (Aytekin, 2018, s.457), aynı zamanda şiddetin kanıksanmasına neden olmaktadır. Geçmişten günümüze yayınlanan dizilerin neredeyse tamamında ruhsal, cinsel ya da fiziksel bir şiddet sahnesine başvurulmaktadır. Failinin çoğunlukla erkek olduğu bu şiddet sahnelerinin toplumsal cinsiyet ayrımını pekiştirdiği söylenebilmektedir. 2009 yılında 13 adet dizi üzerinden kadına yönelik şiddeti araştıran bir çalışma (Ünlü, Bayram, Uluyağcı ve Bayçu, 2009, s.103), bu dizilerin %97'sinde ağırlıklı olarak şiddete yer verildiğini bulgulamıştır. Cinsel şiddetin %66, 7 oranıyla ilk sırada yer alması dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Aşağılamak ya da korkutmak gibi psikolojik şiddete dair sahnelere sıkça yer verilirken; erkeklerin, başkalarının önünde kadınları küçük düşürdüğü sosyal şiddet türlerine de %40 oranında rastlanmıştır. Fiziksel ya da psikolojik fark etmeksizin kadınların dramalarda sürekli şiddete maruz kalmaları hem kendini bu kadınlarla 2 saat süresince özdeşleştiren kadın izleyiciler hem de halihazırda erkek egemen sistemin bir parçası olan erkek izleyiciler açısından olumsuz bir örnek teşkil etmektedir. Erkek şiddetinin önemli bir

problem olduğu günümüzde şiddet/tehdit içerikli sahnelerin %72' sinde erkek öznelerin görülmesi (İnceoğlu ve Akçalı, 2018, s.40), toplumsal cinsiyet normlarının televizyon dizilerinin senaryolarında nasıl temsil edildiğini açıkça göstermektedir.

Dizilerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği yalnızca karakteristik özellikler değil; kadın ve erkeğin yer aldığı sahne ve rol dağılımı ya da mekânsal tercihler yoluyla da inşa edilmektedir. Yine aynı araştırmada (2018, s.40), iş içerikli konuşma ve eylemlerin erkekler tarafından yapılma oranı %82'dir. Ev işlerinin %92'si ise kadınlar tarafından yapılmaktadır. Kadınların ev içinde gösterilmesi "kadının yeri evidir" ya da "yuvayı dişi kuş yapar" gibi geleneksel eril söylemlerin pekişmesine hizmet etmektedir. Bu anlamda kadınların iş yaşamına dahil edilmemesi ile geleneksel değerler arasında sıkı bir ilişki vardır (Ünlü vd., 2009, s.104). Kadının kamusal alana dahil edildiği dizilerde ise yine aynı cinsiyetçi bakış açısı devam etmektedir. Bu kadınlar ya fiziksel özellikleriyle ya da sahip oldukları statü nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Çalışan ve başarılı kadınlar aynı zamanda güzel, genç ve çekici olmak zorundadır. Orta yaş ve üzerindeki kadınlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar yeterince "güzel" ve "çekici" bulunmadıkları için dramatik yapımlar dışında ekranda yer alamamaktadırlar (Çelenk, 2009, s.235-236). Güzel, dikkat çekici, zayıf ve bakımlı olan kadın karakterler, bu dramalarda bir arzu nesnesi olarak yer alırken iş anlaşmaları ya da ticari anlaşmalar bile kadınların erkekleri "kadınsı" bir şekilde etkileme gücüne bağlı olarak gerçekleşmektedir (Canpolat ve Çelik, 2019, s.920). Toplumsal kabullerden sıyrılarak kendi ayakları üzerinde duran kadınlar ise anne olmak ile çalışmak arasında denge kuramayan karakterler olarak yazılmaktadır. Bu anlamda kadın iyi bir eş ve anne olmalıdır, eğer çalışıyorsa bu niteliklere sahip olamayacaktır (Polat, 2019, s.93). Dolayısıyla kadın izleyici sayısı da hayli yüksek olan televizyon dizileri, bir bakıma kadına anne olmak ve çalışmak arasında bir tercih yaptırmaktadır.

Sonuç olarak, kadınların toplumsal konumları günümüzde yayınlanan televizyon dizilerinin senaryolarında kalıplaşmış yargılar görece değişmiş olsa da son yıllarda yayınlanan dizilerde kadınlar hala şiddet mağduru ya da cinsel bir nesne olarak yer almayı sürdürmektedir. Dolayısıyla hem basında yer alan eleştiriler hem akademik çalışmalar hem de bununla ilgili çıkan mevzuat ve yönergelere karşın, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin televizyon dizilerinin senaryolarında nasıl inşa edildiği ve senaristlerin bu konuya bakış açıları merak konusu olmayı sürdürmektedir. Çalışmanın sonraki bölümünde senaryolardaki bu tutum araştırılacak ve ana hatlarıyla ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Çalışma toplumsal cinsiyet olgusunun televizyon dizi senaryolarında içerik üreticileri tarafından nasıl inşa edildiğini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın evrenini, Türkiye'de televizyon dizilerine senaryo yazmış dizi senaristleri oluşturmaktadır. Evren, nitel araştırma tekniklerinden biri olan amaçlı örneklem aracılığıyla Türkiye'de televizyon kanalları için dizi kaleme almış/ almakta olan senaristlerle sınırlandırılmıştır.

Toplumsal cinsiyet temsillerinde televizyon dizi senaryolarının rolü ve senaristlerin bakış açısını araştıran bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme soruları, "medyada toplumsal cinsiyet eşitliği" genel başlığının altında yapılan çeşitli literatür taraması çerçevesinde hazırlanmıştır. Soruların oluşturulmasında daha önce ilgili konuda yapılan çalışma ve araştırmalar, senaristlerin basına verdikleri demeç ve söyleşiler, "medya ve toplumsal cinsiyet ayrımı" konulu konferanslar ve televizyon dizileriyle ilgili haberler gözetilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış sorular, amaçlı örneklem olarak seçilen senaristlere yöneltilmiştir. Örnekleme dâhil edilen ve veri doygunluğu sağladığı düşünülen 3 kadın, 3 erkek olmak üzere toplam 6 senaristle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Senaristlerle görüşmeler "zoom" uygulaması üzerinden yaklaşık 35-40 dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, niteliksel veri analizi türlerinden biri

olan betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz tekniğine göre görüşmelerden elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Çerçeve oluşturma, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi süreçlerden oluşan bu analiz tekniğinde ilk olarak, araştırma soruları kapsamında veri analizleri için bir çerçeve oluşturulmaktadır. Daha sonra oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler sistematik bir şekilde anlamlı bir bütün haline getirilmektedir. Düzenlenen verilerin ardından bulguların tanımlanması ve gerekli hallerde doğrudan alıntılarla desteklenmesi gerekmektedir. Son aşamada ise tanımlanan bu bulgular, araştırmacı tarafından neden-sonuç ilişkisi bağlamında birbiriyle ilişkilendirilmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 158-159). Senaristlerin verdiği cevaplar sonucunda elde edilen verilerle 6 adet tema oluşturulmuştur. Belirlenen temalar *"türsel özellikler, izlenme oranları kaygısı, otosansür, toplumsal cinsiyet algısının medyadaki temsillere yansıması, stereotip üretimi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi* ile *kadına yönelik şiddetin temsili"* şeklindedir. Söz konusu temalar tartışma ve sonuç bölümünde de kavramsal çerçeveden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Katılımcı senaristler K1, K2, K3, K4, K5, K6 olarak kodlanmıştır.

Senarist Selcan Özgür; Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya fakültesi, Tiyatro bölümünden mezun olmuş, dramatik yazarlık alanında öğrenim görmüştür. Sevgili Komşum (2018) adlı sinema filmiyle de tanınan Özgür'ün kaleme aldığı diziler polisiyeden, romantik komediye uzanmaktadır. Bunlar arasında Behzat Ç (2010), Dudullu Postası (2018), Aşk ve Gurur (2017), Doğduğun Ev Kaderindir (2021) gibi diziler yer almaktadır.

Senarist Gülbike Sonay Üte; yaklaşık 10 yıldır dizi senaryosu kaleme almaktadır, Dokuz Eylül Üniversitesi Dramatik Yazarlık bölümü mezunudur. Çoğunluk romantik komedi türünde diziler yazmış olan Üte'nin bizzat yazmış ve senaryo ekibinde bulunmuş olduğu diziler arasında Aşk Yeniden (2015), Yeni Gelin (2018), Kuzey Yıldızı (2019-2021), Doğduğun Ev Kaderindir (2021, 1 Bölüm), Kendi Düşen Ağlamaz (2023) gibi yapımlar bulunmaktadır.

Senarist İlker Arslan; Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri mezunudur. 1995 yılından beri metin yazarlığı yapmaktadır. Arslan'ın dizi senaryosu alanına girişi 2000'lerin başını denk gelmektedir. Aynı zamanda dizi ve film oyuncusu olan İlker Arslan, bugüne kadar romantik komediden, drama pek çok dizinin senaryo ekibinde yer almış ve hala almaktadır. Arslan'ın özellikle ana akım televizyon kanalları için kaleme aldığı diziler arasında: Küçük Besleme (1999-2000), Mihriban (2002), Kurşun Yarası (2003), Evli ve Öfkeli (2015-2016), Tatlı İntikam (2016), Afili Aşk (2019), Seversin (2022), Maviye Sürgün (2023) gibi popüler yapımlar bulunmaktadır.

Senarist Meryem Demirli; 2014 yılında televizyon dizilerinin senaryolarını yazmaya başlamıştır. Demirli'nin yazdığı senaryolar arasında ana akım televizyon kanallarında yer alan Kalp Atışı (2017), Kırık Hayatlar (2021), Ah Nerede (2022) ve Afili Aşk (2019) dizileri bulunmaktadır. Demirli, halihazırda aktif olarak Kanal D'de yayınlanmaya başlayan Ya Çok Seversen (2023) dizisinin de senaryo ekibinde yer almaktadır.

Senarist Gökhan Temel; yaklaşık 11 yıldır aktif olarak dizi senaryosu kaleme almaktadır. Dram, Komedi, Fantastik, Bilim Kurgu, Festival, Romantik, Animasyon türlerinde dizi ve sinema filmi projelerinin üretiminde yer alan Temel'in şu ana kadar yazmış olduğu televizyon dizileri şu şekildedir: Tozkoparan (2018), Yamak Ahmet (Senaryo Asistanı, 2012), Nakş-ı Dil Sultan (2010). Temel, son olarak Kanal D'de yayınlanan Seversin (2022) dizisinin senaryosunu kaleme almıştır.

Senarist Meriç Demiray; yaklaşık olarak 20 yıldır televizyon dizisi üretim süreci içerisindedir. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Sinema televizyon bölümünde sinema üzerine eğitimini tamamlayan Demiray, 2012-2014 yılları arasında Senaryo Yazarlığı Derneği Genel Sekreterliğini

yürütmüştür. Senaryosunu kaleme aldığı ilk televizyon dizisi 2002-2003 yılları arasında Kanal D'de yayınlanmış olan Gülbeyaz'dır. Bu tarihten itibaren Fikrimin İnce Gülü (2007), Aşk Oyunu (2005), Arka Sokaklar (2006) gibi televizyon dizilerinin senaryo ekibinde yer almış ve hala almaya devam etmektedir.

Bulgular

Senaristlerin verdiği cevaplar sonucunda elde edilen verilerle 6 adet tema oluşturulmuştur. Belirlenen temalar şu şekildedir: 1. Türsel özellikler, 2. İzlenme oranları kaygısı, 3. Otosansür, 4. Toplumsal cinsiyet algısının medyadaki temsillere yansıması, 5. Stereotip üretimi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi, 6. Kadına yönelik şiddetin temsili.

Türsel özellikler

Yapılan derinlemesine görüşmeler sonucu senaristlerin televizyon dizilerindeki karakterleri yazarken toplumsal cinsiyet rolleri ile türler arasında birebir ilişki olduğunu, türler farklılaştıkça kadın karakter temsillerinin de farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bir komedi ile dram türlerindeki kadın karakterlerin inşa süreci senaristlere göre değişmektedir. Komedi türünde, gülme ve eğlenme amacı temel kaygı olduğu için kadına karşı fiziksel ya da psikolojik şiddet çok ciddiye alınmamaktadır. Dramlarda ise daha çok yaşamın trajik olaylarının ön planda olduğu daha ciddi bir yapı söz konusudur. Dolayısıyla senaryo yazım aşamasında türsel özelliklerin, kadın temsillerinde önemli bir kriter olduğu yapılan görüşmelerden tespit edilmiştir.

> K1: "Piyasa girdiğimde de komedi senaristi oldum bu bir tesadüf değil çünkü dramlarda kadınları yerlerde sürüklemeli, tecavüz etmeli, gömmeli çıkartmalı geri gömmeli şeyler çok fazla biliyorsunuz o yüzden komedi benim için daha kurtarılmış bir bölgeydi. Bu yüzen komedi, romantik komedi gibi daha soft işler yazdım çünkü dramlarda ister istemez gerçi istemeyince alet olmuyorsunuz ama buna karşı çıkarak var olmanız çok da mümkün olmuyor".

Senaristlere göre dizi süreleri, şiddet, taciz, tecavüz ya da baskıya dayalı sahnelerin daha az olması, kadın karakterlerin ağırlıkta olması ve kadınların her ne kadar mizahi yetenekleri de bazen ikincil düzeyde ele alınsa da komedi/romantik komedi gibi diğer türlere, toplumsal sorunları mizah yoluyla dile getirmesi açısından komedi/romantik komedilere daha olumlu bakılmaktadır.

> K1: "Zaten insanlar sabah 9 akşam 5 masa başı mesaide bunalıyorlar ve televizyonda da bunu görmek istemiyorlar. Yine komedi işleri bu anlamda çok avantajlı, kadını olması gerekenden farklı bir yere koyduğunuzda bu karşıtlık bir komedi yaratıyor. Ve o yüzden bunu daha rahat yapabiliyoruz".
>
> K2: "Dizi süreleri bir komediyi, polisiyeyi, sitcomu (durum komedisi) kaldırmıyor artık. 140 dakika kimse bir katilin ne zaman bulunacağını beklemiyor. Sadece çekim şartları yüzünden bile melodramı kaldırıyor ve melodramlar aslında tekrar tekrar baktığınızda muhafazakâr kodların tekrar tekrar üretildiği bir alan. Baktığınızda, bir yalı vardır. O yalıda bir erkek kahramanımız vardır. Bir de bu erkek kahramanın çevresine tırnak içinde çöreklenmiş kadınlar vardır".
>
> K4: "Aslında bizden mesela durmadan şey istenir: Kadın dizisi. Yani kadının kahraman olduğu dizilerin çok izlendiği söylenir. İstek de hep o taraftan gelir. Mizah da farklı. Dizi süreleri çok arttığı için mizah o yüzden yapılamıyor bence. Yani biraz Gülse Birsel başardı o işi ama bence artık o da pes etti yani 120 dakikalar falan onu da yıprattı çok".
>
> K5: "Mesela Sıdıka diye bir dizi vardı, şahane bir diziydi. Bütün toplumsal cinsiyet rollerine yerli bir eden falan daha unique (eşsiz) ve şey işler vardı yani farklı diyeceğim tür olarak farklı. Kendi tasarımı olan, tüm dünyayı bir düşünüş biçimi olan… Şimdi tabii hepsi birbirine benziyor. Öyle şeyler yapmak uzun dizinin içerisindeki karakterlerle mümkün oluyor ama bence şimdi buna dikkat eden çok fazla arkadaşımız var".

K6'nın aşağıda belirttiği gibi kadın hikayelerinin ön planda olduğu türlerde, bilhassa kadının toplumsal dezavantajlarının hikâye edildiğini görüyoruz. Bu hikayeler, kadının toplumsal yaşam içerisinde yaşadığı sorunlara odaklanırken erkek karakterler "güç" misyonu çerçevesinde televizyon dizilerinde yeniden inşa edilmektedir.

> K6: "Zaten kadın karakterin hikayesinin anlatıldığı işler daha çok kadının zarar görmüşlüğü üzerinden giderken erkeğinki daha çok en baştan güçlü olan bir erkeğin hikayesi üstünde gidiyor. Erkeğe de gereksiz, baskılayıcı, bence hayli gereksiz bir yük olan "güçlü olma" zorunluluğu veriliyor. Türlerde de erkeklerin hikâye kahramanı olduğu işler daha aksiyonel, daha hareketli, daha mafyavari işler olurken, kadınlarınki daha ziyade duygu yüklü işler, romantik komediler oluyor".

Kadın karakterlerin daha çok duygulara hitap eden işlerde, erkek karakterlerin ise daha aksiyonlu ve çatışmacı olay örgüsünün içinde varlık bulduğu belirtilmektedir. 80'li yıllarla birlikte özellikle roman uyarlamalarından yola çıkılarak melodram türünde yazılan dizilerin yerini 2000'lere doğru daha farklı hikayeler almış olsa da toplumsal cinsiyet algısındaki iyileşmeler, aynı oranda yaşanmamıştır. Farklı sınıf ve karakterlere yer verilmeye başlansa da kadınların ekranda nasıl temsil edildiği konusu, bir sorun olmaya devam etmiştir. Bekar, boşanmış, hayatına yön veren, kararlı kadın karakterlerin sayısı artarken, aynı dönemde niceliksel olarak artan mafya ve polisiye türünde dizilerde (Kurtlar Vadisi, Deli Yürek, Yılan Hikayesi gibi) yer alan muhafazakâr, şiddet içerikli ve cinsiyetçi söylemler/ sahneler de yüksek reytingler almıştır (Tanrıöver, 2022, s.18).

İzlenme oranları kaygısı

İzlenme oranları, bir televizyon içeriğinin yayın hayatına devam edip etmeyeceğini belirleyen en önemli faktördür diyebiliriz. İzleyici ilgisini de içine alan bu kavram, özellikle prime-time 'da yayınlanan televizyon dizileri için önemlidir.

> K1: "Mesela biz şu an arkadaşımla bir proje yazıyoruz bu proje bir töre hikayesi bir doğu işi. Ve biz orada erkeklik kurbanı bir erkek karakter yazıyoruz. Çünkü erkeklik erkekleri de inanılmaz tehdit eden kurban eden bir zihniyet olduğu için böyle bir şeyden yola çıktık ama o da işte doğruca böyle anlattığımız da kabul görmeyecektir. Ama daha evrensel duygular üzerinden yörenin de kodlarından alışkanlıklarına uygun şekilde hani çok göze batmayacak şekilde işlemeye çalışıyoruz ama ne olacak hiç bilmiyoruz".

> K3: "Toplumun dinamikleri değiştikçe dizi senaryolarının dramatik yapıları da buna uygun olarak değişmektedir. Şiddet ve cinsiyet eşitsizliğinin arttığı bir dönemde genellikle bu yapıdaki diziler ilgi görür. Dolayısıyla (ne yazık ki) çoğu senarist de ilgi gördüğü için bu tür senaryolar yazmaktan oluşturmaktan kaçınmazlar".

> K4: "Yani yıllardır aynı romantik komediyi neredeyse yazarız. Kodları vardır onun o kodlara uygun yaparız. Hepsinde mesela o dediğim, az önce bahsettiğim abi vardır bu sene en son yaptığımız … dizisinde öyle bir abi karakterimiz vardı. Yani aldığı tepkiyi size anlatamam. Kadın hareketlerinin Türkiye'de en güçlü olduğu dönem diyebilirim. Kadınların artık sabırları yok. Yani karısını aldatan karakteri çıkarmak zorunda kaldık. Gerçekten çok yeni oyuncu, yani eskinin klasik o Şener Şen gibi çapkınlık yapan vardır ya o adamı bize değiştirdiler. Adamı oyundan çıkardık yani sevdiğimiz de bir oyuncuydu. 6 bölümde çıkarmak zorunda kaldık".

K4'ün görüşmede belirttiği konu, seyirci tepkisi nedeniyle senaryoların değiştirilebilir olduğunu bize göstermektedir. Söz konusu tepki ve yorumlar, senaryoda inşa edilmiş rolü ve oyuncuyu da yapımdan çıkarmak zorunda bırakmıştır. Bunun önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir, zira seyirci tepkisi beraberinde izlenme kaygısını da getirmektedir. Böylece izleyicide karşılığını bulamayan içeriklerin hem televizyon dünyasında şanslarının olmadığı hem de içerik üreticileri olarak senaryo yazarlarına da bir baskı unsuru yarattığı anlaşılmaktadır.

> K5: "Sürekli şey pohpohluyorlar yani toplumsal cinsiyet açısından, radikal bulan "onu henüz yapmaya, hazır değiliz. Bunu henüz yapmaya hazır değiliz" gibi… Yani hazır olmadığımızı sandıkları şeyler toplumun çoktan tartışmaya açtığı konuştuğu şeyler. Bir tür geri kafalılıkla aslında bu yapılıyor ama gerçekten bunu aşmak zorundayız".

Otosansür

Otosansür kişinin kendi kendine uyguladığı sansürdür. Bir yandan geniş kitlelere hitap eden bir iletişim aracında (televizyon) içerik üretirken toplumsal hassasiyetlere özen gösterme düşüncesi bir yandan mesleğin çalışma koşullarının zorladığı şartlar, senaryo yazarlarını da mecburen otosansür yapmaya

itmektedir. Yapılan görüşmelerde otosansür, senaristlerin dizi karakterlerinin toplumsal cinsiyet rollerini yaratırken ortak olarak üzerinde durdukları meselelerden biridir.

> K1: "Kimindi o laf "sansürün alamet-i farikası otosansür". Tamamen öyle. Zaten sansür mekanizması öyle işleyen bir mekanizma sizin genlerinize işliyor ve sonra geri çekiliyor çünkü zaten siz kendinizin bekçisi ve gardiyanı olmaya başlıyorsunuz".

> K2: "Mesela işte "bekar evi" demiştim ben tam bu işi öğrenmeden önce. Beni uyarmışlardı aslında. Bekar evi dediğiniz zaman: "bekar evi dağınık olur" diyorsunuz mesela. Neden bekar evi? Dağınık çünkü o evi toplayan bir kadın yok. Yani erkeğin toplama gibi bir görevi yok, bekar evi o yüzden dağınık olur diyoruz. Yani şu önermede bulunuyoruz aslında: "Bir tane sana köle lazım, senin kölen eksik". Yani o kadar dilin içine sızmış şeyler var ki; biri gelip seninle çamaşırını yıkasın, biri gelip senin yemeğini yapsın. Bu kölelik abi!".

K2'nin "bekar evi" metaforundan verdiği bu örnek aslında toplumsal cinsiyet algılarımızın toplumsal yaşam içerisinde nasıl şekillendiğini göstermektedir. Gündelik yaşam pratikleri içerisinde oluşan cinsiyetçi dilin, zihinsel pratiklerimize oradan da yaptığımız işe yansımasını K2 dile getirmiştir. Toplumsal cinsiyet algısının medya temsillerinde normalleştiği, sıradanlaştığı ve kabul edilerek sürekliliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

> K2: "Şöyle bir hataya da düşmemek lazım, şöyle bir kolaycılığa da düşmemek lazım: "diziler böyle toplum o yüzden böyle deniliyor". Hayır. Toplum böyle, diziler o yüzden böyle oluyor".

Televizyon dizilerinin toplumu etkisi altına aldığı, rol modeller yarattığı, yeni yaşam biçimleri sunduğu gibi tartışmalar oldukça uzun soluklu bir tartışma konusudur. Ancak burada K2 önemli bir tespitte bulunmakta ve bu kurmaca yaşamların hayatın kendisinden türetildiğini iddia etmektedir.

> K3: "Ülkemizde dizi yazarken otosansür uygulamamak neredeyse imkânsız. RTÜK faktörü, izleyici faktörü, kanal faktörü, yapımcı faktörü, kendi düşünce ve duygu dünyamız da işin içine girince pek çok konuda oto-sansür uyguluyorum. Kendi duygu ve düşüncelerime göre cinsiyet eşitliği konusunda hassasiyet göstermeye çalışıyorum".

K3'ün belirttiği faktörler otosansür için birçok etkenin bir arada düşünülerek yaratım sürecinin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. RTÜK'ün kuralları, izleyici beğenisi, yapımcı ile yapılan anlaşmalar, dizinin yayınlanacağı kanal, senaristlerin kendi yaratıcılığı gibi birçok değişken yayıncılığın temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla tüm bu etkenler toplumsal cinsiyet algılarında da düzenleme yapmaları gerekliliğini doğurmaktadır. K3'ün belirttiği bu durum özellikle dizi yayıncılığı döngüsünü anlama adına önem taşımaktadır.

> K6: "Bu kadın ve erkek karakterler için salt benim en içimden gelen yaratımım demem mümkün değil. Çünkü projeyi hazırlarken o projenin hangi mecrada yayınlanacağını bilerek işe girişiyoruz. Bu durumda karakterleri de henüz hiç kimseye sunmadan doğrudan bir otosansürle yazıyorum. Bir kadın karaktere eğer ki "kötücül" olarak adlandırılabilecek baskın bir özellik verdiysem o özelliğinin arkasına çok masum, çok duygusal, acıklı, seyreden de "yazık kadına" hissini uyandıracak bir neden koymam gerektiğini biliyorum".

Dolayısıyla otosansürün, senaryo yazarlarının direk yaratım süreci başlamadan uyguladıkları bir baskı mekanizması olduğu görülmektedir. Bu anlamda kadın ve erkek karakterlerin yaratılması sürecinde, senaristlerin içinde yaşadıkları toplumun cinsiyet dinamiklerini göz önünde bulundurarak dizi projelerinin şekillendiği bir ortamın varlığı söz konusudur.

Toplumsal cinsiyet algısının medyadaki temsillere yansıması

Kadınların medyada temsil ediliş biçimlerinin, kadınların toplumsal konumunun belirlenmesindeki etkisi büyüktür. Var olan değerler sistemine hizmet eden ve statükonun devamlılığını sağlayan medya, temsil pratikleriyle toplumsal cinsiyet algısının yaratılmasında da önemli bir role sahiptir. Senaristlere sektörün bu açıdan değerlendirmesi sorulduğunda, bu konuda öz eleştiri yapabildikleri tespit edilmiştir.

> K1: "Ya mesela kadın karakterimiz bir haksızlıkla karşı karşıya geldiğinde, onun isyan etmesi, erkek bir davranış olarak adlandırılıyor ve bu tarz başkaldırışlar kadın karakterden beklenmiyor. Bu tarz bir şey yazdığınızda revizyon yiyebiliyorsunuz. Ama sonuçta kalem de bizim elimizde…".

Kadınlık ve erkekliğe ilişkin kalıp yargıların toplumsal sistem içerisinde belli sınırlar dahilinde çizilmektedir. Senaryo üretim sürecinde K1'in belirttiği gibi, bu sınırın dışına çıkıldığı takdirde karşılığı, revizyon almaktır. Böylelikle içeriklerin sistemle uyumlu hale getirildiğini, toplumsal cinsiyetin kültürel anlamlarını, toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal beklentiler olarak dizi senaryolarında görmekteyiz.

Yine kahramanlık hikayelerinin başrol oyuncusunun erkekler olduğu bir sistemde K2, bu kalıp yargıyı şöyle ifade etmektedir:

> K2: "Dizicilikte de gerek işin yönetiminden gerek sette çalışanlardaki eşitsizlikten gerekse senaristin yazdığı içerikte bolca seksist ve kadına yönelik ayrımcılık içeren -bilirsiniz mesela ilk aklıma geleni söyleyeyim size: Geleneksel olarak kahraman erkektir yani dünya tarihi boyunca. Şimdi buradan başlayan bir mesele var. Ağırlıklı olarak yazarlar erkektir ve onlar da ağırlıklı olarak erkek kahramanlar yazarlar".

> K3: "Ne yazık ki üretilen eserlerin büyük bir çoğunluğunda erkek etken, kadın edilgen roller üstlenmektedir. Kadın odaklı üretilen dizilerde dahi bir süre sonra erkek başroller ön plana çıkarılmaktadır. Özellikle de son dönemlerde sinema ve dizilerdeki cinsiyet eşitsizliğinin hat safhalarda olduğu yayınlanan dizi ve sinema eserlerinde sıkça görülmektedir".

K3'ün belirttiği gibi, toplumsal cinsiyet algısının kadınlık/erkeklik rolleri üzerinden etken /edilgen, aktif/pasif olarak inşa edildiği değerler sisteminde aktiflik, karar vericilik gibi özellikler erkeklere ait özellikler olarak görüldüğü için yine erkeklerin dizi senaryolarında "özne" olarak konumlandırıldığı dikkat çekmektedir.

> K5: "Ama şöyle bir ayrım var sektörde kadın hikayeleri erkek hikayeleri diye bir şey belirlemişler yani erkek hikayeleri dedikleri tam Aslında kelimenin gerçek anlamıyla cinsiyetçi bir yardım veriyorlar dünyayı erkek hikâye dedikleri Çukur falan gibi vurdulu kırdılı, yani erkeklerin ve aile reislerinin yer aldığı hikayeleri yazan birtakım senaristler ve bir de böyle daha kadınlar genç kız hikayeleri anlatan falan senaristler olarak bakıyorlar ve aynı kişilere hep aynı siparişleri veriyorlar".

Türkiye'deki dizi sektöründe kadın hikayeleri ve erkek hikayeleri olarak yazan yazarların da bu karşıtlıktan etiketlendiği görülmektedir. K5, sektördeki bu dikotomik yaklaşımın varlığını vurgulayarak yine bu karşıtlığın karakteristiğini ve dizi sektöründe karar vericilerin senaristlere bakış açısını da ortaya koymaktadır.

> K6: "Fırsatını bulduğum yerlerde cinsiyet eşitliği konusundaki kişisel fikirlerimi ya da hassasiyetlerimi bir karakterin ağzına cümle olarak veriyorum. Ama maalesef televizyonda her zaman cinsiyet eşitliğini gözetmek mümkün olmuyor".

Kendi kişisel çabasını ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair hassasiyetini yarattığı karakterler aracılığıyla gerçekleştiren senarist K6, maalesef televizyon dünyası için kişisel çabaların yetmediğini serzenişte bulunarak ifade etmektedir.

Stereotip üretimi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi

Toplumsal ve sosyal olayları açıklamada kolaylık sağlayan stereotipler (kalıp yargılar) toplumsal cinsiyet alanında en yaygın ve sık görülen üretimlerdir. Medya temsillerinde sıkça kullanılan stereotipler, senaryo yazarları için de hem kolaylık sağlamakta hem de bağlayıcı olmaktadır. Örneğin aşağıda K1'in ifade ettiği gibi, kadınlara ve erkeklere biçilen roller alışılmışın dışına çıktığında tepkiyle karşılaşabilmekte, seyirci tarafından kabul görmeyeceği kanısı oluşmaktadır. Sonuçta dizi senaristlerinden, kalıplaşmış toplumsal cinsiyet normlarına uygun hareket edilmesi beklenmektedir.

> K1: "Özellikle ana akımda çok alternatif rol modeller yaratamıyoruz. Yani kadına biçilen roller belli erkeğe biçilen roller belli ve bu alışılmışın dışına çıkıldığında da ilk etapta ideolojik değil tamamen ticari kaygıyla. Bu normların dışındaki karakterlerin seyirci tarafından kabul edilmeyeceği ön görülüp

> hani bu tarz bir yapı istenmiyor bizden ve biz de sonuçta tırnak içinde topluma ait olan normlara göre yazmamız rica ediliyor".

Ana akım medyanın öncü mecrası olan televizyonda, insanlar cinsiyet temelinde kategorize edilerek belli başlı kalıp yargılar oluşturulmaktadır. Dizi senaryolarındaki olay örgüsünde de başta erkek kahraman olmak üzere onun etrafında konumlanan diğer kadınları K2, alışılmış ve bilindik bir hikâye olarak tanımlamaktadır.

> K2: "Baktığınızda; bir yalı vardır: O yalıda bir erkek kahramanımız vardır, Bir de bu erkek kahramanın çevresine tırnak içinde çöreklenmiş kadınlar vardır. Biri bu başrol oyuncusudur ki o kız mutlaka başta o adamı istemiyor gibi olsa da aslında o adamın zenginliği ve aşkı adamın koruduğu alanın içinde olmak ister. Bir tane de onun istemediği ikinci kız vardır. O da orada olmak ister. Adamın bir de annesi vardır: O da adamı o kızlardan korumak için o alanın içinde olmak ister. Yani bir fallik simgeye bir erkek simgesinin içine konumlandırılmış aslında ve aslında hiçbiri hemen hemen karakter değil".

Görüşme yapılan erkek senaristlerden biri olan K3, erkek kahramanın etrafında dönen hikayelerden ziyade, kadın hikayeleri yazdığını, bu tercihi ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmak amacıyla yaptığını belirtmektedir.

> K3: "Kadın karakterlerin başrollerde olduğu hikâyeler yazıyorum. Kadının sadece başrol olmasının yeterli gelmeyeceğini bildiğim için kadınların haklı olduğu ve kahramanlaştığı hikâyeler diyebiliriz. Bir nevi erkek odaklı filmlerin tersi gibi".

Diğer erkek senarist K4, yaygın stereotipler dışında Türkiye'deki dizi izleyicisinin kendi ayakları üzerinde duran güçlü kadın karakterler görmek istediğini belirtmektedir. Senaristin bu saptaması, kadın seyircinin de bu yönde bir talebinin olduğunu göstermektedir.

> K4: "İçerik konusuna gelince mesela şeydir: Vurdulu, kırdılı onlar tutuluyor gibi ama aslında Türk seyircisinin isteği, kadının kahraman olduğu, kendi ayakları üzerinde duran kadın. İşte tek başına kendini çekip çeviren kadın. (...). Bizim romantik komedilerimizde de öyledir o yaptığımız yaz dizilerinde ailesine, kendisini evlendirmek isteyen bir şeye başkaldıran, kaçan".

> K6: **"**Ama benim çalıştığım televizyon dizisi projelerinin bir tanesi hariç hepsinde erkek karakterler büyük şirketlerde patron, üst düzey çalışan, ya da daha toplum önünde, insanların onları tanımasına fırsat veren işler yaptıkları için onları işle ilgili mekanlarda daha çok görüyoruz. Kadın karakterler evler, kafeler, sohbet edilebilen alanlar... Şu an aklıma gelen, evin kuytu köşeleri de kadınlarla daha çok temsil ediliyor. Çünkü gizli konuşmalar dizi senaryolarında daha çok kadın karakterin yaptığı bir şey".

Erkek karakterler, genellikle güç ve mevki sahibi, kendi şirketinin patronu, karar verme mekanizmalarında, iktidar sahibi, ekonomik bağımsızlıkları olan bireyler olarak temsil edilirken; kadınlar daha çok ev sınırlarında eş ve anne olarak sorumluluklarını geleneksel roller üzerinden yerine getiren konumda temsil edilmektedir. Bu durum, senaristlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları içinde hareket ettiklerini göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre; insanları kategorize eden ve diğer insanların algılayışını büyük ölçüde etkileyen kalıp yargıların dizilerde sıklıkla kullanıldığı, dolayısıyla da yaygın toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının senaristler tarafından dizi senaryolarında yeniden üretildiği söylenebilmektedir.

Kadına yönelik şiddetin temsili

Medyadaki kadın temsilleri konusunda en tartışmalı ve sorunlu alanlardan birisi de şiddetin temsilidir. Görüşme yapılan senaristlere bu konu sorulduğunda kadına şiddetin gösterilmemesi gerektiği ya da gösterilme biçiminin önemi üzerinde durulmaktadır.

> K1: "Mesela dramda kadının erkeğe uyguladığı şiddet çok ciddi bir başlık olarak işlenir ve o kadını kabul görmesi gerçekten çok zor olabilir yani gerçi şöyle o da aşkın içindeki şiddet diye yedirmeye çalışıyorlar. Kadın sevdiği adamı vuruyor falan ama bunların hepsi şiddeti çok meşrulaştıran şeyler. Kadın erkeğe şiddet uyguluyor, erkek de kadına şiddet uyguluyor ondan sonra ve bu çok meşru bir düzene oturtuluyor".

Dizilerde her iki cinsin birbirine uyguladığı şiddetin meşrulaştırılmaması gerektiğini belirten K1 gibi K2 de şiddet olan sahnelerin gösterilme biçimi üzerinde durmaktadır.

> K2: "Yani evet kadına şiddet anlatıyorum ama kadının şiddet gördüğü sahneleri de uzun uzun tadını çıkara çıkara anlatırsan bir çeşit bunun pornografisini kullanmaya başlarsın. Onda da kimse gerizekalı değil o da anlaşılıyor. Bazı yönetmenler hiç göstermez ayağın öncesi ve sonrasını gösterir biz anlarız zaten".

Televizyon dizilerindeki kadına yönelik şiddetin anlatımı nedeniyle izleyici tarafından çok tehlikeli boyutlara ulaşabileceğine dikkat çeken K3, bu tür sahnelerin kesinlikle yer almaması gerektiğini savunmaktadır.

> K3: "Kadına yönelik herhangi bir şiddetin kötü olduğunu anlatacak sahneler dahi yer almamalı. Daha önce de söylediğim gibi… Dünyanın en iyi senaristi, kadına yönelik şiddetin ne kadar kötü ve insanlık dışı olduğunu anlatacak kusursuz sahneler yazsa da televizyonun karşısındaki izleyici bunu anlamayacak donanıma veya zihinsel gelişime sahip değilse bu çok tehlikelidir".

Erkek senaristlerden biri olan K4, birçok kadın senariste göre bu konudaki duyarlılığını ve hassasiyetini dile getirmekte ve senaryodaki şiddeti göstermeden anlatmayı tercih ettiğini belirtmektedir.

> K4: "Biz birçok kadın yazara göre daha şeyiz o konuda yani pozitif ayrımcılık yapıyoruz kadın karakterlerimize. Mesela şuna çok dikkat ediyoruz yani: Kadına şiddetin olmaması. Yani bunu göstermemeye çalışıyoruz. Evin içinde böyle bir şey varsa da bunu göstermemeye çalışıyoruz. Eğer varsa, yani bizim yazdığımız dizide bir kadın kocasından dayak yiyorsa o kadın, o adamı bırakır. Ve bir şekilde yeniden ona dönmez".

Senaristlerin bir başka üzerinde durduğu konu şiddetin gösterilme biçimidir. Şiddetin estetize edilmemesi ve özendirici olmaması gerektiğini vurgulayan K5 ve K6 psikolojik şiddetin de en az fiziksel şiddet kadar yanlış olduğunu savunmaktadır.

> K5: "Bir tanesi yaptığın şey öğretici olmayacak ve teşvik edici olmayacak yani çünkü sen onu bütün ayrıntılarıyla gösterirsen o verileri için o televizyonu izleyen ve az sonra karısını kız kardeşini dövmek isteyen şiddet uygulayan birisi için gerçekten iştah açıcı bir senaryo. Yani bilerek bunu yapmayacaksın".

> K6: "Gerçek hayatta olan her şey hikâyede yer alabilir. İster televizyon dizisi olsun ister dijital platformlara yapılsın ister film olsun. Ancak bu sahneler neden yazılıyor ve nasıl yansıtılıyor, sorun burada başlıyor bence. "Daha çok şiddet gösterelim, daha çok reyting alalım, o sahneyi uzattıkça uzatalım, şiddet mağdurunu ve failini ele alırken titiz bir çalışma gereği duymayalım" dendiği noktada dizilerde kadına yönelik fiziksel şiddet sahnelerinin kullanımı benim için yanlış. Ayrıca bir de dizi hikayelerinde erkek karakterlerin kadın karakterlere aşk, sevgi, koruma kisvesi altında uyguladıkları görünmez şiddet var".

Zira her izleyici şiddet sahneleriyle ilgili önermeleri anlayacak medya okuryazarlığına sahip değildir. Bu sahnelere verilen tepkiler izler kitlenin profiline göre değişmektedir. Dolayısıyla izleyici tepkisi, izlenme oranı kaygısı ve tür ile toplumsal cinsiyet algısı arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle sansür ve reyting, bu sahnelerin işleniş biçimi üzerine doğrudan etki etmektedir.

Tartışma ve sonuç

Televizyon, sahip olduğu içeriklerle, kimi zaman insanların duygu ve davranışları üzerine etkide bulunabilmektedir, zira modern çağdan beri insana doğduğu andan itibaren eşlik eden iletişim araçlarından biridir. Kişinin televizyon karşısında geçirdiği vakit arttıkça, televizyon programlarında yer alan hikayelerin ya da haberlerin mesaj ve önermelerine maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle kişinin hangi içeriği, ne kadar ve nasıl bir farkındalıkla izlediği sorusu önemli bir husustur. Fakat aynı zamanda bu içeriklerin, üreticiler tarafından nasıl inşa edilip, ne şekilde kurgulandığı da merak konusudur. Toplumu değiştirme ve dönüştürme potansiyeline bu denli sahip olan kitlesel bir iletişim aracı olarak televizyonun, özellikle de insanların en çok izlediği yayın aralığında (prime time) gösterdiği program ve dizilerin ideolojik ve kültürel olarak ne şekilde yaratıldığı sorusu hem akademinin

hem de medyanın en sık tartıştığı konulardan biridir. Televizyon programlarında yer alan hikâye ve olaylar, karakter ve diyaloglar, bir yandan toplumsal gerçekliklerden yola çıkılarak oluşturulurken diğer yandan kurgusal olarak oluşturulmuş bu içeriklerin kendisi de toplumsal bir gerçeğe dönüşmektedir. Bu nedenle hemen hemen her evde bulunan bu ekran, toplumsal cinsiyet algısını dönüştürme noktasında da önemli bir paya sahiptir.

Geçmişten bu yana medyada üretilen içeriklerin, toplumsal cinsiyet algısına etkisi akademik alanda ele sık sık tartışılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar da (Akkaya, 2021; Akçalı ve İnceoğlu, 2020; Aktaş, 2020 vb.) toplumsal cinsiyet ayrımının hala sorunlu bir konu olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar ve medyaya yansıyan haber ve sorunlardan hareketle, bu çalışma, toplumsal cinsiyet algısının, televizyonun en çok tüketilen/izlenen içeriklerinden biri olan dizilerin senaryolarında nasıl inşa edildiği konusunu, bizzat senaristlerin görüşleriyle açıklama amacıyla yola çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet algısının anlaşılmasında, dizilerin üretim sürecinin en önemli aşamalarından biri olan senaryolardaki dinamikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ana akım medyada pek çok dizi kaleme almış ve almakta olan 6 senaryo yazarıyla, yarı-yapılandırılmış sorular eşliğinde derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden hareketle, dizi senaryosu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişkiyi yansıtan 6 tema bulgulanmıştır. Kadın ve erkek eşitliği gözetilerek belirlenmiş katılımcıların neredeyse tamamı, hikayeleri senaryolaştırma sürecinde toplumsal cinsiyet algısına yönelik ortak görüşler/sonuçlar ortaya koymuştur.

Bu sonuçlardan biri, dizi sürelerinin, televizyon dizilerini türsel olarak kısıtlamasıdır. Türkiye'de yayınlanan dizilerin ortalama 120-160 dakika uzunluğunda olması, senaryo yazarlarını yaratıcı olma noktasında zorlamaktadır. Söz konusu süreler, ekranda yayınlanan dizilerin çoğunlukla dram-melodram türünde yazılmasına neden olmaktadır. Uzun süreler, yaratıcı olmak yerine daha hızlı bir şekilde belirli kod ve formüllere uygun yazılan birbirine benzer hikayelerin ekrana taşınmasına sebep olmaktadır. Bu hikayeler ise toplumsal cinsiyet eşitliği noktasında kadın ve erkeği aynı toplumsal konuma koyamamaktadır, zira bilindiği üzere dram ve melodramlarda ana karakterler erkek iken olaylar erkeğin aldığı kararlar ve attığı adımlara göre şekillenmektedir. Kadınlar, bu kararları alan erkeklerin etrafında edilgen konumdadırlar. Kamusal alanda görünürlüğü yüksek olan erkeğin aksine kadın, iç mekanlarda temsil edilmektedir. Aynı şekilde kadın karakterler daha duygusal, erkek karakterler dram/melodramlarda daha rasyonel şekilde tasarlanmaktadırlar. Öyle ki bu rasyonellik, kimi zaman erkeğin de "güçlü olma" söylemine maruz kalmasına yol açmaktadır.

Bununla birlikte katılımcı senaristler kadın karakterlerin ağırlıkta olduğu mizah/komedi türünde ya da "kadın hikayelerinde" durumun biraz daha farklılaştığını dile getirmişlerdir. Özellikle romantik komedi türünde eserler yazmaya yöneldiğini belirten katılımcılar, bu seçimi toplumsal cinsiyet eşitliğini senaryoda gözetmek açısından yaptıklarını ifade etmişlerdir, zira romantik komedi ya da komedi türündeki diziler, kadına görece özgürlük alanı sağlamaktadır. Bulgulara bakıldığında bu durumun en büyük iki sebebi, oto-sansür ve izlenme oranı kaygısıdır. Katılımcılar, geleneksel toplumsal normlara uygun olmayan daha revizyonist ve özgün karakter tasarımlarının, izleyici ve yapımcı tarafından hoş karşılanmayacağı kaygısı duyduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin; bir kadın çok baskın bir karakter olarak kurgulansa da karakteristik özellikleri arasından mutlaka duygusal, acıklı, zayıf bir yönü bulunacaktır, zira izleyicinin karakteri ya da olayı benimseyememesi, izlenme oranının düşmesine yol açacaktır. Başka bir deyişle, reyting kaygısı, hikayelerin daha geleneksel sınırlar içerisinde yazılmasına yol açmaktadır. Kanal tarafından empoze edilen, kadın ya da erkek fark etmeksizin daha "radikal" bir üslupla inşa edilmiş diyalog ve karakterlerin benimsenmeyeceği kaygısı, toplumsal cinsiyet ayrımı açısından olumsuz stereotiplerin yaratılmasına neden olmaktadır. Öyle ki bu kaygı oto-sansür noktasında da kendini göstermektedir. Bu anlamda katılımcılar, senaryo yazarlarının da geleneksel eril

zihniyet içerisinde yetişen kimseler olduğunu hatırlamak gerektiğinin altını çizmişlerdir. Kanal, izleyici, oyuncu ya da yapımcı baskısı, senaristlerin içinde yaşadığı toplumsal- kültürel ortam, karakter ve hikâye yaratım sürecinde bilinçli ya da bilinçsizce kalemlerine yansımaktadır.

Toplumsal dinamikler değiştiği müddetçe dizilerde yer alan olay ve karakterlere tepkiler de olumlu ya da olumsuz yönde değişmektedir. Örneğin; şiddetin sık sık medya içeriklerinde var olduğu bir dönemde, reyting kaygısı ile şiddet içerikli hikayelerin sayısında artış yaşanmaktadır. Bu konuda sık sık tartışılan kadına şiddet sahnelerinden örnek vermek yerinde olacaktır. Tüm uyarı, öneri, tedbir ve yaptırımlara karşın günümüzde bu sahnelerin tüm çıplaklığıyla ekranda yer alması meselesi hem medyanın hem akademinin en çok ele aldığı konulardan biridir. Katılımcılar, bu konuda dizi senaryolarının toplumsal gerçeklikten uzak olamayacağının altını çizmektedirler. Ancak önemli olan, söz konusu toplumsal gerçekliğin, kurmaca ya da gerçeğe dayanan herhangi bir yapımda nasıl ele alınması gerektiğidir. Bu konuda katılımcılar, tüm sansür, reyting, izler kitle profiline rağmen senaristlerin sorumluluk almaları gerektiği ve şiddet sahnelerini olabildiğince üstü kapalı bir üslupla ele almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Şiddetin tüm şeffaflığıyla anlatılması, onlara göre reyting kaygısının bir sonucudur. Reyting kaygısı nedeniyle, şiddet içerikli sahnelerin uzun ve detaylı ele alınması, senaristlere göre sonunda toplumsal ya da yasal yaptırım bulunsa dahi yanlıştır. Görüşmelerde erkek senaristlerin genelde kadına pozitif ayrımcılık yaptığı, toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat ettiği önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadına yönelik şiddetin nasıl gösterildiği önemli bir konudur. Buna ek olarak, kadın seyircilerin tepkisiyle senaristlerin senaryoyu değiştirmek zorunda kalmaları da önemli bir tespittir. Kadın izler kitlenin tepkileri izlenme oranlarını olumsuz anlamda etkilemesi bakımından senaryoyu değiştirme gücüne sahip olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların vurguladığı bir başka konu ise, senaryolaştırma sürecinde her ne kadar yazarlar tarafından toplumsal normları aşan, daha özgür, toplumsal stereotiplerden ayrılan erkek/kadın karakterler yazılmaya ve hikayeler toplumsal cinsiyet eşitliği gözetilerek oluşturulmaya çalışılsa da (bu konuda katılımcılar cinsiyet eşitliğini gözeterek diyalog ve hikayede küçük hamleler yaptıklarını söylemişlerdir), içinde yaşanılan dönemin karakteristiği, senaryoların niteliğini belirleme konusunda temel faktörlerden biridir.

Çalışma kapsamında yapılan derinlemesine görüşmeler göstermektedir ki televizyon dizileri, toplumsal cinsiyet rollerinin ve algısının yansıtılması, temsil edilmesi ya da pekiştirilmesi noktasında önemli bir role sahiptir. Toplumsal cinsiyet normları ve stereotiplerini yeniden üretme, eleştirip dönüştürebilme gücüne sahip olan dizi senaryolarının dinamiklerini anlama konusunda, senaristlerin bakış açılarını ve rollerini tespit etmek, içerik üreticileri olarak sektöre onların gözünden bakmak, halihazırdaki sorunları anlamak ve çözmeye çalışmak açısından da önem taşımaktadır. Çalışma bulgularında yer alan altı tema üzerinde yapılacak iyileştirme ya da tedbirlerin, toplumsal cinsiyet algısının değişip dönüşmesi üzerine olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Genel olarak senaristlerde kadın karakterlerin daha güçlü olması ve buna özen gösterilmesi gerektiğine ilişkin bir sorumluluk taşıdıkları görüşü hakimdir.

Kaynakça

Agacinski, S. (1998). Cinsiyetler siyaseti. (İ. Yerguz Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

Akçalı, E., İnceoğlu, İ. (2020). Kadınlık ve erkekliğin değişmeyen halleri: televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet. *Fe Dergi*, *12*(2), 161-173.

Akkaya, Ö. (2021). Popüler Kültürün Arka Yüzü: Genç Kadınlar Çukur' un Toplumsal Cinsiyet Söylemini Nasıl Okuyor? *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 8 (2), 261-286. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iled/issue/68447/997532

Aktaş, G. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin televizyon dizilerine yansıması üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Sosyolojik Bağlam Dergisi,* 1 (1), 1-12.

Aytekin, E. P. (2018). Yerli dizilerde kadın kimliğinin temsili üzerine bir örnek. *Erciyes İletişim Dergisi* | Temmuz, Cilt/Volume 5, Sayı 4, 447-463.

Beauvoir, de S. (1970). Kadın 3: bağımsızlığa doğru. (B. Onaran, Çev.), İstanbul: Payel Yayınları.

Canpolat, N, Çelik, N . (2019). Roles of women and men produced on TV series: the sample of ece (the turkish soap opera series). *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 905-928. DOI: 10.26466/opus.576252.

Castell, M. (2008). Ağ toplumu, (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ecevit, Y. F. (1995). Kentsel üretim sürecinde kadın emeğinin konumu ve değişen biçimleri. Ş. Tekeli (Der.). Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın, İstanbul: İletişim Yayınları, 117-128.

Castell, G. (2014). Medyaya karşı. (G. Ayas, V. Batmaz ve İ. Kovacı Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2012), Sosyoloji, (C. Güzel, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları

Gürer, S. Z. V., Gürer, M. (2020). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türkiye'deki televizyon dizilerinde sunulan kadın stereotipi. *Alanya Akademik Bakış*, *4*(3), 631-650.

Heritier, F., Perrot, M., Agacinski, S., Bacharan, N. (2014). Kadınların en güzel tarihi. (Y. A. Dalar, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İnceoğlu, İ., Akçalı, E. (2018). Televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması, TÜSİAD.

Kandiyoti, D. (1995). Ataerkil örüntüler: Türk toplumunda erkek egemenliğinin çözümlenmesine yönelik notlar, Ş. Tekeli (Der.). *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın*, İstanbul: İletişim Yayınları, 367-382.

Özdemir, H. (2018). Türkiye'de yerli televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadının sunumu: Aşk-ı Roman örneği, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergis*i Cilt 3, Sayı 1, 90 – 107.

Postman, N. (1994). Televizyon öldüren eğlence, (O. Akınhay Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tanrıöver, U, Hülya (2022). "Towards a social history of turkey through television series" *Series: International Journal of TV Serial Narrative*. 8 (2), ss.9-26, DOI: https://doi.org/10.6092/issn.2421-454X/v8-n2-2022

TİAK (2021), Televizyon izleme ölçümü 2020 yıllığı, Erişim Adresi: https://tiak.com.tr/upload/files/2020yillik.pdf Erişim Tarihi: 30.08.2022

Segal, L. (1990). *Gelecek Kadın mı?* (Çev. S. Öncü), İstanbul: Alfa Yayınları

Tekeli, Ş. (1995). Kadın bakış açısından kadınlar, İstanbul: İletişim Yayınları

Ünlü, S, Bayram, N, Uluyağcı, C, Bayçu, S. (2009). Kadına yönelik şiddet: TV Dizilerinde kadına yönelik şiddet üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim,* 5 (4), 95-104. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19018/200670

Https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/televizyonizlemeegilimleriarastirmasi2018.pdf

Yıldırım ve Şimşek, (2000), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

39. Azerbaycan Sineması'nda Sovyet Döneminin Korku Janrı Üzerinden Yansımaları: Khennas Filmi Örneği[1]

Gizem ŞİMŞEK KAYA[2]

APA: Şimşek Kaya, G. (2023). Azerbaycan Sineması'nda Sovyet Döneminin Korku Janrı Üzerinden Yansımaları: Khennas Filmi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 648-657. DOI: 10.29000/rumelide.1405779.

Öz

Önce Rus İmparatorluğu'nun sonrasında ise Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) içerisinde yer alan Azerbaycan, yıllar sonra SSCB'nin dağılmaya başlaması üzerine 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan edebilmiştir. Bu dönemde birçok olayda binlerce Azeri Türk'ün ölümüyle sonuçlanan çatışmalar halk üzerinde derin izler bırakmıştır. Toplumsal değişimi sağlayan, siyasi ve sosyal yaşam dönüşümlerine doğrudan veya dolaylı etki eden olayların edebiyat, müzik, sinema gibi sanat dallarında izdüşümlerini görmek de bu bağlamda şaşırtıcı değildir. Zira sanat eserleri, istisnai durumlar haricinde içinden çıktıkları toplumun yaşantısından, değişim ve dönüşümlerinden beslenir. Toplum, doğrudan olmasa dahi sanata her zaman yön verir; sanat eserlerinin ve akımlarının ilerleyişi konusunda belirleyici unsur olmaktadır. İlk örnekleri 1898 yılındaki belgesellerle başlayan sinema yolculuğuna dram türündeki 1915 Avrad ile devam eden Azerbaycan Sineması'nda, günümüze değin ağırlıklı olarak dram türünde eserler çıkmıştır. Bu da toplumun sanata yön verme olgusu ile birebir örtüşen bir durumdur. Çünkü Azerbaycan sinemasında toplumun yaşadığı acılar ve siyasi dönüşümler kaçınılmaz biçimde dram türü ile ifade edilmiştir. Ülke sineması olarak öne çıkmayan ve akademik çalışmalar haricinde diğer ülke sinemalarına nazaran göz ardı edilmiş konumda olan Azerbaycan Sineması, korku türündeki ilk örneğini 2017 yılında Elvin Abdulla tarafından çekilen Khennas ile vermiştir. Film Sovyet-Azerbaycan çatışmalarına dair alt metinler barındırması yani topluma ait hafızayı içermesi ve ülkede bu türde çekilmiş ilk film olma özellikleri nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmada, Khennas filminde kullanılan korku unsurları ile Azerbaycan-Sovyet çatışması olguları eleştirel kuram üzerinden incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Sineması, korku sineması, Sovyetler Birliği, Azerbaycan

---

1. 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:** 18.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405779
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü / Dr., İstanbul Kültür University, Faculty of Art and Design, Radio, Television and Cinema Department (İstanbul, Türkiye), gizsimsek@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7514-9828, **ROR ID:** https://ror.org/ 05jvrwv37, **ISNI:** 0000 0001 2309 1070, **Crossreff Funder ID:** 501100007503

Reflections of The Soviet Era in Azerbaijani Cinema Through The Horror Genre: The Example of The Movıe "Khennas"[3]

Abstract

Azerbaijan, located within the Soviet Socialist Republics Union (USSR) following the Russian Empire, was able to declare its independence in 1991 upon the beginning of the dissolution of the USSR. During this period, conflicts resulting in the deaths of thousands of Azerbaijani Turks left deep scars on the population. Witnessing reflections of events directly or indirectly affecting political and social transformations in fields like literature, music, and cinema during this period is not surprising. Artworks, apart from exceptional cases, draw inspiration from the society they emerge from, feeding on its way of life, changes, and transformations. Society, whether directly or indirectly, always influences art; it remains a determining factor in the progression of artworks and artistic movements. Azerbaijan Cinema, starting with documentaries in 1898 and continuing with the drama genre in the 1915 film Avrad, has predominantly produced works in the drama genre until today. This aligns directly with the phenomenon of society shaping art. Because in Azerbaijani cinema, the pains experienced by the society and political transformations have inevitably been expressed through the drama genre. Azerbaijan Cinema, not prominent as a national cinema and relatively overlooked compared to other national cinemas except in academic studies, presented its first example in the horror genre with 'Khennas,' directed by Elvin Abdulla in 2017. Chosen as an example due to its underlying themes related to Soviet-Azerbaijan conflicts and its incorporation of the societal memory, being the first film of its kind in the country. This study critically examines the horror elements used in the film 'Khennas' in relation to the facts of the Azerbaijan-Soviet conflict through a theoretical framework.

Keywords: Azerbaijani Cinema, horror cinema, Soviet Union, Azerbaijan

1. Giriş

Yedinci sanat dalı olarak kabul edilen sinema hem toplumdan beslenerek şekillenmekte hem de toplumu şekillendirmektedir. Başlangıçta gündelik hayatın akışında çekilen görüntülerden oluşan filmler, zaman içerisinde sinemacıların anlattıkları hikâyelere dönüşmeye başlamıştır. Filmleri ortaya koyan kişilerin fikir ve düşüncelerini, hayal ve korkularını diğer insanlarla paylaşmalarına yardımcı olan sinema bu bağlamda filmin üreticilerine ait ideolojileri de yansıtmaktadır. İdeolojiler ise toplumdan bireye, bireyden topluma dairesel bir süreç içerisinde yer alan unsurlardır. Bireyler toplum ile, toplum ise bireyler ile beslenmekte ve süreç tarihsel olaylar, sıcak gelişmeler üzerinden her daim bu beslenme devam etmektedir.

Bireylerin duygu ve düşüncelerinin üretimleri sonucunda ortaya çıkan sinema eserleri, içinden çıktıkları toplumun gerçekliklerinden ve inançlarından beslenmektedir. Bütün ülkelerin az gelişmiş ya da gelişmiş

---

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: 18.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405779
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

olmakla birlikte sinema üretimleri bulunmaktadır. Azerbaycan Sineması'nda, Azerbaycan'ın gündelik hayatı ve toplumsal durumu üzerinden genellikle aynı türe ait filmler yapılmış, 1990 sonrası bağımsızlığının ilanıyla birlikte kendi sesiyle birlikte diğer ülke sinemalarında görülen türlere ait ürünler de verilmeye başlanmıştır.

Bu çalışmada örneklem olarak alınan *Khennas* filmi, Azerbaycan Sineması'nın çekmiş olduğu korku türündeki ilk film olmakla birlikte, toplumsal olayları da Sovyet Dönemi'nde yaşananlar üzerinden anlatma yoluna gitmiştir. Bu durum, filmlerin sinemacılardan ve dolayısıyla da içerisinde ortaya çıktığı toplumdan ayrı düşünülemeyeceğinin kanıtı durumundadır.

Çalışmamızın amacı öncelikle diğer ülke sinemaları kadar bilinmeyen Azerbaycan Sineması'nın gelişiminin nasıl olduğu görmek; ardından Azerbaycan tarihini kısaca inceleyerek, ülkenin sineması ile tarihinin kesişimlerine göz atmayı sağlamaktır. Sonrasında ise Azerbaycan Sineması'nın korku türündeki ilk örneği olan *Khennas* filmi, eleştirel kuramdan faydalanılarak ideolojik olarak filmin toplumdan beslenme koşulları ve bu koşullar sonucunda ortaya konan ürünün yeniden kodlanmış haliyle topluma nasıl döndürüldüğü üzerinden incelenerek ele alınacaktır.

2. Azerbaycan sinemasının gelişimi

Toplumdan ve insandan ayrı düşünülemeyen bir sanat dalı olan sinema, üretildiği toplumun kültür, gelenek ve yaşamından izler taşımaktadır. Sinema Lumiere Kardeşler'in ürettiği *L'arrivée D'un Train à La Ciotat* (1896) adlı filmin Bakü'de gösterimi ile Azerbaycan'a girmiştir. Azerbaycan hayatından kesitler sunan ilk filmlerin gösterimlerine ise 1898 yılında rastlanmıştır. Canlı fotoğraflar olarak nitelendirilen bu ilk üretimlerden sonra ise daha o zamanlarda Azerbaycan, sinema sanatının önemini ve gelecekte gelişeceğini hissederek ilerlemiştir. Azerbaycan Sineması'nın ortaya çıkış tarihi 1915 olarak kabul edilmekle birlikte, Bakü tiyatrolarının artistlerinin yer aldığı ve yazar Artsıbaşev'in romanından uyarlanan *Avrad* filmi Azerbaycan'ın ilk sinema filmi olarak kabul edilmektedir. Her ülkedeki sinema kendi içerisinde tarihsel dönüşümleri nedeniyle dönemlere ayrılmaktadır; Azerbaycan sinemasını 1915'ten 1920'deki inkılaba kadar olan birinci dönem yani Azerbaycan Sineması dönemi; 1920'den 1990 yılına kadar olan ikinci dönem yani Sovyet Azerbaycanı Sineması ve 1990'dan günümüze kadar olan kısım ise üçüncü dönem yani Bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Sineması. (İsmailov 26-27)

1920'den sonra rejimin değişmesine bağlı olarak ülkede toplum hayatı büyük ölçüde değişime uğramıştır. Ekim ihtilali sonrası başta İslam dini olmak üzere inanç temelli gelenekler olumsuz yönde etkilenmiş, inananlar pek çok baskıya maruz kalmıştır. Sovyet Yönetimi; ihtilal sonrası dine ve onun yerleşik kurumlarına karşı mücadele yürütmüştür. Bu yaklaşımı doğrultusunda dinî teşkilatlara, camilere, kiliselere, sinagoglara, kutsal mekanlara karşı resmi yaptırımlarda bulunmuştur. (Taştan 18) Sovyet Azerbaycanı sinemasının tarihi gelişimine de diğer Sovyet ülkelerinde olduğu gibi aktüalite, belgesel ve kısa metrajlı filmlerle başlanmıştır. Oldukça baskıcı olan bu rejim sırasında Azerbaycan Türkleri arka plana itilerek Ruslar, Azerbaycanlı Ermeniler Azerbaycan'a hâkim duruma geldiler. Böyle bir diktatörlük döneminde milli eser yaratımı tıkanmıştır. (İsmailov 32)

Azerbaycan sinemasında tarihi filmler ile biyografi türleri oldukça yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu türde üretilen pek çok örnek konu ve biçim yönünden, Azerbaycan sinemasının karakteristik yapısını oluşturmuştur. *Sabuhi* (1941) ve *Fethali Han* (1947) gibi yapımlar; çekim teknikleri açısından oldukça net örnekler ortaya koyarken sinemasal beklentileri de artırmıştır. Çağdaş Azerbaycan sinemasına baktığımızda ise tarihi – biyografi filmleriyle sınırlı olmadığını ve yeni türlere de yönelen yönetmenler olduğunu, bu yönelimlerin de başarılı sonuçlar verdiğini görebiliriz. Başarılı sonuçlanan yapımların ana etmenleri ise yönetmenlerin yeni eğilimler ve sanat prensiplerine yatkın yaklaşımları olmuştur. (Bayramov 74)

1960 yılından itibaren Azerbaycan Cumhuriyeti'nin kararı doğrultusunda Bakü Sinema Stüdyosu'na görkemli Azerbaycan yazarı ve yönetmeni Cafer Cabbarlı'nın adı verilmiştir. Aynı yıl Rıza Tahmasib'in *Onu Bağışlamak Olur mu?*, Ağarza Guliyev'in *Seher* ve Hüseyin Seyitzade'nin *Köroğlu* filmleri bu stüdyoda yapılmıştır. Sovyet Azerbaycan sinemasının bir özelliği ise, az sayıda film çevrilen yılların oldukça fazla olmasıdır. 1961 yılında sadece Alisettar Atakişiyev'in *Bizim Cadde* filmi; 1962 yılında ise Hasan Seyidbeyli'nin *Telefoncu Kız* ve Letif Seferov'un *Leyla ile Mecnun* filmleri çevrilmiştir. 1960'lı yılların tamamına baktığımız zaman ise Sovyet Azerbaycanı sinemacılarının çağdaşlarının görüş ve düşüncelerinden etkilendiğini; devrin kahramanlarının yansımalarında kendi sosyal ve estetik değerlerini aradıklarını görmek mümkündür. Söz konusu dönemde Sovyet filmlerinde dinamizm, montaj, ritm, genel kompozisyon ve geçişlerin olumlu biçimde ilerlediğini söylenebilir. Alisettar Atakişiyev'in *Sihirli Palto* (1965), Adil İskenderov'un ise *Ahmet Neredesin?* (1965) filmleriyle güç kazanan masalsı anlatılar ve müzikal komediler dönemin alametifarikaları olmuştur. Ancak Sovyetler Birliği'nin dağılması, Azerbaycan sinemasındaki bazı filmler için ilginç gerçekleri ortaya çıkarmıştır. *Yirmialtı Bakü Komiseri* (1966) ile *Yıldızlar Sönmez* (1971) filmlerinin esas öykülerinin tamamen başka olduğu; Sovyetler Birliği'nin propagandalarına hizmet etme amacıyla çevrildiği kanıtlanmıştır. (İsmailov 82-84)

1970 – 1980'li yıllara geldiğimizde ise Azerbaycan sinemasında renklendirme, ışıklandırma ve kamera tekniklerinin artması sayesinde daha güçlü bir sinematograf kimliği oluşturulması mümkün olmuştur. Söz konusu dönemde çekilen *Çocukluğun Son Gecesi* (1969), *Tüfek Sesi* (1975) ve *Yaramaz* (1988) isimli filmleri bu gelişimin en başarılı örnekleri olarak gösterilebilir. 1970'li ve 1980'li yıllardaki Azerbaycan sinemasının günlük yaşam unsurlarından güç alması ve anlatım tarzında görülen sadelik Elbay Rzaquliyev'in çalışmalarında kendisini fazlasıyla göstermektedir. (Bayramov 75)

1980'li yıllarda ise Azerbaycan sinemasında sanatsal sorunların çözümleri ön plana gelmektedir. Oktay Mirqasımov'un İnanmak İstiyorum (1980), Fikret Aliyev'in *Altın Uçurum* (1980), Kamil Rüstembeyov'un ise *Bekle Beni* (1980) filmleri felsefi düşünceye odaklanırken; inandırıcı ve nitelikli bir üslup sunmaktadır. Eldar Guliyev'in *Bir Güney Şehrinde* (1969), Rasim Ojagov'un ise *İstintak* (1979), *Kapalı Kapı* (1981) ve *Park* (1983) filmleri ise yalın bir anlatımı tercih eden ama güçlü sosyolojik altyapılara sahip yapımlar olarak dikkat çekmektedir. (Bayramov 76)

1980-1990 yılları arasında çekilen Sovyet filmlerinin seyirci tarafından ilgi görenlerinin yalnızca mili malzeme ve milli oyuncularla yapılmış olan filmler olduğu görülmektedir. Bu yıllarda Sovyet Azerbaycan Sineması gelişim ve olgunlaşma göstermektedir. Bu dönemde çekilen filmlerin yelpazesi ciddi siyasi ve sosyal konularla birlikte komedi ve macera filmlerinin de katılımı ile genişlemiştir. Adeta aynada yansımanın görülmesi gibi sinema da çağdaş Sovyet toplumunun hayatının bazı alanlarını yansıtmıştır. Yeniden yapılanma toplumun genelinde yayılırken sinema sanatçıları da sadece toplumun başarılarından değil, aynı zamanda olumsuzluklar adına mücadelede kurban gitmiş olan insan hayatının değerinden de bahseden çeşitli filmler ortaya koydular. Bu dönemde çekilen *Uzun Ömrün Akortları* (1981), *Bir Anın Hükmü* (1981), *Kapalı Kapı* (1981), *Park* (1983), *Sizi Dünyalar Kadar Seviyorum* (1985), *Şeytan Göz Önünde* (1987) gibi sanatçıların, ünlü kişilerin hayatları hakkında çeşitli filmler bulunmaktadır. (İsmailov 141)

1991 yılında Azerbaycan'ın bağımsızlık elde etmesiyle birlikte Azerbaycan Sineması da üçüncü dönemine girmiştir. Azerbaycan bu özgürlükle beraber Ermenistan ile çatışmaların yaşanmaya devam etmesi ve topraklarını korumaya çalışmasıyla birlikte toplumsal kimliğini ve yaşamını da bir yandan sürdürmeye çalışmaktadır.

1992 ile 2006 yılları arasındaki toplam film sayısı, Azerbaycan Sinema Veritabanı'na göre 65 olarak kayda geçmiştir. Genel olarak Azerbaycan Sineması üretimleri incelendiğinde siyasi koşullar ve toplumsal olaylara yer verildiği görülmektedir. Ancak dönemlere göre kapsam ve içerik değişmektedir. Örneğin Sovyetler Birliği döneminde sosyalist içerikli filmler yoğunluktayken bağımsızlık döneminde ise milliyetçiliği ön plana çıkaran filmler üretilmiştir. Bağımsızlık sonrası çekilen bazı filmler ise sosyalizm eleştirisi yapmaktadır. Azeri yönetmenler, sıklıkla "Sovyetler Birliği'nin aydınlık yüzünün arkasında aslında bir karanlık yattığı" düşüncesine atıfta bulunan filmler çekmiştir. Dolayısıyla eleştirel düşüncenin filmlerin geneline hâkim olduğu söylenebilir. (Kırık 369)

Bir propaganda aracı olarak sıklıkla başvurulan sinemanın, içinde bulunduğu toplumun gelişmelerinden bağımsız kalması beklenemez. Azerbaycan Sineması da toplumsal değişikliklerin etkisi altında ilerlemiştir.

3. Azerbaycan tarihine kısa bir bakış

Azerbaycan isminin bir devlet tarafından ilk kez kullanılması, 1918 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarihte Çarlık Rusya yıkılmış ve Azerbaycan Halk Cumhuriyeti ilan edilmiştir. Osmanlı Devleti ile iç ve dış asayiş sağlanması için imzalanan anlaşma doğrultusunda Osmanlı kuvvetleri 1918 yılının haziran ayında Bakü'ye girmiş; Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasını takiben bölgeden çekilmiştir.

1919 yılında ise İngiliz işgaliyle karşı karşıya kalan Azerbaycan; 27 Nisan 1920'de Sovyet Rusya tarafından işgal edilmiş ve SSCB'ye dâhil edilmiştir. 28 Nisan 1920'de ise Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti kurulmuştur. Azerbaycan 12 Mart 1922'de Transkafkasya Sovyet Federal Sosyalist Cumhuriyeti'nin bir üyesi olmuş, 5 Aralık 1936'da ise Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ni oluşturan 15 cumhuriyet arasında yer almıştır.

1980'li yıllarda dağılma sürecine giren Sovyetler Birliği nedeniyle Azerbaycan ve Ermenistan arasında özellikle Dağlık Karabağ bölgesi kaynaklı sınır sorunları başlamış, pek çok Azerbaycan vatandaşı yaşadığı bölgelerden göç etmeye zorlanmıştır. 19 – 20 Ocak 1990 tarihlerinde ise yüzlerce sivilin öldürüldüğü, bine yakın Azeri'nin ise yaralandığı Kara Ocak olayı gerçekleşmiş; Moskova'nın askerî müdahalesi ise Azerbaycan'ın bağımsızlık hareketini hızlandırmıştır. Devletin ismindeki Sovyet Sosyalist ibaresi çıkarılmış ve Azerbaycan Cumhuriyeti ismi ile 1918 – 1920 yılları arasında kullanılan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin bayrağı tekrar kullanılmaya başlanmıştır.

30 Ağustos 1991 tarihinde ise bağımsızlık kararı alınmış ve 18 Ekim 1991 itibarıyla bu karar yürürlüğe konulmuştur.

1993 – 2003 yılları arasında Haydar Aliyev'in başkanı olduğu Azerbaycan; 2003 yılından bu yana ise o yıl seçilen oğlu İlham Aliyev tarafından yönetilmektedir.

Ülkenin periyodik olarak yönetim değişikliği yaşadığı yıllarda, kendi sinema dilini bulma konusunda; çoğunlukla baskıcı rejimlerin etkisi gözlenmiştir. Bu nedenle Azerbaycan sineması farklı dönemlerde farklı anlatı tarzları geliştirmiştir. Ancak bağımsızlık mücadelesini kazandığı 1990'lı yıllardan itibaren son hâlini almaya başlamış ve 2000'li yıllar itibarıyla da özellikle geçmişle hesaplaşma alt metnine sahip ve milliyetçi anlatıyı tercih eden pek çok filmi izleyiciyle buluşturmuştur.

Anlatı dilinin değişimi, filmlerde kullanılan unsurlardan ve masalsı anlatı ile postmodern hikâyelerin harmanlandığı çalışmaların artış göstermesi üzerinden de gözlenebilmektedir. Masalsı anlatımın hâkim olduğu filmlere geçiş ile birlikte, inançların Azerbaycan Sineması'na yansımaya başladığı görülebilmektedir. Fantastik türde verilen eserlere ve masalsı anlatım içeren yapımlara bakacak olursak; Alisettar Atakişiyev'in yönettiği bir köy ile masal diyarının paralel anlatıldığı *Garip Cinler Diyarında* (1978) ile Guliyev'in çektiği masal sahneleriyle süslü *Cin Yeni Şehirde* (1986) filmlerinde cin unsurları

kullanılırken; İsmailov'u yönettiği insanları kötü güçlerden koruyan üç elmanın devler tarafından çalınmasına dair masaldan uyarlanan *Azaplı Yollar* (1982) filminde ise devler bulunmaktadır. Tağızade'nin çektiği ölüm motifini komedi üzerinden ele alan *Öteki Dünyadan Gelen Sesler* (1991); Salayev'in çektiği bir filmin baş karakteri olan kadının sinemada öldürülmesini konu alan *Yarasa* (1995) ise postmodern tarzı da barındıran, soyut anlatının da başarılı birer örnekleridir. 2000'li yıllardan sonra ise *Nabat* (2014) *ile Ali ve Nino* (2016) gibi milliyetçi hikâyelere yönelim gözlenmiştir.

Sovyetler Birliği'nin dağılmasını takiben; birliği oluşturan eski cumhuriyetlerin hepsi ideolojik açıdan sistematik biçimde olmasa da komünizm yerine milliyetçiliğe yönelmiş, bütün cumhuriyetlerin bağımsızlık süreci ve sonrasında milliyetçilik temelli biçimleniş gözlenmiştir. Azerbaycan da bu reaksiyonu göstermiş ve doğal olarak bu durum da Azerbaycan sinemasına birebir yansımıştır. Bağımsızlık sonrasında Azerbaycanlı sinemacıların genel üretimleri milliyetçi tavrı yansıtan, özellikle Ermenistan ile yaşanan Dağlık Karabağ sorununa değinilen yapımlar olmuştur. Çoğunlukla didaktik unsurlar barındıran bu filmlerde milliyetçi söylemler yer almış; milli kültür, egemenlik, milli kimlik ve üniter yapı unsurları farklı biçimlerde anlatıya yerleştirilmiştir. (Zor 2438)

Milliyetçi anlatı, farklı türlerde de kendisini gösterebilmektedir. Öyle ki, korku janrında dahi ön planda korku unsurları varken alt metinde milliyetçi bir hikâye anlatılabilmektedir. Bu bağlamda, Azerbaycan sinemasının ilk korku filmi olma özelliği taşıyan *Khennas* isimli yapımın da Sovyetler rejimi ile hesaplaşma hikâyesine alt metinlerinde özenli bir şekilde yer vermesi şaşırtıcı değildir.

4. Yöntem

Bu çalışmada insanın tarihin öznesi ve yaratıcısı olduğu görüşünden hareket eden ve insan etkinliklerinin mevcut nesnelleştirmesini insanın içsel kabiliyetleri ile karşılaştıran eleştirel kuramdan yararlanılmıştır. Korku sinemasının dayanağı olan korkular ve inançların, Azerbaycan'ın bağımsızlığı sonrasında çekilen bu türe ait ilk film olan *Khennas*'da karakter temsilleri, korku türünün klişelerinin kullanımı, inanç ve ibadet, İslam ve cinler, Sovyetler Dönemi'ne ait unsurların kullanımı gibi öğelerin nasıl ele alındığı incelenmiştir.

5. İlk Azeri korku filmi: Khennas

Yönetmenliğini Elvin Abdulla'nın yaptığı, senaryosunu yönetmen Elvin Abdulla ile Nijat Dadashov'un kaleme aldığı, Soltan Abdullayev'in görüntü yönetmenliğini yaptığı ve Hikmat Rahimov, Zemfira Abdulsamedova, Gorgud Jafar, Ramil Nabran, Zarina Qurbanova, Pervin Abiyeva, Nargiz Aliyeva, Turkay Jafarly gibi oyuncuların rol aldıkları *Khennas* filmi, 2023 yılında Türkiye'de *Cinnas* adıyla gösterime girmiştir. Film Azerbaycan sinemalarında ise önce 2018 sonra ise 2023 yıllarında vizyona girmiş, Türkiye'de ise sinemaların yanı sıra orijinal versiyonuyla Google Play üzerinden de satın alma ve kiralama seçenekleri ile yayınlanmıştır.

Filmin konusunu İlkin ve arkadaşlarının bir lanet nedeniyle yaşadıkları paranormal olaylar oluşturmaktadır. Köyde annesiyle doğum gününü kutlayan Ilkin, günlerdir gördüğü aynı rüyanın etkisinden çıkamamaktadır. Annesinin yasaklarını göz ardı ederek rüyasında sıklıkla karşısına gelen dedesinin ve babasının kaybolduğu, eve gitmeye karar verir. İlk bakışta sıradan eski ve terk edilmiş görünen ev, misafirlerini giderek daha çok korkutmaya başlar. Gece boyunca arkadaşlar bu evin şeytanların yurdu olduğunu keşfedecek ve bu iblislerin Ilkin'in büyükbabasından başlayarak ailesindeki tüm erkeklerin lanetlendiğini anlayacaklardır. Lanetin nedeni ise Ilkin'in subay olan büyükbabasının Sovyet döneminde, Sovyetler aleyhine propaganda yaptığı suçlamasıyla evin bodrumunda Müslümanları öldürmesidir.

5.1. Karakter temsilleri

Sovyet uzmanlar din ve dinî hayatın boyutlarını analiz ederken Sovyet Müslümanlarını gerçek müminler, geleneksel müminler, mütereddidler, gelenekselci ılımlar, aile ya da toplumun baskısı altındaki ılımlılar ve ateistler olarak altı grupta değerlendirmektedir. (Monteil 193) Örneklem olarak alınan *Khennas* filminde filmin başında Sovyet subayı tarafından öldürülen Müslüman karakterlerin gerçek mümin olarak kullanıldıklarını görüyoruz. Kelime-i Şahadet getirmeleri sırasında, son kelimelerini dahi söyleyemeden alnından vurularak öldürülen ilk karakterden sonra, daha yaşlı olan karakter vurulmasından önce Sovyet askerlerini lanetler. Vurma emrini veren komutan cin çarpması sonucu aynı yerde ölürken, Müslümanları vuran subayın soyu lanete uğrar.

Filmde yer alan Ilkin'in dedesi olarak verilen Sovyet subayının içerisinde yer aldığı grup, KGB'nin gizli örgütü olarak geçmekte ve 1950'lerde dinin yayılmasını önleme görevi yürüttükleri dile getirilmektedir. Bunun da yanlış veya farazi bir temsil olduğu düşünülemez zira 1930'lu yılların sonlarında Azerbaycan halkının asıl adının değiştirilerek "Azerbaycanlı" koyulması ile başlayan milli kimliği inkâr politikası, 1950'li yılların başlarında Azerbaycan'ın sosyal ve siyasi yaşantısını en çok etkileyen faktör olacaktı. 1940'lı yılların sonuyla birlikte yeni bir şekle bürünen "Azerbaycancılık" ideolojisi Sovyet Hükümeti tarafından 1950'li yıllar itibarıyla güçlü bir biçimde benimsenecek ve yayılması için güçlü bir çaba gösterilecekti. Pantürkist ve panislamist fikirlerin ülkede yayılmasından korkan Sovyet Hükümeti; Azerbaycan halkını etnik soy kökünden ayırmak için adını değiştirmeye ve hatta Türk ve İslam kültüründen soğutmak için de bu kültürlerin ülkeye yabancı unsurlar olduğunu, Azerbaycan halkına bu değerlerin zorla kabul ettirildiğini inandırmaya çalışıyordu. Bütün bunların arka planında ise halkı kendi soy kökünden ayırmak suretiyle milli özgüven sürecini engelleme gayesi yatıyordu. (Şükürov 934)

Bu sahne sonrasında günümüz Azerbaycan'ına geçildiğinde Sovyet subayın torunu Ilkin ve arkadaşlarını görürüz. Korku türündeki stereotiplerin aynen yansıtıldığı filmde; Ilkin şüpheci, Vüsal inançlı, Habil ile Günay ateist karakterler olarak karşımıza çıkarlar. Habil ile Günay yani ateistler ölürken, diğer karakterlerin hepsi inançlarına sığınarak kurtulmayı başarmaktadır. Habil ile Günay'ın inançsız oldukları "cinler, şeytanlar" gibi sözler üzerinden inançlılarla dalga geçmeleri, Günay'ın saçlarının arasında görülen kızıl renkler ve yine Günay'ın parmaklarındaki siyah ojeler üzerinden verilmiştir.

İlk sahnede karşımıza çıkmış olan Müslüman karakterler daha sonra Molla kıyafetleri içerisinde alınlarında delik izleri ile Ilkin'in karşısına çıkarlar. Molla kıyafetleri içerisindeki ölüler aslında Ilkin'e cinler tarafından gösterilen halüsinasyonlardır. Bu görüntüler Sovyetler Dönemi'nde İslam'a bakış yani korkutma ve uzaklaştırma olarak kullanılmaktadır.

5.2. Korku filmi klişelerinin kullanımı

Hangi ülke sinemasında olursa olsun bazı klişeler tüm korku türü filmlerde kullanılabilmektedir. Bu klişelerden sallanan koltuk, kapı ve pencerelerin doğaüstü şekilde açılıp kapanması, yerde bir kinetik uygulanmaksızın yuvarlanan top, kendi kendine açılıp akmaya başlayan musluk ve kendi kendine çalmaya başlayan pikap da bu filmde karşımıza çıkıyor. Bunlara ek olarak kendi kendine çalmaya başlayan pikaptan duyulan ezgiler de Sovyet dönemi müzikleri olarak kullanılıyor.

Sovyet dönemi diğer Müslüman topluluklarda olduğu gibi Azerbaycan'da da din, Ruslarla Müslümanlar arasındaki farklılığın bir sembolü olarak kabul görmüş ve bu anlamda kültürel kimlik fonksiyonunu yerine getirmiştir. Bugün ise sosyo-kültürel değişme bağlamında Azerbaycan'da önemli derecede bir dinsel canlanma gözlenmektedir. Bundan da önemlisi, İslam, bireysel aidiyetlerin yanı sıra mezhep farklılıklarını bünyesinde toplayan ortak bir kimlik olarak algılanmaktadır. (Taştan 34)

5.3. İslam ve cinler

İslam inancına sahip olan ülkelerde Allah korkusu dışında yalnızca Kur'an-ı Kerim'de geçtiği için cin adı verilen varlıklara karşı korku bulunmaktadır. Örneklem olarak alınan filmde cinler "Müminleri de kafirleri de bulunan siyah gölgeler" olarak tarif ediliyor. Bedenine cin giren Günay karakterinin Latince söylediği sözleri cep telefonu uygulaması ile çevirdiklerinde "Beyaz gözlü kara gölgeler sizi takip ediyor" dediği anlaşılıyor. Filmde yer alan insan görünümüne bürünen ya da insan bedenine giren cinler de beyaz ve siyah gözler ile betimleniyor. Cinlere dair halk inançlarında yer alan tanıdık birinin suretinde görünme ve çağırma, Nas Suresi ile korunma gibi unsurlar filmde karşımıza çıkıyor.

Filme adını veren ve filmde de hannas cinleri olarak ifade edilen cinler, yine filmde sıklıkla Vesal karakteri tarafından okunan Nas Suresi'nde geçmektedir. Sıkılmak, daralmak anlamına gelen hannas, burada öldürülerek kalan huzursuz ruhlar nedeniyle bu evi tercih eden kafir cinleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Yaygın inanca göre hannas cinlerinin cennete yılan formunda girerek Adem'e yasak meyveyi sunduğu varsayılmaktadır. Geri kalan, kötülüğe sürüklemek için insanı arkasından izleyip döne döne vesvese veren, Allah anıldığı zaman sıkılan şeytan ve şeytan ruhlu insan olarak tanımlanan hannas cinleri, hep insanın ardında gezen ve fırsat bulup onu kandırmaya çalışan varlıklar olarak kabul edilmektedir. Yukarıda değindiğimiz beyaz gözlü kara gözlerin Ilkin ve arkadaşlarını takip ettiğine dair söylenen uyarı cümlesi de bunun altını çizmek amacıyla kullanılmıştır.

Kafir cinlerin huzursuz ruhların olduğu yeri sevmeleri üzerinden evin lanetlenmiş olmasının altı çizilirken, Ilkin'in annesi suretinde gezinen cinin Vesal cinler hakkında bilgi verirken araya girip "İbadet edene cin denilmiyor" demesi ile izleyicilere Ilkin'in annesinin aslında gerçek olmadığı, onun yerine görünenin cin olduğunu da alt metin olarak veriliyor.

Bütün bunların yanı sıra cinlerin farklı varlıkların suretine bürünebilmesi inanışından hareketle evi terk etmeye çalışan karakterleri korkutarak evde tutma amacıyla kapının önünde beliren beyaz kurt temsiline başvurulmuştur. Filmin finalinde öldürülen Müslümanların kemiklerinin usule uygun şekilde gömülmesi ve ruhlarının huzur bulması için karakterlerin kurt tarafından yönlendirildiği anlaşılmaktadır. Beyaz kurt aynı zamanda Azerbaycan halk kültüründe; totem, ata, ana olduğu gibi, halaskar, yol gösterici, şefkatli, hayır hak bir varlık olarak bilinmektedir. (Kalafat ve Güven 66)

5.4. İnanç ve ibadet

Azerbaycan filmlerinin çoğunda ibadet eden insanların görüntüleri yer almaktadır. Ancak Garayeva'nın makalesinde değindiği gibi

> "Filmlerin çoğunda bu ibadet ve törenlerin büyük bir kısmı tam anlamıyla sahnelendirilmemiş olup kullanılan motif ve karakterler eleştirel bir biçimde yansıtılmış, bunların feodalite kalıntısı geri uygulamalar olduğu propagandası yapılmıştır. Dolayısıyla Sovyet devri Azerbaycan filmlerinde bu konular karşı propaganda aracı için kullanılmıştır, denilebilir."

şeklinde açıklamaktadır. Örneklem olarak aldığımız *Khennas* filminde ise inançlı karakterlerin zamanını kaçırmamaya özen göstererek namaz kıldıkları, bunu inanarak yaptıkları vurgulanarak Sovyet devri Azerbaycan Sineması propagandaları tersine çevrilmiştir. Yine aynı şekilde *Khennas* filminde, korku ile Nas dualarının okunması, inançlı Vüsal karakterinin "Cinlere inanmıyorsunuz, lanete inanmıyorsunuz? Peki neye inanıyorsunuz? Kur'an sadece ölüler için mi?" diyerek çıkışması sonrası kırmızı boyalı saçları ve siyah ojeleri ile ateist olduğunu gösteren Günay karakterinin bedenine cin girmesi ve önce ateist olan diğer karakter olan sevgilisi Habil'i öldürmesi sonrasında ise kendi boynunu keserek intihar etmesi, filmde yer alan arada kalmış karakterlerin inançlarına sığınma yoluna girmelerini sağlayan, ivmeyi kazandıran sahne olarak dikkat çekiyor. Filmin finalinde ise Vüsal, Ilkin'in

annesi ve Ilkin'in paralel planlarda Nas okuyup dua ettikleri ve Ilkin'in duayı bitirip Allah'tan af dilemesi ile cinlerin ortadan kaybolması yer alıyor.

5.5. Sovyetler'e ait unsurların filmde kullanımları

Filmde Sovyet askerlerinin kelime-i şahadet getirmelerini dahi beklemeden, yaptıkları işten keyif alarak insanları öldürdükleri görülmektedir. Bu sahnelerde üzerinde Lenin portresi bulunan bayraklar arka fonu kaplamaktadır. Filmin girişinde yer alan bu görüntüler sonrasında 1980'lerden beri kullanılmayan eve girildiğinde duvarlarda asılı olan Sovyet afişlerinden, Lenin büstlerine, Sovyet asker üniformalarından orak-çekiç figürlerine değin Sovyetler'i temsil eden birçok unsur filmin geçtiği dönemi de vurgulamak için kullanılmıştır.

Karakter temsilleri başlığı altında açıklanmış olan alnından vurulmuş, ölü Molla görüntüsü ilk olarak Ilkin'in karşısına aynadaki yansıma olarak çıkmaktadır. Herhangi bir rüzgâr olmaksızın, doğaüstü bir biçimde aynanın üzerindeki örtünün düşmesi sonrası aynaya yaklaşan Ilkin'in yansımasında önce Sovyetlere ait bir afiş görülürken, aynayı örtmek için eğilip örtüyü alarak kalktığında Sovyetlere ait afişi kapatacak açıda ölü Molla'yı görerek korkar. Bu korkutma ile aslında cinler tarafından zaten halihazırda şüpheci olan Ilkin karakterinin İslam'dan soğutulması ve kurtuluş yolunun kapanması amaçlanmaktadır.

6. Sonuç

Sinemanın keşfinden hemen sonra onunla tanışan Azerbaycan, tarihsel süreçte geçirdiği üç farklı dönem boyunca film üretimlerini gerçekleştirmeyi sürdürmüştür. Ancak dönemler bazında yapılan üretimler değişkenlik göstermiştir. Özellikle Sovyetler Birliği döneminin etkisi ile daha çok belgesel, dram ağırlıklı ilerleyen Azerbaycan Sineması, üçüncü bağımsız döneme girmesinin ardından 2017 yılında ilk kez korku türünde ürün vermiştir. Bu ürün de Azerbaycan'da yaşayan Azerilerin Sovyetler Birliği Dönemi boyunca içerisinde tuttuğu korkuları, üzüntüleri, acıları içerisinde barındıran bir öykü üzerinden ilerlemiştir. Örneklem olarak aldığımız *Khennas* filmi önce bireylerin yaşadıkları acılara değinmiş, sonra da bu acıların toplum yaşantısındaki etkilerini ortaya koymuştur.

Üç ayrı hikâye üzerinden ilerleyen *Khennas* filminde ilk katmanda yer alan hikâye, Sovyet döneminde inançlarından dolayı öldürülen Müslümanların rejimin zulümden dolayı sonunu getirmesini temsil eden bir musallat göstergesini yansıtıyor. Bu anlatıya göre, evin içinde Ilkin'in zaman zaman görülmeyen bir şeylerden kaçan korkmuş durumdaki dedesinin zaman zaman da öldürülmüş mollaların vizyonlarıyla karşılaşması rejimin düştüğü durumu temsil ediyor. Nitekim hikâyeye göre, Ilkin'in dedesi tıpkı rejimin yok olması gibi ortadan kayboluyor.

Ardından gelen diğer katmandaki hikâye, İlkin ve arkadaşlarının başlarına gelen musibetleri çözmeye çalıştıkları günümüzde geçen anlatıyı içeriyor. Geçmişle yüzleşip, dedesinin ortaya koyduğu zulme tanık olan Ilkin'in öldürülen Müslümanların kemiklerini usule uygun biçimde dua okuyarak defnetmesi sonucu günümüzdeki musallat alametleri yok oluyor ve Azerbaycan vatandaşları kurtuluyor.

Bu iki hikâyeyi kapsayan üçüncü anlatı ise filmi korku janrına yerleştirmemizi sağlayan cin unsuruna yer veriyor. Bu unsur, filmde de anlatıldığı üzere huzursuz ruhların bulunduğu evlere musallat olan kötücül cinlerden ibaret. Dolayısıyla bu hikâyedeki anlatının kökenine indiğimiz zaman inançlarından dolayı zulüm gören ve öldürülen Müslümanların ahının; rejim üzerindeki kara bulutları doğurduğu sonucunu çıkarılmaktadır.

Oldukça karanlık bir atmosferde başlayan film, Sovyetler döneminin sert bir temsilinin ardından günümüz atmosferine geçiş yapıyor. Karakterlerin başlarına gelen korkutucu hadiselerden dolayı tipik bir korku filmi matematiğiyle ölümle yüzleşmeleri, hayatta kalmak için mücadeleye girişmeleri ve en

nihayetinde inanca sığınarak kurtuluşu bulmaları anlatılıyor. Fakat bütün bunlar işlenirken günümüzde yaşanan olayların sebebi olarak, geçmişte yaşananların geniş yer tuttuğuna dair metaforlar sunan *Khennas*; geçmişle ve gerçeklerle yüzleşerek huzurun bulunabileceğini işliyor.

Sonuç olarak *Khennas*; senaryo bağlamında klasik korku filmi matematiğini başarıyla uygulamasının yanı sıra, aynı zamanda alt metinleri ve hikâyesi ile Sovyetler rejiminden kurtulan Azerbaycan'ın yaşadığı özgürleşme sürecini de yansıtmaktadır.

Kaynakça

Bayramov, S. (2000). Azerbaycan Sinema Sanatında Tasviri Sanatın Yeri ve Önemi Üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, ss.73-77.

Garayeva, N. (2022). Sovyet Devri Azerbaycan Filmlerinde Bazı İslami Motiflerin ve Sufi Akımların Yansıtılması. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, ss. 293-304.

İsmailov, T. (2001). *Türk Cumhuriyetleri Sinema Tarihi (3 Cilt): Azerbaycan Cumhuriyeti Sinema Tarihi 1. Cilt*, İstanbul : Türk Güzel Sanatlar Vakfı.

Kalafat, Y, Güven, İ. M. V. N. (2011). Altay Türk Halk İnançlarından Anadolu'ya Dair Bazı Tespitler, *Arış*, No: 6, ss. 60-75.

Kırık, A. M. (2014). Toplum ve Siyaset İlişkisi Bağlamında Azerbaycan Sinema Tarihi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 41, ss.357-370.

Monteil, V. (1992). *Sovyet Müslümanları*. İstanbul: Pınar Yayınları.

Şükürov, V. (2022). 20.Yüzyılın 1950'li Yıllarında "Velikorus" Şovenizmi ve Azerbaycan. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*. Cilt: 9, Sayı: 3, ss. 930-945.

Taştan, A. (2003). Azerbaycan'da Sosyo-Kültürel Değişme, Din ve Dinsel Canlanma. *bilig*, No: 25, ss. 1-39.

Zor, L. (2018). Azerbaycan Sineması'nda Bir Milliyetçi Söylem Örneği: Ali ve Nino. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Aralık, 22 (4), ss. 2433-2447.

Azerbaycan Cumhuriyeti Sinema Tarihi Film İndeksi, http://cinema.aznet.org/film_az.html.

Azerbaycan - İNSAMER (insamer.com)

40. Soyut Dışavurumcu Resim Sanatında, Sarı Renk[1]

Mustafa Cevat ATALAY[2]

APA: Atalay, M. C. (2023). Soyut Dışavurumcu Resim Sanatında, Sarı Renk. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 658-676. DOI: 10.29000/rumelide.1405781.

Öz

Bu araştırmanın amacı, soyut dışavurumcu sanatçıların sarı rengi nasıl kullandıklarını ve bu rengin eserlerindeki önemini anlamaktır. Araştırma, soyut dışavurumcu sanatçıların sarı rengi kullanma nedenlerini, bu rengin farklı anlamlarını ve eserlerindeki etkisini inceleyerek bu konuya ışık tutmayı amaçlamaktadır. Soyut dışavurumculuk, 20. yüzyılın ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan bir sanat hareketidir. Renk ve biçim, bu akım kapsamında önemli ifade araçlarıdır. Soyut dışavurumcu resimler genellikle soyut biçimlerden oluşur. Bu tür resimlerde, sanatçılar duygularını ve iç dünyalarını ifade etmek için renk ve biçimi kullanırlar. Renk, izleyicilerde yeni kavramlar oluşturabilme yeteneğine sahiptir ve ayrıca duygusal mesajlar iletir. Rengin yorumlanması sırasında sadece duygu aktarımı değil, aynı zamanda içerik hakkında bir iletişimin izleyiciye aktarılması amaçlanmaktadır. Sarı renk, sıcak renkler arasında yer alır ve kullanımı zordur. Bu renk, güçlü duygusal etkiler bırakabilen bir renk olarak değerlendirilmektedir. Sarı rengin birçok kullanım tekniği vardır ve bu makalede sarı rengi kullanan sanatçıların bağlamları tartışılmış ve eserlerinin yorumlarına yer verilmiştir. Sarı renk, bu sanatçılar için önemli bir renktir. Rengin verdiği sıcaklık, enerji ve ışık kavramları izleyicilere aktarılır ve daha olumlu bir atmosfer oluşturur. Sarı rengin soyut dışavurumcu sanatçılar üzerindeki etkisi incelenen bu çalışmada, Theodoros Stamos, Norman Lewis, Gary Stephan, Norman Bluhm, Camille Bryen'in eserlerine odaklanarak, sarı rengin hakim olduğu yapıtları seçilmiştir. Ressamların bağlamları ve renk kullanımları analiz ederek incelenmiştir. Araştırma, literatür analizi ve betimsel analiz yöntemlerini kullanmış ve yorumlarda bulunulmuştur. Araştırma sonucuna göre, sarı rengin soyut dışavurumcu sanatçılar üzerindeki etkisi, incelenmiştir. Makale konusu, sarı rengin sanat eserlerinde nasıl bir anlam yarattığı ve sanatçıların bu rengi hangi amaçlarla kullandığıdır. Araştırma sonucunda, sarı rengin soyut dışavurumcu sanatçılar için özgün bir ifade aracı olduğu ve eserlerinin mesajını güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Sanatçılar, sarı rengi kendi bağlamlarında farklı şekillerde biçimlendirip, yorumlamışlar ve eserlerinde kişisel olarak farklı algılar oluşturacak biçimde, aktör bir renk ögesi olarak kullanmışlardır. Sanatçılar, bu rengi estetik alanın ötesine taşımışlar ve dinamik bir kompozisyon yaratmışlardır. Bu sanatçıların eserlerinde sarı rengi kullanımı, sadece görsel bir zenginlik sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda izleyicilere duygusal bir deneyim sunmada önemli bir rol oynamıştır.

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405781
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Resim Anasanat Dalı / Prof., Gaziantep University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting, Painting Department (Gaziantep, Türkiye), mcevata@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7498-4722, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

Anahtar Kelimeler: Sarı renk, Soyut dışavurum, Sanatçı, Analiz

Yellow Color in Abstract Expressionist Painting[3]

Abstract

The aim of this research is to understand how abstract expressionist artists used the color yellow and the importance of this color in their works. The research aims to shed light on this issue by examining the reasons why abstract expressionist artists use the color yellow, the different meanings of this color and its effect on their works. Abstract expressionism is an art movement that emerged in the United States in the mid-20th century. Color and form are important means of expression within this movement. Abstract expressionist paintings generally consist of abstract forms. In these types of paintings, artists use color and form to express their emotions and inner world. Color has the ability to create new concepts in viewers and also conveys emotional messages. During the interpretation of color, it is aimed not only to convey emotion but also to convey a communication about the content to the viewer. Yellow color is among the warm colors and is difficult to use. This color is considered a color that can leave strong emotional effects. There are many usage techniques of the color yellow, and in this article, the contexts of the artists using the color yellow are discussed and comments on their works are included. The color yellow is an important color for these artists. The concepts of warmth, energy and light given by color are transferred to the audience and create a more positive atmosphere. In this study, the effect of the color yellow on abstract expressionist artists is examined, focusing on the works of Theodoros Stamos, Norman Lewis, Gary Stephan, Norman Bluhm, and Camille Bryen, and choosing works dominated by the color yellow. The contexts and use of colors of the painters were analyzed and examined. The research used literature analysis and descriptive analysis methods and comments were made. According to the results of the research, the effect of yellow color on abstract expressionist artists was examined. The subject of the article is what meaning the color yellow creates in works of art and for what purposes artists use this color. As a result of the research, it was revealed that the color yellow was an original means of expression for abstract expressionist artists and strengthened the message of their works. Artists have shaped and interpreted the color yellow in different ways in their own contexts and used it as an active color element in their works, creating different personal perceptions. Artists have taken this color beyond the aesthetic field and created a dynamic composition. The use of yellow in the works of these artists not only provided visual richness, but also played an important role in offering an emotional experience to the audience.

Keywords: Yellow color, Abstract expression, Artist, Analysis

---

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: 22.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405781
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

1.Renklerin Evrensel ve Kültürel Etkileri

Renkler, beynin ön korteksinde işlenmekte ve insan tarafından algılandığı, anlamlandırıldığı andan itibaren farklı etkiler yaratabilen bir yapıya sahip olur. Örneğin, sıcak ve soğuk renkler, insan psikolojisi üzerinde algıya bağlı olarak farklı etkiler yaratır. Genç ve Sipahioğlu'na göre, kırmızı renk, duygusal deneyim ve heyecanlar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (1990:64). Sıcak renkler canlılık, enerji ve heyecan uyandırırken soğuk renkler, sakinlik, dinginlik ve huzur verir.

İnsanlar gibi doğadaki tüm canlılar doğal yaşamını sürdürebilmesi için renk uyarılarına ihtiyaç duymaktadır.

Özellikle çok zehirli hayvanlardan bazıları, yüksek karşıtlık veya parlaklık temelli uyarı işaretlerini içerir. "Örneğin; arılar renk seçimi yapabilmekte ve özellikle de mor ötesi ışık ışınlarına karşı duyarlıdırlar." (Arnheim, 2007: 18). Doğa içinde renkler, akıllı canlılar için yaşamı yorumlamak ve buna göre tedbir almak için önemli bir uyarıcıdır. Tanınabilir renkler doğada yaşam için gereklidir. İnsan algısı üzerindeki renk etkisi, yaşamını sürdürmesi, çevresini anlaması ve iletişim kurması için gereklidir.

Renk algısı bir çok biçimde etkilenebilir. Farklı eğitim düzeyleri, Renklerin anlamı, gözlemcinin deneyimlerine ve önyargılarına bağlı olarak değişebilir.

"Şekillerin ve renklerin kavranabilirliğinin türlere, kültürel gruplara, gözlemcinin eğitimine bağlı olarak değiştiğini gösteren önemli miktarda kanıt vardır. Bir grup için rasyonel olan şey, bir başkası için irrasyonel, yani kavranılmaz, anlaşılamaz, karşılatılamaz ya da hatırlanamaz olabilir." (Arnheim, 2007: 47).

Renk, hem fizyolojik hem de toplumsal faktörlerden etkilenmektedir. Renklerin anlamı, bu iki faktörün bir birleşimidir (Timuroğlu, 2013: 373). Renk, fizyolojik faktörlerden etkilenir. Çünkü insan gözü tarafından nasıl algılandığına ve yorumlandığına bağlıdır. Aynı zamanda rengin, kültürel olarak toplumlara göre farklı bağlamları, sembolleri bulunabilir. İnsanlar, renklerin yaşam içindeki anlamını yorumlayabilirler.

2.Sanat Tarihinde Sarı Renk Kullanımı

Sanat tarihinde sarı rengin kullanımı önemli bir yer tutar. Bu rengin, çağrıştırdığı duyguların yanı sıra doğada bulunması, etkisinin insanlar tarafından beğenilmesi ve farklı biçimlerde imal edilebilmesi nedeniyle sanat tarihinde üretilmiş yapıtlarda kullanıldığını söyleyebiliriz.

Sarı, tarihin en eski renklerinden biridir ve 17.000 yıldan daha eski mağara resimlerinde görülür. Toprak boyasından elde edilen sarı pigment, tarih öncesi çağlarda kolaylıkla bulunabiliyordu ve mağara sanatında kullanılan ilk pigmentlerden biriydi (https://www.hunterlab.com). "Altamira mağarasında bulunan duvar resimleri... renk olarak yalnız kırmızı, sarı, siyah ve kahve rengi vardır." (Güvemli, 2007: 12).

Sarı renk birçok kültür tarafından kullanılmıştır. Bunlardan en çok bilineni Mısır medeniyetidir. Mısır medeniyetinde sarı renk mimari ve sanat yapıtlarında sembolik bir anlamda kullanılmıştır. Sarı renk, dini törenlerden, öbür dünya inanışına güneşe ve iktidara atıfta bulunan simgeselliğe sahiptir. Mısır kültüründe, çömlekçilerden mimari yapılara kadar birçok farklı disiplinde sarı renk kullanımı benimsenmiştir. Eski Mısır'da sarı renk, ölümsüzlük, ebedilik ve yok edilemezlik gibi kutsal anlamlar taşımaktadır. Bu renk, altın ve güneşle yakından ilişkiliydi. Sarı tanrılar, krallar ve diğer önemli kişilerle ilişkilendiriliyordu (www.mummies2pyramids.info). Mısır sanatında; tanrıların ve kadınlara ait biçimler, sarı renk ile boyanmıştır (Hartwig, 2013: 1).

Görsel 1 Tutankhamun, kralın mezarında bulunan altın cenaze maskesi, MÖ 14. yüzyıl ; Kahire'deki Mısır Müzesi'nde.

Antik Çin sanatında da sarı renk, kutsal ve önemli bir yere sahiptir. Sarı, geleneksel Çin kültürünün merkezi renklerinden biridir. Eski çağlardan beri tarihlerinde var olan bir renktir (www.thatsmandarin.com). Sarı toprak elementiyle ilişkilendirilir. Çin sanatında sarı renk merkezin rengi olarak görülür ve denge ile yorumlanır. Sarı renk imparatorların cüppelerinde, gücü ve otoriteyi temsil eder. "Antik Çin'de yalnızca imparator, imparatoriçe ve imparatoriçe dulları bu rengi giyebiliyordu. Hemen hemen her imparator sarı bir elbise giyerdi." (www.chinosity.com). Binaların ve tapınakların çatıları sarı olarak yapılmıştır. "Eski imparatorluktan sonra aşı boyasının hafif donuk sarısının yanı sıra, sarı zırnığın altın sarısını ve solgun sarısını kullandılar" (Delamare§ Guineau, 2015: 22). Mimari öğelerde de kullanılan sarı renk önemli bir yere sahiptir.

Görsel 2 Hong Taiji'nin Portresi (1592-1643), 17. Yüzyıl saray ressamı tarafından, Saray Müzesi, Pekin, Çin

Antik Yunan sanatında; sarı renk, vazolar, heykeller, freskler üzerinde kullanılmıştır. Antik Yunan uygarlığı, renkleri genel olarak doğal kaynaklardan elde etmişlerdir. Topraktan, bitkilerden elde edilen renkler; kırmızı, sarı, siyah ve beyaz, en fazla kullanılan renklerdendir. "Olympia'nın güneş, ışık, müzik ve şiir tanrısı Apollon, sarı saçlarıyla tanınıyordu" (Alicia, 2020). Ancak "Antik Yunan sanatı her zaman renk çeşitliliğine sahip değildi." (Karydi, 2018: 97) Renklilik yerine açık ve koyuluk tercih edilmekte idi. Özellikle bunu vazo boyamalarında görebiliriz. Sarı renk ise; güneşin bir temsili olarak bilgelik ve güç

ile ilişkilendirilmekte idi. Antik Yunan sanatında sarı renk, güneş, altın ve zenginliğin göstergesi olarak kullanılmıştır. Sarı renk Yunan kültüründe önemli bir yere sahipti.

Antik Roma sanatında da sarı renk, önemli bir yere sahiptir. Sarı renk, Roma villalarındaki duvar resimlerinde kullanılmıştır. Eski Romalılar resimlerinde sarıyı, altını temsil etmek için ve ayrıca teni göstermek için kullanmışlardır. Pompeii'nin duvar resimlerinde sıklıkla bulunur.

Modern sanatta, sarı renge dair yoğun kullanım, Vincent van Gogh, (Görsel 3) Gustav Klimt, Paul Gauguin, ve bir çok sanatçı tarafından tercih edilmiştir. "Provence güneşindeki sarı etkisiyle çoşan Van Gogh, soluk sülfür sarısından limon sarısına, toprak renginden portakal sarısına, tüm sarı tonlarını sırayla resmin ön planından arka planına doğru uygular ve hassas morlarla karşıtlık yaratır." (Beaujean, 2005: 53). Kontrast ve uyuma dayanan sarı renk, kullanan sanatçılar için belirleyici bir unsurdur.

Empresyonist ressamlar; sarı rengi, açık hava da resimlerinde ışığı temsil etmek ve parlak nitelikleri sağlamak için kullanmışlardır. Parlak renkler, empresyonistler için ışığı gösteren bir renk paletini gösterir. Örneğin; Claude Monet'in nilüferlerinde sarı rengin, ışığın değişiminin canlı bir aktarımı bulunmaktadır. Mavi, mor gibi tamamlayıcı renkler sarı ile kullanılmışlardır. "Renklerin tahlili (yeşilin sarı ve maviye ayrılışı) yoluyla buldukları çalışma tarzı, empresyonist ressamların asıl maksatlarına da son derece elverişliydi. Yani havada ışığın titreşimlerini göstermeye..." (Güvemli: 2007: 102).

Dışavurumcu sanatta da sarı renk, sanatçıların iç dünyasını aktarmak için kullanılmıştır ve sanatçılar renge duygusal bir anlam yüklemek istemişlerdir.

Görsel 3 Gün batımında söğütler, 1888, 31,5x 34,5 cm yağlıboya, kröller müller devlet müzesi, otterio

3.Renk ve Algı

Algımız, duyularımızın ve zihnimizin karmaşık etkileşimi sonucunda oluşur. Bu etkileşim bireysel yaklaşımımız ve deneyimlerimiz tarafından şekillenir (Arnheim, 2007: 110). Renklerin hem görsel hem de dokunsal etkileri vardır. Genç ve Sipahioğlu'na göre; (1990: 73) görsel ağırlık, boyut, renk, konum ve izolasyon gibi faktörlerden etkilenir. "Renk öncelikle niteliktir. İkinci olarak da ağırlıktır. Çünkü sadece renk değerine değil, ayrıca parlaklığa da sahiptir. Üçüncü¨ olarak ölçümdür, çünkü nitelik ve ağırlıktan ayrı olarak, sınırları, alanı ve derecesi vardır ve bütün bunlar ölçülebilir." (Klee, 1995: 25).

Genç ve Sipahioğlu (1990:122) ağırlığı "Deneyler sonucu, koyu renklerin daha ağır göründüğü, açık renklerin ise; sanki ağırlıksız olduğu gibi bir sonuç üzerinde görüş birliğine varılmıştır." biçiminde tanımlamışlardır. Bunun yanında ağırlık algısı, kültürel bağlamların da etkisi altında olabilir ve toplumlarca farklı algılanıp değerlendirilebilirler. Renklerin ağırlıkları farklı algılanabilir. Duyusal nitelikler, nesnenin özünden kaynaklanmaz, bizim algılama yeteneğimize bağlıdır.

Renk, ses kavramı ile ilişkili olarak açıklandığında; benzer yanları bulunan bir doğal "görünen" olarak ileri geri hareket eden ve dalga boyu, frekansı olan bir titreşimdir "… renk, ses gibi titreşimle ilgili bir fenomendir. Her renk müziksel bir nota gibidir." (Boydaş, 2007:18). Titreşimlerle resim sanatında farklı duygu ve hisler uyandırabilir. Müzikteki sözsüz nota veya minör majör etkiler insanı duygulandırabiliyorsa resimdeki titreşimlerde sakinliği, huzuru, şiddeti vb. gibi duyguları ortaya çıkartmak için kullanılabilir. Renk ve titreşim; rengi ifade aracı olarak kullanan ressamlar için temel unsurlardan birisidir.

Onursoy'a (2010: 58-59) göre, "Renkler, iletişimde sembolik, psikolojik ve görsel etkileri ile önemli bir rol oynamaktadır… Renkler, psikolojik etkileriyle insanların duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilir."vRenklerin görsel etkilerini anlayan ve kullanan insanlar, duygusal olarak da renge anlam yüklerler. Kişisel olarak önceki deneyimleri ve renge yüklediği anlamlarla duygusal bir atıfta bulunurlar. İçsel olarak da, rengine bağlı olarak hissettiğimiz duygusal etki, biçimi veya mekanı tanımlayan renkle ilişkilendirmemizde etkili bir bağlam oluşturur. Renkler, bireylerin psikolojik yaşamlarına ve çevrelerine anlam katan önemli bir unsurdur. Renk farkındalığı, insanın sanatsal yaşamının da bir parçasıdır. İnsanlık, resimsel görüntüyü kullanmaya başladığından beri, rengin birçok etkisini kullanarak hem görsel olarak dikkat çekici hem de estetik bir deneyime yol açacak şekilde renkleri kullanmıştır. Renk etkileyicidir, tanımlayıcıdır ve resimsel görüntü, alıcı zihninde resimsel görüntünün etkisini ve yorumlamasını etkilemektedir.

Renkler resimde mesajın bir parçasıdır. Renkler çevresel ışık etkileri ile iletişim halindedir. Bir nesnenin asıl rengi çevresinden, ışık ve gölgeden atmosferden bağımsız değildir. Kant, estetik anlayış olarak taklit değil, hayal gücü ve yaratıcılığı sanat olarak görmektedir. Sanatçı doğayı taklit etmemeli, doğanın kendisi olduğunu bilmedir. Renk bir nesneye gönderme yapmamalı duygu ve düşünceleri çağrıştırmalıdır (Nerdrum, 2010: 67). Renkler sanatçının duygu ve düşüncelerini aktarmak için göreceli bir ifade aracıdır. "Renkler, biçime göre daha görecelidir" (Gombrich, 1992: 299).

"Saf renkler ve basit şekiller açıkça teşhis edilebilir niteliktedir ve çevrede yaygın olarak görülebilen diğer şeylerden yeterince farklıdırlar." (Arnheim,2007: 39). Renkler birbirleri ile karıştıkları zaman değerleri değişir. Farklı biçimlerde, büyüklüklerde düzenlenen renkler, ton ve değerlerin etkileşimiyle izleyiciye dinamik ve çeşitli bir görsel-duygusal deneyim sunan güçlü bir tasarım aracına dönüşür. Bu etkiler kapsamında renkler, aksiyonlu bir ifade aracı haline gelmektedir. Örneğin, "Komşu renkler ilişki kurmaya çabalar. Benzer olduklarında, farklılığı asimile etmeye, yani yutmaya, mümkün olduğunca azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya meylederler." (Arnheim, 2007: 77). Renklerin, algı bakımından farklı etkilere neden olması, insanların öznel seçimlerini etkilemektedir. İnsan algısı şekil ve renk ilişkisi üzerinde farklı tepkiler verebilir. "Oldukça bilinen bir deneyde, belli bir biçimin belli bir renk duyumuna yol açtığı kanıtlanmıştır. " (Gombrich, 1992: 221).

İnsan algısı, şekil ve renk üzerinden değişkenlik öznelliğine sahiptir. Renkler aynı uzaklıkta yer alsa dahi izleyen kişi tarafından "mesafe" olarak, yakın-uzak olarak algılanabilir. Sıcak renkler daha yakın algılanırken, soğuk renkler daha uzak gözükmektedir. Bu insan algısının bir yorumudur. İnsan algısı sıcak renkleri açıklık ve koyuluk olarak birbirinden ayırır. "Saf canlı renklerin kendilerine özgü¨ önemli göreceli açıklıkları vardır. Örneğin, sarı, kırmızıdan daha açıktır." (Wittgenstein, 2007: 60). Sıcak renkler genellikle daha yakın, soğuk renkler ise genellikle daha uzak gibi algılanır. Bu etki, renklerin ışık dalgalarının farklı frekanslarına ve insan gözünün bu frekansları nasıl işlediğine bağlıdır. Sıcak renkler, ateş, güneş ve enerji ile ilişkilendirilirken soğuk renkler, buz, gökyüzü, su gibi renklerle ilişkilendirilir.

Ziss'e (1984: 139) göre, "Resimde temel öğeler renk ve desendir." Ve sanat algısını harekete geçirip ondan bir yorumlama sağlamak, ressamın başlıca amaçlarından birisidir. Bu sayede sanatsal ifade

ortaya çıkarılabilir. Resim sanatının başlıca ifade aracı, "biçim" ve "renktir" ve renklerin, alımlayıcılar üzerindeki algısal etkileri sanatçılar tarafından çok iyi bilinmektedir.

Resim sanatı, sanatçının iç dünyasını ve deneyimlerini dışa vurmak için kullandığı bir dil olarak düşünülebilir. "Resim sanatının kendisi bir dildir -karmaşık sezgilerin anlatıldığı bir biçim ve renk dili…" (Klee, 1995: 7). Bu dil, resim sanatına ait plastik unsurlardan oluşur. Bu dilin tutarlı ve ustalıklı kullanılması sayesinde, alımlayıcı düşünce, yorumlamalar sayesinde duygulanım yapabilir. "Sanat, insan algısının bu özel özelliklerini kullanarak anlam ve ifade yaratmaktadır" (Ziss, 1984:157).

Genç ve Sipahioğlu'na (1990: 64) göre, görsel algılama, nesnelerin fiziksel özelliklerinden ziyade, algılama sistemimizdeki psikolojik güçlerden kaynaklanmaktadır.

Renkler duygusal durumlarımızı, davranışlarımızı ve kişilik özelliklerimizi etkileyebilir ve farklı renkler farklı anlamlar taşımaktadır (Onursoy, 2010:63). Renkler, algılandıkları bağlama göre farklı anlamlar kazanmaktadırlar. İnsanın, geçmişinde yaşadığı bir deneyim rengi, insanın öznel olarak yorumlamasına, tanımlanmasına etken olabilir. Ara renkler, ana renklerden daha karmaşık bir algıya neden olur. Ara renklerin tonal zenginlikleri karmaşıktır. Ana renklerden daha farklı duygusal etkiler uyandırır. Resim sanatının konuları ve aktarım imkanları çok geniştir. Bundan dolayı sadece ana renkler değil yardımcı renkler de farklı etkiler uyandırır. Yardımcı renkler çok fazla sayıdadır. Her insana farklı etkileri ve algıları olabilir.

Renklerin fiziksel algıları ve yorumlamaları genellikle ortak yargılar içerse de, renkler yalnızca fiziksel faktörlere bağlı olarak etki uyandırmaz, aynı zamanda toplumun ve kültürün koyduğu anlamlar ve bağlamlar onun yorumlanma biçimini belirler (Lukas, 1992: 57). Sanat eserleri ile iletişim, çok yönlü ve güçlüdür İnsan, sanat eserlerinde çeşitli ifade araç ve biçimlerini kullanarak kendi duygusal durumunu, deneyimlerini, heyecanlarını aktarıp izleyiciye iletebilir.

Renk etkileri ele alındığında, insanlar için "genel" bazı ortak etkileri olmakla birlikte, farklı şekillerde öznel bir şekilde değerlendirilebilirler. Renkler, bir duyum olarak etkilidir ve sıcak, açık ve parlak renkler, soğuk renklere göre daha etkili ve güçlü bir etki yaratırlar. Açık renklerin ve parlak renklerin etkileri algılayan kişi üzerinde güçlü etki uyandırırken, izleyici, denge arayışında farklı veya zıt renklere yönelme eğilimi gösterebilir. Bu, şiddetli uyarımdan kaynaklanan bir tür arayış veya rahatsızlıktan kurtulma isteğidir. Uyarımın dengeye oturması kişiyi sakinleştirir. Wassily Kandinsky (1866-1944) renklerin duygusal etkilerine yer vermiştir. Renkler bir anlam oluşturduklarında, daha sonra zihinsel olarak hatırlanmaya devam ederler. Renklerin duygusal ve dokunsal etkileri, deneyimlendikten sonra zihinsel olarak sürdürülebilir.

İzleyici, Bir resmin nasıl algılandığının, sadece renk ve şekillerin ötesinde, resmin içindeki ve üzerindeki ışık, gölge, perspektif gibi faktörlerin etkileşimiyle belirlendiğini ifade eder. Bu faktörler, bir resmin duyusal deneyimini şekillendirir ve her bir nesnenin düşme ve gerileme oranlarını belirler (Berger, 1998: 19).

4.Soyut Dışavurum

Sanatın amacı, doğanın yüzeysel görünümünden daha derinlere inmektir. Cezanne ve Mondrian'ın görüşleri etrafında sanat nesnelerin dışsal görünüşünden çok tinsel, içsel bir anlam aramaktadır. Sanat derinlikte bulunur ve evrenin içi yüzünü bu biçimde ifade eder. Sanat, varlığın derinliğini, özünü anlama ve bu derinliği somut biçimde ifade etme çabasıdır (Tunalı, 2008 146-147). Sena'ya göre; (1972: 159)Modern sanat, sembolik ve yarı mistik bir ifade tarzını tercih eder. Bu nedenle, temsil yerine sanatçının iç dünyasını ve bilinçaltını yansıtmayı amaçlar.

Soyut resimler yalnızca plastik ifadelerle konuşur ve mesajı bundan gelir. Soyut resim, özneldir, duygusal ve karmaşık metaforlara, ruhsal bağlamlara yön verir veya hatırlatır. Zihin dünyasını harekete geçirmeyi amaçlar. İzleyiciler düşünsel olarak harekete geçtiğinde, deneyimleri, hayaller, yorumlamalar ve izleyiciye ait deneyimler konu olarak son derece önemlidir. Soyut resim açık uçlu ve düşünsel bir ifade biçimidir. Hikaye ve konu anlatımı bulunmayan soyut resimde simgeler ya hiç yoktur ya da oldukça azdır. Soyutlama bir damıtma, öze indirgeme ve arılaştırma işlemidir. Sanatçı, soyutlama sırasında ekleme yerine, nesneye dair kabuğu çıkartmayı tercih etmektedir. Soyut sanatçılar, renk, çizgi, şekil, kütle, ışık ve mekân gibi resimsel anlatım araçlarını, fazlalıklarından arındırmaktadır. Çevreyi temsil etmek yerine, bağımsız bir öze inmiş bir tür, nesne veya durum yaratmak istemektedirler. Bilinçaltını ortaya çıkarmayı hedeflenen bu tavır ile "...bilinçaltı kendini, renk, çizgi ve yaratıcılık eylemiyle ortaya koymaktadır." (Hollingsworth, 2009: 454). Soyut resim, düşündürmeyi amaçlayan bir resim akımıdır. Akıma bağlı sanatçılar, kendi özgün üsluplarını, nesne, düşünceler, içsel duygular olarak ilham aldıkları kaynakları kullanırken bir azaltma, sağaltma, saflaştırma işlemine tabi tutarlar ve filtre ederler. Erinç'e göre (2004: 78) ressamların çalışmalarında biçimsel olarak ve aynı zamanda eserlerini kendi ifade tarzlarına göre yaratabilmeleri onlara özgürlük sağlamaktadır.

Dışavurumculuk, öznel duyguların ve iç dünyanın ifadesi olarak ön plana çıkar, ancak sanatçının temel görevinin gerçeğin özünü araştırmak ve hakikati bulmak olduğu vurgulanır (İpşiroğlu: 1994: 41).

Soyut dışavurum; ilk olarak sanat eleştirmenleri tarafından tanımlanmış ve Harold Rosenberg bu akımı sanatçı eserlerini tarif etmek için kullanmıştır. Bu terimi ilk olarak, 1919 yılında "Der Sturm" dergisinde Kandinsky'nin çalışmaları için kullanmıştır. Eleştirmene göre, soyut dışavurumcu sanatçılar, duyguları ve içten gelen hisleri kullanmaktadır ve doğrudan betimleme yerine plastik unsurları kullanarak yapılan resimler tercih etmişlerdir. Kaynağını, "Kandinsky'nin ekspresyonist soyut çalışmalarından, Mondrian'ın biçimsel soyutlamalarından, Matisse'in renk kullanımındaki öncülüğünden ve Sürrealistler tarafından ileri sürülen psikolojik otomatizmden etkilenen Soyut Ekspresyonizm"den alır (Hollingsworth, 2009: 471). İzleyiciyi düşünmeye zorlayan resimlerde, tutarlı bir deneyimle mesajını aktararak "ruhsal" bir ifade amacına yönelmiştir.

Soyut dışavurum, renkçiliğin yanı sıra "aksiyona da" dayanabilir. Aksiyon, kontrolü ama zaman zaman spontan veya şansa dayalı bir durumun sanatçı tarafından yönlendirildiği- tercih edildiği bir alanı ifade eder. Soyut dışavurumun aksiyonu, gerçekçi beden eylemlerine sahip olduğundan, içsel durumu daha fazla ortaya çıkarma çabası nedeniyle sanatçılar tarafından tercih edilmiştir. Tunalı, (2008: 181) "Ancak, resim sanatı şüphesiz, yalnız bir biçimler sanatı değildir. Biçimin yanında rengin de önemli bir yeri vardır." Renk alanları, sanatçıları ve aksiyon sanatçılarını, dışavurum ifade yönteminde farklı bir yere konumlandırır. Renk alanları resimleri, imgelere dayalı biçimleri azaltır veya yok sayar ve sanatçının kişisel duygularını renk ile ifade etmeyi amaçlar. Rengi biçimden daha ön plana koyan, renk alanı ressamlarıdır.

Renge odaklanan soyut dışavurum, sanat akımı, duyguları iletmeyi hedeflemiş ve izleyiciye deneyimleme fırsatı sunmayı amaçlamıştır. Renkler ve parlak renkler, soyut dışavurumun temel ifade araçlarından biridir. Tunalı (1996: 105) tarafından belirtildiği gibi, "...bir resmin renkleri ve çizgileri 'bir şey' ifade ederler, onlarda herhangi bir içerik olmadığı halde..." Biçim ve renk, ses ve sözcükler gibi, insanların doğayı ve yaşamın amacını anlattığı araçlardır (Arnheim, 2002: 12). Temsilden uzaklaşmak, yeni bir estetik kurmanın yollarından biri olabilir. Tunalı (1996: 37) "Çünkü her estetik tavır bir duygusallıkla birleşir ve estetik tavır, sonunda bir duyguya çözümlenir..."

Renkler, soyut dışavurumda önemli bir yer tutmaktadır. Renkler, duygu ve düşünceleri ortaya çıkartabilir veya ifade edebilir. Renkler, sadece duygusal bir ahenk oluşturmak veya duygulanım

oluşturmak içinde değil aynı zamanda, belirli bir temayı iletmek için hareke geçirebilir. “Her renk çevresine duygusal bir hava yayar: iç karartıcıdır, iç açıcıdır, bezginleştirir ya da cana can katar; seslerle dokular için de bu geçerli olduğuna göre, her rengin belli bir tınıya ya da sıcaklığa karşılık geldiğini söyleyebiliriz.” (Ponty, 2010:28). Renkler, renk alanı ve aksiyon hareket resmi için sanatçılar ve üsluplar bakımından daha farklı anlamlara gelmektedir. Aksiyon resimlerinde kullanılan renkler, daha fazla enerji, hareket, heyecan ve dinamizm sağlarken, renk alanı resimleri renkleri daha mediatif ve spiritüel bir anlam yaratmaktadır.

Sanatçıların eserlerini değerlendirirken renklerin rolünü anlamak, sanatçının iletmek istediği mesajı daha etkili bir şekilde kavramamıza yardımcı olabilir. Renklerin algılanması, bağlamı ve ayırt edici özellik olarak taşıdığı önem, sanatçının eserini derinlemesine anlamamıza ve hissetmemize olanak tanır. Renkler, sanatçının eserinde iletmek veya hissettirmek istediği duyguları ve düşünceleri deneyimlememize katkıda bulunabilir.

Soyut dışavrumcu ressamlar, renklerin yoğun saf halini tercih ederek eserler yaratmışlardır. Renklerin bu ifade tarzı, özellikle sarı gibi kullanımı zor olan renklerin daha fazla incelenmesini gerektirir. Ana renklerden olan, sarı rengin yoğunluğu, kompozisyonda anahtar bir rol oynayarak diğer biçim ve renkleri etkiler. Bu, görsel temsil ve diyalog için bir gerekliliktir. Sarı rengin hakim olduğu bir kompozisyon, diğer unsurları baskın bir şekilde öne çıkarır. Bunun nedeni, sarı rengin görsel ağırlığı ve titreşimidir. Diğer renk ve biçim unsurları, sarı renk ile etkileşime girmektedirler. Kompozisyonda sarı rengin güçlü titreşim etkisi, resimsel unsur veya unsurları dikkat çekici, odaklaştırıcı duygusal etkiye neden olabilmektedir.

Öznel olarak ise, sarı renk, kültürel ve bireysel faktörlere bağlı olarak farklı anlamlar taşıyabilir. Sarı, sıcak, çarpıcı, parlak bir renk olarak genellikle sanatçılar tarafından dikkatli kullanılır. Sanatın, doğadan daha yüksek bir varoluş biçimi olarak kabul eden sanatçılar, renklere hem nesnel hem de öznel bir nitelikte anlam yüklemektedirler. Nesnel olarak bakıldığında, sarı renk, parlaklık ve ışığın bir sembolü olarak görülebilir.

Açık renkler algılayanlara daha yakın gelmektedir. Altın ve sarı renk ışık saçan bir alanın algısal durumudur. Bununla beraber, altın rengi, sarı renkten farklı olarak ışık saçar ve parıldar; bu nedenle daha önce görünür, daha parlak ve dikkat çekicidir. "Altının renginden" söz edilirken ve sarıdan farklı bir etki düşünülebilir "Altın rengi" parıldayan ya da ışık saçan bir yüzeyin niteliğidir (Wittgenstein, 2007: 15). Siyah renk, ışığı yansıtmayarak, içine çeker. Bu nedenle açık renkler gibi parıldamaz. Işık, aydınlık olmasına rağmen siyah bir yüzeye çarptığında, yansıma gerçekleşmemektedir. Bu, ışığın sarı gibi canlı bir renge çarptığında yansımasından farklı bir etkidir. Wittgenstein’e göre (2007: 31), parıltı ve parlak ışık siyah olamaz. Parıltı ve parlak ışık, algıladığımız bir fenomendir ve ışığın rengi ile doğrudan ilişkili değildir.

Renklerin karışımlarının bazen yalın renklerin netliğini kaybetmesine neden olabileceği sanatçılarca öne sürülebilmektedir. Renklerin duyusal yönlerinin yalınlığının renk güzelliğini oluşturduğu ve bu nedenle “saf” sarı rengin yalın ve berrak bir biçimde kullanılmasının etkili olduğu düşünülebilir. Saf sarı renk, karmaşık renk karışımlarından çok, kendi başına güçlü bir ifade taşıyabilen bir renk olarak değerlendirilebilir (Hegel, 2012: 250).

5. Soyut Dışavurumcu Sanat Eserlerinde Sarı Rengin Analizi

Resim sanatında, sarı renk; sıcak ve kromatik bir ana renktir. Limon sarısı, krom sarısı, oksit sarısı, koyu sarı, açık sarı, kadmiyum sarı, kantoran sarısı, Hindistancevizi sarısı, sarı oker, kükürtlü sarı gibi farklı temel tonları bulunmaktadır. En etkili yaygın kullanımda olan sarı renkler, limon sarısı ve kadmiyum

sarısıdır. Sarı rengin kontrastı, mor ve mavi renklerle oluşturulabilir. Makale kapsamında, incelenen ressamlar, sarı rengin tonlarını, farklı büyüklük ve biçimlendirme tercihleri ile kullanmışlardır. Bu sanatçıların en önemli ortak özellikleri, sarıyı yoğun bir şekilde kullanmaları ve soyut dışavurum akımı içinde eserler üretmiş olmalarıdır.

5.1.Theodoros Stamos (1922-1997)

Theodoros Stamos (1922-1997), Yunan kökenli bir ailenin çocuğu olarak doğmuş ve Amerika'ya göç etmiş bir sanatçıdır. Stamos, öncelikle ilk nesil Soyut Ekspresyonistlerle ilişkilendirilen bir ressamdır (www.aaa.si.edu). Soyut dışavurumcu ve renk alanı ressamlarından kabul edilir. Biçime ve renge büyük önem verirken, resimlerinde "renk alanları" temel bir kompozisyon unsurudur. Sanatçı, sanat eğitimi almış ve çeşitli kurumlarda eğitim vermiştir. Çalışmaları biçimsel işaretler ve duygusal, düşünsel derinliğini aktarmak istediği ögelere ait içsel formlar içerir.

"Classic Yellow Sun-Box, 1968, Yellow Sun-Box with Red and Black, 1967, Yellow Sun-Box with Blue and Green, 1967" eserleri, sanatçının sarı rengi kullanımına ilişkin köken bağlamına dair bir ipucu sunar. Ayrıca, Asya kültürüne duyduğu ilgi ve doğduğu topraklara olan bağlılığı, coğrafi ve mekansal ilişkilere dair doğal bir sorgulama olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ışığı resmetme konusundaki tercihi anlaşılabilir.

Görsel 4 Sanatçı: Theodoros Stamos Eser Adı: Soundings Tarih: 1952 Teknik: Yağlıboya, tuval (çerçeveli) Boyut: 153 × 127 cm

Sanatçının"...benim hissim renklerle daha fazla sonsuzluk yaratmaktı..." (www.taylorandgraham.com) sözüne bir bağlam oluşturarak, "Soundings" 1952 yılına ait eser; analiz edilebilir. "Soundings", kelimesi derinlik ölçümü, ses tonu olarak, Türkçeye çevrilebilir. Çalışmanın adı birçok farklı yorumu mümkün kılar. "Soundings," derinliği ölçmeyi çağrıştırabilir, bu nedenle çalışma derinlikle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, sanatçı, izleyiciyi çalışmasındaki renkler ve lekeler üzerinden derinlemesine düşünmeye çağırıyor gibi. İzleyicilere tanımlanamayan imgelerle çağrışımlar uyandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, eser Mark Rothko'nun "renk alanı" resimleri ile estetik bir senkronizasyon içindedir. Sanatçının bu eserinde "nesnesizlik" "amaçsal" denilebilir. Duygusal ifadelere çağrışım yapacak bir kompozisyon kurulumu vardır. Kullanılan renklerden başlıcaları sırayla, sarı ve turuncudur. Sarıyı içinde barındıran turuncu renk tercih edilmiştir. Resimde sıcak renkler baskındır. Renkler saf ve özellikle sıcak renklere odaklanılmıştır. Sarı renk tüm formları çevreler ve sıcak baskın bir ışık etkisi yaratır. Birbirini takip eden renkleri açık ve koyu tonlarla kullanmış ve yalnızca üst soldaki çalışmada beyaz ve kahverengi tonları fırça ile biçimlendirip boyamıştır. Resim yatay bir kahverengi ton ile iki alana bölünmüştür. Resim dik kompozisyondur. Kompozisyon dinamik bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bilindiği gibi soyut çalışmalarda renk etkisini oluşturmanın yollarından biri, yoğun renkleri veya formları büyük tuvallere

aktarma yaklaşımıdır. New York Okulu sanatçısının çalışması soyut çalışmalara göre daha mütevazi boyutlara sahiptir. Resim genel olarak manzarayı çağrıştırmaktadır. Soğuk renk yoktur ve özellikle sarı, turuncu renklerin kullanılması sıcak, hareketli ve yakın bir uzay yaratma düşüncesindendir denilebilir.

Kendi iç dünyasını ifade ettiği resim, bir tür ruhsal yapıya işaret eder. Büyük boşluklar vurgulanmış ve izleyiciye düşünsel bir çağrı vardır. Belirli bir biçimi temsil etmeyen bu resimdeki renk kümeleri soyut ve organik bir yapıya sahiptir. Kenarları bilinçli bir şekilde düzeltilmemiştir ve fırça darbeleriyle bilinçli olarak uygulanmıştır. Bu çalışma, izleyicinin hayal gücünü harekete geçirmeyi amaçlarken, yorumcunun kendi deneyimlerini sürece dahil etmesine olanak tanır. İzleyicinin kişisel deneyimlerine ve yorumlarına açık bir tablodur ve izleyicinin kendi özgün anlamını oluşturması için davet vardır. Sanatçı resimde renk alanının duygusallığını aktarmaktadır. İzleyicilerin derin düşünce, zihinsel odaklanma, soru sorma ve tartışma yapma sürecine katkıda bulunmalarını isteyen sanatçıdır. Renge verdiği anlamı ön plana çıkartarak, renklerin duygusal ifadesini ve eserlerin özünü nasıl oluşturduğunun bilgisini vermiştir. İzleyicilerin onun resimlerindeki renklere bakarak derinlik deneyimi yaşamasını istemektedir.

Sanatçının resmi, düşünsel bir açıdan değerlendirildiği kadar, izleyiciyi etkilemeye yönelik bir çaba olarak da görülebilir. Bu etkileme çabası, bilinçdışındaki bazı önermeleri tablo aracılığıyla ifade etmeye çalışır. Resimdeki renk kombinasyonları ve fırça darbeleri, canlı bir varlığa ya da içe dönme ve düşünme isteğine çağrışım yapabilir. Tablo neredeyse tek renkli bir yüzey gibi algılanır ve geometrik formlara yer vermez. Burada, doğaya yapılan bir gönderme olduğu rahatlıkla iddia edilebilir; alanların ışıklı sahnesi, renk yansımaları ve sarı renkten süzülen bazı aydınlık lekeler içerir. Soyut sanat içinde özgün bir konumu olan sanatçı, hem doğu hem de batı sanat geleneği üzerinden hareket etmektedir. Organik formları geniş uzay alanları içinde kullanırken, doğadan ilham almış ama tamamen soyut formlar ve amorflarla ilişki kurmuştur. Doğanın organik yapıları ve bu formların analizi, doğaya olan renk hayranlığının bu resmin temel unsurlarından biri olduğunu gösterir.Ressam, güneşe ve ışığa hayranlık duymaktadır. Pastoral yaklaşım, resimsel ifadesinin bir yönüdür ve aynı zamanda geometrik biçimleri de kullanmaktadır. Bu biçimler ve renkler aracılığıyla güneşe ve enerjisine göndermelerde bulunmuş ve canlı renkleri kullanmıştır.

5.2. Norman Lewis (1909-1979)

Norman Lewis (1909-1979), 20. yüzyılın en önemli Afrikalı Amerikalı soyut dışavurumcu sanatçılarından biridir. Afrika kökenli Amerikan toplumun yaşamı, siyah insanların deneyimleri, sanatçının bağlamını oluşturur ve çalışmalarında temsil kavramını ve soyut imgeler üzerinden kullanmaktadır. Soyut form, sanatçının ifade tarzını belirler ve temsili konularla soyut formlar arasında geçişkenlik bulunur. Meditatif, spiritüel veya metafizik bir alan yaratmak yerine, gerçek dünyadaki insanları veya toplulukları kentsel mekanlarda soyutlamayı tercih eder ve toplumsal mesajları içeren bir resim dili benimser. Soyut dışavurumcu hareketin bir üyesi olmasına rağmen temsilci kavramlar ve imgelerle bağlantılı görünmektedir.

Lewis'in erken dönem resimlerinde, genellikle kentsel manzaralar ve siyah insan figürleri tasvir eder. Bu resimler, Lewis'in temsile olan ilgisini gösterir (www.britannica.com). Bu nedenle resimleri toplumsal ve siyasi bağlamlarda değerlendirilebilir. Sanatçının çalışmaları birçok farklı deneyimi yansıtır. Sanatçının eserleri, sosyal ilişkiler, ırk, eşitsizlik gibi kavramları içerir. Eserlerinde, siyahi bir sanatçı olmanın etkisi bulunmaktadır. Çalışmalarında ele aldığı duygusal atmosferin biçimsel aktarımı dikkat çekicidir.

Soyut Dışavurumculuk hareketinin önemli bir üyesi olan Lewis, eserlerinde hem geometrik hem de doğal formları kullanmış, kaligrafik öğeleri resimsel unsurlarına dahil etmiş, hem şehri hem de doğal

dünyayı betimlemiş, hem de sosyal olaylara gönderme yapmıştır denilebilir. Özellikle Afrikalı Amerikalıların karşılaştığı sosyal eşitsizlikleri bilinçli olarak fark etmiştir.

Görsel 5 Sanatçı: Norman Lewis Eser Adı: La Puerto Del Sol Tarih: 1958 Teknik: Yağlıboya, tuval Boyut: 130.175 cm x 162.565 cm

"La Puerto Del Sol",isimli 1958 yılına ait eser; resmin adı göz önüne alındığında, yapısal parçalar insanları çağrıştırır gibi yorumlanabilir. "Puerta del Sol", İspanya'nın başkenti Madrid'de bulunan ünlü bir meydan ve semt alanıdır. Bu meydan bir buluşma alanıdır ve resmin ismi ile içeriği ilişkilidir. Bu resim, sanatçının seyahati veya özel ilgisiyle ilişkilendirilebilecek İspanya'daki bir meydana gönderme yapmaktadır. Sarı alan içine dahil edilen renk vuruşlarının oluşturduğu bir yapı olarak dikkat çeker. Resim yatay bir kompozisyondur. Yağlıboya eserde yoğun renklendirme vardır. Bu soyut dışavurumcu yapı, çağrışım olarak kentsel bir manzarayı temsil edebilir ve dışavurumcu bir yaklaşım olmasına rağmen özgürlük anlayışını konu edindiği önceki yapıtlardaki estetik yaklaşıma benzemektedir. Afrikalı Amerikan insanların sorunlarını konu eden sanatçı, insanların toplumsal hareketlilik, protesto yürüyüşleri veya gündelik hareketliliği çağrıştırmaktadır. Resmin renkleri enerjiktir. Sarı renk, birkaç ton ile açılıp koyulaştırılmıştır. Aktör ve kapsayıcı renk sarıdır ve sol alttaki siyah öbekle çatışma halindedir. Toplumsal örgütlenme ve aksiyon renk tuşları-benekleri üzerinden aktarılmıştır.

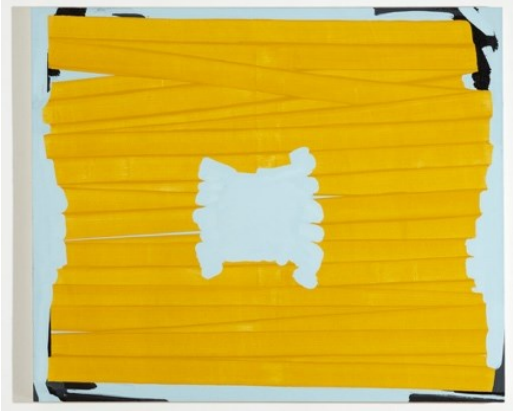
Bir alanındaki insanlara ve topluluğa ait bir göndermedir. Sarı alan, kamusal olarak meydan gibi yorumlanabilir. Canlı ve saf bir sarı rengin kullanıldığı bir kuşbakışı manzara gibi açı tercih edilmiştir.

Tabloda, sıcak renkler hakim olsa da renk vuruşlarıyla denge noktaları da araştırılmış gibi görünmektedir. Renk vuruşları ve yapboz gibi görünen alan, insan gruplarına işaret ediyor biçiminde yorumlanabilir. Sarı renk, İspanyolca "güneş kapısı" olarak bilinir ve bu isimle ilişkilendirmek istemiş olabilir. Sanatçı, insan figürlerini renklerle, soyutlayıcı fırça darbeleriyle oldukça belirgin olarak yapmıştır. Noktalarla ifade edilen insanlar "hareket" içerisinde gibidir. Renkler, fırça tuşları ile izlenir ve hareketi çağrıştırmaktadır. Bu soyut dışavurumcu tasvirlerle bağlantılı bir ifade de olabilir. Tablodaki hakim sarı renk oldukça etkilidir.

5.3. Gary Stephan(1942-...)

Gary Stephan, 1942 yılında Brooklyn, New York'ta doğmuş bir Amerikalı soyut dışavurumcu ressamdır. Sanatçı, soyut resim hareketine dahildir ve sadeleştirilmiş, basitleştirilmiş geometrik formlara odaklanmıştır. İçsel insan deneyimleri ile ilgili kavramları çalışmıştır. Resimleri genellikle canlı renk paletinden oluşmakta ve cesurca canlı renkleri kullanmaktadır. Sanatçı, "Görsel fikirlerin ve malzeme fikirlerinin, argümanın saf olmadığı, bir tür kirlenmiş bir şekilde ayarlanması, benim her zaman peşinden koştuğum şeydir." (www.manolisprojects.com) diyerek, karmaşık ve kesin olmayan bir ifade tarzı benimsediğini belirtmiştir. Sanatçı, düşünsel karmaşıklığı ve malzemenin saf olmadığı bir yapıyı

incelemekten mutluluk duyduğunu ifade etmektedir. Soyut resim türünü seçmesi, bu karmaşık yapıları anlama çabası olarak kabul edilebilir. Düşünsel ve malzeme detaylarını inceleyerek ideal bir ifade platformu sunduğu söylenebilir.



Görsel 6 Sanatçı: Gary Stephan Eser Adı: The Future of Reading Tarih: 2011 Teknik: Akrilik, tuval Boyut: 102 x 122 cm

"The Future of Reading" isimli 2011 yılına ait eser; " Okuma kavramını sorgulamaktadır. Biçiminde yer alan dil analiz edilebilir. Resim bir kitapdan alınmış görüntüye çağrışım yapmaktadır. Harf kullanımı yerine sarı renk çizgileri tercih etmektedir. Sarı renkli fırça, spatula veya sünger ile çizilmiş sarı renk çizgiler, harflere çağrışım yapmaktadır. Harflerin altında sayfa numaraları olarak yorumlayabileceğimiz, siyah organik çizgiler alır. Arka planda ise basım alanı dışındaki kitap sayfalarındaki boşluklar yer almaktadır. Geometrik biçimler bir okuma aracı olarak işlev görürken, semantik bir okuma durumu sorgulanır. Resim de sarı renk hakim ve başlıca figür haline gelmiştir. Katmanlar, resimsel kurguda karşılıklı sol ve sağ sayfası gözüken kitap sayfasına atıfda bulunur. Sarı renk katmanların en önünde bulunmaktadır ve harfleri simgeleyen öze inmiş düz çizgilerden oluşmaktadır. Bu nedenle resim sanki kağıttan kesilmiş gibi görünse de, sarı renkle oluşturulan bir boya yüzeyidir. Bu çalışma, ilginç bir gerçeklik algısı tartışması yaratmaktadır ve sanatçının cesurca kullandığı renk ifadesi dikkat çekmektedir.

Sanatçı, renkleri etkili bir ifade aracı olarak kullanmıştır. Çarpıcı bir etki yaratmak amacıyla sarı rengi tercih etmesinin yanında, "gelecekteki" kitap sayfalarına atıfta bulunmaktadır. Bu hem geleceğe hem de hıza dair bir okuma eylemine bir gönderme olabilir. Bu yaratım, iç dünyasından gelen duyguları aktarma amacını yansıtırken aynı zamanda izleyenlere soyut düşündürme amacındadır gibidir. Tamamen soyutlanmış renkler ve formlar kullanılarak oluşturulan bu eser, sade bir yaklaşıma sahiptir ve izleyicilere yorum yapmaya davet etmektedir. Renk, şekil, dokular ve kompozisyon unsurları ile ifade edilir ve dikdörtgen bir şekle sahip olan kompozisyon yatay bir düzen içerir. Bu saf, net çalışma, doğanın özüne ve içsel ruhsal dinamiklere odaklanmak için çağrışımlarda bulunmaktadır. Sadelikle, dinamik yapı, akıcı bir uzlaşma, çatışma içinde diyalektiği işaret ederken, sanatçının geometriyi temel bir unsur olarak kabul ettiğini göstermektedir. Sanatçı, resimlerinde sadeleşme, özleşme için geometrik bir biçimlendirmeye başvurur ancak, biçimlere mekanik bir düzleştirme yapmayı tercih etmemektedir.

Biçimlerde sadeleştirme ve renk yoğunluğundan sadeleşme vardır. Soyut hareket içinde tanımlanan resim, post modern çalışma olarak kabul edilebilir ve sanatçı, deneysel yaklaşımı, geometri ile sentezler. Uzay, alan ve boşluğun denge içinde olduğu ana biçime odaklanmayı teşvik etmektedir. Basit bir yapıyı çözme fikri sanatçı için kolaylaştırıcı bir unsur olabilir ve düşünsel izleme sürelerini göreceli olarak değiştirebilir; ancak, metaforlara yönelik aktarım izleyici tarafından deneyimlenme amacı taşır.

5.4.Norman Bluhm, (1921-1999)

Norman Bluhm (1921-1999), soyut dışavurumcu hareketin önemli bir sanatçısı olarak kabul edilir. Sanatçının genellikle büyük ebattadır.

"Norman Bluhm'ın resimleri, Tiepolo'nun tavan resimlerinden Rubens'in gökyüzünde yaşayan figürlerine kadar birçok farklı tarihsel çağrışımı uyandırırken, renkler Matisse'in zengin tonlu paletini ve Jean-Honoré Fragonard'ın yumuşak pembe tonlarını, soluk mavilerini ve sıcak sarılarını akıllara getiriyor" (Yau, 2019: 11).

Görsel 7 Sanatçı: Norman Bluhm Eser Adı: Golden Flaxen Maiden Tarih: 1978, Teknik: Yağlıboya, tuval Boyut: 226.06 x 193.04 cm

“Golden Flaxen” isimli 1978 yılına ait eser; "Altın Sarışın Bakire" olarak Türkçe’ye çevrilebilir. Bu yağlıboya eser, tuval üzerine yapılmıştır. Kompozisyon diktir. Resmin kenar planlarında birçok hareketli biçim, renk bulunmaktadır. Genellikle denge yerine asimetriye doğru hareket eden bir kompozisyona sahiptir. Hakim ifade bu eserde saf ve parlak sarı renktir. Resimde sarı renk, ana odak noktasını oluştururken, siyah renkle zıttır. Siyahlar, esnek hareketler ve kıvrımlarla formları bir araya getirir. Çalışma, organik formlara benzeyen birçok biçimin istifine sahiptir. Bükülmüş ve kıvrılmış biçim ve hacimler dikkati çeker. Dekoratif unsurlar gibi algılanabilecek biçimler de vardır ve dairesel geometrik biçim ve düzenlemeler resmi daha sofistike bir seviyeye taşıyarak enerji ve hareket bağlamında yapıyı destekler.

Soyut dışavurumculuk, sanat hareketinin önemli bir özelliği olan boya damlatmaları, akıtmalar, fırlatmalar ve boya yıkamalarını da içerir. Bu teknik, hem Asya resminde hem de Avrupa resminde kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, Avrupa modernizmi ile Asya felsefesinden etkilenmiştir. Sanatçı bu teknikle boyanın dinamik etkisini aktarmaktadır. Bu, izleyicide lirik bir etki bırakmakta olup neredeyse her resimde bir özgünlük katmaktadır. Akıtmalar, enerji ve aksiyonu daha iyi hissettirerek tuvale canlı bir yüzey izlenimi verme amacındadır. Varlıkların dinamik ve dirimsel enerjisi, soyutlamalar yoluyla ifade edilmiştir denebilir. Çalışma, soyut dışavurumcu hareketin önemli bir örneği olarak dikkat çekmektedir. Resimde açık uçlu bir biçim istifi bulunur ve bu biçim insan imgelerini çağrıştırır. Figürler akışkandır ve eklenen beden kıvrımları, çiçek veya bitki imgeleri gibi organiktir. Ancak bu yorumlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Çalışma, biçimlerin istifi ve organizasyonu bağlamında Asya resimlerine benzerlikler taşımaktadır. Tuvalin içindeki akıtma ve yıkamalar, hareket ve akıcılık hissini

sağlar. "Bluhm'ın bu dönemden itibaren benzersiz soyutlama tarzı, figüratif unsurları tekil bir hat sanatı ile birleştirir ve duyusal ve mitolojik olana atıfta bulunur." (Yau, 2019: 3).

Sanatçının eserleri, insan bedenine ve doğa formlarının dinamizmine vurgu yapar. Sanatçının etkileşimli bir bağ kurduğu ve bağlamla, hareketli bir organizmaya gönderme yaptığı söylenebilir. Çalışmalarındaki birlik, çatışmasızlık ve organik biçimler, doğaya yapılan bir gönderme olarak değerlendirilebilir. Sanatçı, çalışmalarında iç dünyaya yaklaşmayı hedeflemiş ve bunun için biçimsel ve renk unsurlarını kullanmıştır.

5.5.Camille Bryen, (1907- 1977)

Camille Bryen (1907-1977), Fransız ressam ve şairdir ve "Paris ekolü" sanatçılarındandır. Sanatçı, kaligrafik etkileri kullanarak, lirik soyutlamayı benimsemiş, çizgi ve biçimlerle yoğun bir hareket ifadesi sunmuştur. Çalışmaları parlak ve saf renklere sahiptir ve spontan bir tarzı benimseyen bir düzenleme anlayışı vardır. Resim yapma sürecindeki deneyimleri ve araştırmaları resmin yönünü belirlemiştir. Bryen, akışkan biçimler ve boya akıntıları kullanarak çalışır. Boya damlalarını tuvalin ıslak alanlarına dağıtarak kalın boya alanları oluşturur. Soyut ve serbest bir biçimlendirme kullanır. Renk ve biçimleri hareketli alanlar için kullanır. Doğa ve hareket temaları eserlerinde belirgindir. Sarı renkli bir alan içine yerleştirilen soyut formlar, soğuk renk olan mavi ve yeşil çizgilerle denge sağlar. Ara sıra akıcı bir yüzey üzerine siyahı lekeler halinde aktarırken, daha kontrolsüz ve kalın siyah konturlar kullanarak resimler oluşturur.

Camille Bryen "*Resim yaşamın derin ifadesidir. Yalnızca duyusal bir deneyim olmaktan öte, fiziksel ve ruhsal kişiliğin kararsızlıkları aracılığıyla büyülü bir fenomen haline gelebilir*" (www.haninafinearts.com) demektedir. Sanatçı, "Afocalypse" isimli 1953 yılında yaptığı eserde, taşist, resim türüne benzer biçimde, düzensiz biçimli renk lekeleri ve damlalarının kullanılmasını temel alan bir sanat biçimi olarak sanatçı tarafından uygulanmıştır. Sanatçının çalışmaları, lekesel bir tavrı tercih ettiğini göstermektedir. Fırça ve lekeler özgürce sanatçı tarafından seçilerek uygulanmıştır. Bu tarz fırça hareketlerinin dinamizmine, çeşitli alanlar oluşturmasını sağlamaktadır. Geleneksel resim teknikleri reddeden sanatçılar daha spontan bir dil kurmak istemişlerdir. İçsel duygular, içsel dünya çok önemli bir yer tutmaktadır.

Görsel 8 Sanatçı: Camille Bryen, Eser Adı: Afocalypse Tarih: 1953 Teknik: Yağlıboya Boyut: 100 x 81 cm

"Afocalypse" isimli, 1953 yılına ait eser; spontan betimleme, belirsizlik ve akışkanlık kavramalarını resimsel unsurlara dahil etmiştir. Sanatçının eylemsel durumu sanatçının psikolojik ifadeleri tabloya dahil etmek istediğinin bir göstergesidir. Bu nedenle çalışmalar özneldir. Sanatçın kişiselliğini belirgin olarak koyma tavrını gösterir. Bu varoluşçu bir yaklaşım olarak görülebilir. Sanatsal yaratma sanatçı için oldukça önemlidir.

Resimsel lirizmin manifestosunda, duygusallığa, coşkuya ve sezgiselliğe vurgu yapıldığı ve geleneksel sanatın teknik kurallarını reddeden bir tavır benimsendiği ifade edilir. Sezgisellik resimsel lirizm aracılığıyla ifade edilir. Doğaçlama tarzıyla bilinçaltının aktarımları ve göndermeleri bulunur. Resimsel lirizmde jestlerin önemi büyüktür ve beden hareketlerinin sanatsal çalışmanın bir parçası olarak kabul edilir. Soyut sanatın lirik biçimi olarak kabul edilen eserler, kaligrafiyi, çizgiyi ve renk kullanımını yoğun bir hareketle birleştirir. Renk, biçim ve kompozisyon ilkeleri, akışkan ve dinamik bir yapıyla lirik ifade tarzıyla bütünleşir.

6.Sonuç

Beş sanatçıya ait sarı renk hakim soyut dışavurum çalışmalarını incelediğinde, sarı rengin çok önemli bir plastik unsur olduğunu ortaya çıkmaktadır. Araştırma konusu olan eserlerde en etkin renk olarak sarı renk kullanılmış ve resimlere ait başlıca renk ögesi olmuştur. Sarı renk kullanımı doygun ve saftır. Derece olarak parlaktır.

Sarı rengin algılanma yönü ve insan zihninde titreşim özelliklerine ait genel özellikleri yanında, her sanatçı eserlerinde özgün bir anlama gelecek biçimde kullanmıştır. Her sanatçı için genel anlamlar taşıyan saf sarı renk, sanatçılar için kendine özgü olarak yeni bir dilde kazanmıştır. Sanatçıların, sarı rengi kendi oluşturdukları alanlar ve anlamlar için tasarlayıp uygulamış olmaları onların kişisel tercihleri ile ilgilidir.

Sanatçı, Theodoros Stamos, renk alanı sanatçısıdır. Araştırma konusu "Soundings" adlı, 1952 yılı eserinde biçime, sarı renge çok büyük ölçüde yer ve ağırlık vermiştir. Renk alanları resimlerinde kompozisyon tercihi olarak dikkati çeken bir üslubu vardır. Araştırma konusu eseri, manzarayı çağrıştırır ve sarı renk, sanatçının sonsuzluk yaratma hissini, bilinçdışı önermelerini, doğal dünyanın enerjisini ve ışığını yansıttığı gibi, izleyicileri derin düşünmeye ve zihni yoğunlaşmaya da çağırır. Sanatçı, sarı rengi leke ve fırça etkileriyle boyayarak, hem hareketli hem de sakin bir atmosfer yaratmıştır. Sarı renk, sanatçının resimlerinde hem görsel hem de anlamsal bir zenginlik yaratmıştır.

Sanatçı, Norman Lewis, araştırma konusu "La Puerto Del Sol" adlı, 1958 yılı eserinde doğal formları, kaligrafiyi ve rengi kullanarak hem kentsel hem de doğal dünyayı, sosyal temalar ile soyut bir biçimlendirmeyi tercih etmiştir. Sarı renk, sanatçının eserinde görülen ve dikkat çeken ve geniş alan kullanan bir renktir. Sarı renk, sanatçının İspanya'nın Madrid şehrindeki La Puerta del Sol meydanına atıfta bulunan, güneşin enerjisini ve ışığını çağrıştırır gibidir ve insanların hareketliliğini, toplumsal hareketi ve gösterir.

Sanatçı, Gary Stephan, araştırma konusu "The Future of Reading adlı, 2011 yılı" eserinde insanın içsel dünyasına dönük kavramları ele alınmıştır. Canlı renkler cesurca kullanılmıştır. Sarı renk, sanatçının resimlerinde sıklıkla görülen ve dikkat çeken bir renktir. Sarı renk, sanatçının saf, çocuksu ve dinamik bir ruh halini yansıttığı gibi, özüne ve onun içindeki enerjiye de işaret eder. Sanatçı, sarı rengi geometrik biçimlerle birleştiren, okuma kavramını sorgulayan bir kitap ile izleyicileri soyut ve geleceğe dair düşünmeye davet etmektedir. Sarı renk, sanatçının resminde harfleri temsil etmekle beraber, tümel düzenlemenin en önemli ve zenginlik yaratan biçimdir.

Sanatçı, Norman Bluhm'ın "Altın Sarışın Bakire adlı, 1978 yılı araştırma konusu eserinde, sarı rengin hakim olduğu, organik formlara benzeyen ve boğumlar halinde beden göndermeleri bulunan bir anlatım gerçekleştirmiştir. Bu kompozisyon hareketli ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bluhm'ın bu eserinde, insan bedeni ve doğa arasındaki ilişkiyi sorguladığı düşünülebilir. Kaligrafi bağlamı belirleyicidir ve Asya resim etkileri vardır.

Sanatçı, Camille Bryen'in "Afocalypse" adlı, 1953 yılı adlı araştırma konusu eserinde kullandığı sarı renk, en geniş alanlı ve parlak renktir. Genellikle belirsizlik, akışkanlık ve spontanlık kavramlarını öne çıkaran plastik elemanları kullanmaktadır. Bu kavramlar, sanatçının iç dünyasının karmaşıklığını ve değişkenliğini temsil ettiği gibi lirik bir ifade yaratır.

Theodoros Stamos ve Norman Bluhm, sarı rengi leke ve fırça etkileriyle kullanarak, soyut dışavurumcu bir tarz benimsemişlerdir. Sarı renk, onların resimlerinde enerji, ışık ve sonsuzluk gibi kavramları ifade eder; ancak Stamos daha sakin ve dengeli bir atmosfer yaratırken, Bluhm daha hareketli ve dramatik bir atmosfer yaratır. Norman Lewis akışkanlık ve Gary Stephan, sarı rengi geometrik biçimlerle kullanarak, soyut bir dil yaratmışlardır. Sarı renk, onların resimlerinde doğa, kültür ve insanlık gibi kavramları ifade eder; ancak Lewis daha ritmik ve kontrastlı manzaraya öykünen bir kompozisyon oluştururken, Stephan daha saf ve çocuksu bir kompozisyon oluşturmuştur. Bryen ise sarı rengi diğer renklerle akışkan bir çehrede karıştırarak, taşist bir tarz benimsemiştir. Sarı renk, onun resminde belirsizlik, akışkanlık ve spontanlık gibi kavramları ifade eder. Sanatçı, renkleri plastik elemanlar olarak kullanarak, lirik bir ifade yaratır.

Saf, doygun sarı renk, soyut dışavurum sanatında sıklıkla kullanılan ve belirgin bir konumda bulunan, sıcak ve yüksek titreşimli bir renk olarak sanat eserlerinde kullanılmıştır. Rengin sıradışı bu kullanımı, geleneksel resim anlayışından farklı bir perspektife sahiptir ve sanatçılar için, duygusal ve düşünsel derinlikler yaratma amacı güden, plastik unsurların karmaşıklığını anlama ve ifade etme konusunda bir zorluklar içermektedir. Sarı renk, soyut dışavurumculuk bağlamında, sanatçılara göre farklı "semiyotik" anlamlar taşımaktadır. İncelenen sanatçılara ait sanatçı eserlerinde, soyut dışavurumculuk akımı dahilinde, sarı renk, genel anlamı yanında farklı anlamlar, çağrışımlar taşımaktadır. Resimlerde genel olarak, rengin sıcaklığını vurgulayarak, izleyicilerde olumlu duygular, örneğin mutluluk ve neşe gibi hisleri çağrıştırma amacı uyandırmıştır. Bunun yanında, sarı rengin uyarıcı özelliklerinden yola çıkarak, izleyicileri dikkatli ve düşünceli olmaya teşvik etmek amacıyla bu rengi kullanmıştır. Sanatçılar, sarı rengini kişisel tercihleri doğrultusunda oluşturdukları alanlar ve anlamlar için tasarlayıp uygulamışlardır. Bu tercihler, sanatçıların yaratıcı ifadeleri ve sanat eserlerinde iletmek istedikleri mesajları şekillendirme sürecinde belirleyici bir rol oynamıştır.

Kaynakça

Arnheim, R. (2007). Görsel Algılama. Metis Yayınları.

Beaujean, D. (2005) Van Gogh, literatür yayıncılık.

Berger,J. (1998) Görünüre Dair Küçük Bir Teoriye Doğru Adımlar Metis Yayınları

Boydaş, N. (2007). 18. Yüzyıl Türk Resim Sanatı. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Delamare, F. §Guineau, B. (2015) Renkler ve Malzemeleri, 4. Baskı, Yapı Kredi Yayınları

Erinç, M. S. (2004). Resmin Eleştirisi Üzerine. Ütopya Yayınları.

Genç, A. & Sipahioğlu, A. (1990). Görsel Algılama. Sergi Yayınları.

Georg, L. (1992) Estetik-II Payel Yayınları, 2 Baskı.

Gombrich, E. H. (1992). Sanat ve Yanılsama: Resim Yoluyla Betimlemenin Psikolojisi. Remzi Kitabevi.

Güvemli, Z. (2007) Sanat Tarihi, Varlık Yayınları,

Hartwig, M. (2013). Paint and painting, Pharaonic Egypt. The Encyclopedia of Ancient History, 4983-85.

Hegel, G. W. F. (2019). Estetik - I - Güzel Sanat Üzerine Dersler. (3. Baskı). Payel Yayın

Hollingsworth, M. (2009), D ü n y a S a n a t T a r i h i, inkılâp Kitabevi

İpşiroğlu, N. (1994). Resimde Müziğin Etkileri. Remzi Kitabevi.

İsmail Tunalı, (2008). felsefenin ışığında modern resim modern resimden avangard resme, remzi kitabevi, 7. Baskı

Klee, P. (1995). Modern Sanat Üzerine. Altmışbeş Yayın.

Merleau-Ponty, M. (2010). Algılanan Dünya Sohbetler. Metis Yayınları.

Nerdrum, O. (2010). Kitsch Üzerine. Mitos-Boyut Yayınları / Sanat Dizisi 1.

Onursoy, S. (2010). "Görsel İletişimde Renk Kullanımı." Marmara İletişim Fakültesi Dergisi, 16(1), 57-74.

Rudolf, A. (2002). Öteki Yayınevi, Sanat Olarak Sinema,

Sena, C. (1972). Estetik Sanat ve Güzelliğin Felsefesi, Remzi Kitabevi

Timuroğlu, V. (2013). Estetik. Berfin Yayınları.

Tunalı, İ. (1996). Estetik. (4. Baskı). Remzi Kitabevi.

Walter-Karydi, E. (2018). The Emergence of Polychromy in Ancient Greek Art in the 7th Century BC. Les arts de la couleur en Grèce ancienne... et ailleurs. Approches interdisciplinaires, BCH Suppl, 56, 95-114.

Wittgenstein, L. (2007). Renkler Üzerine Notlar. Salkımsöğüt Yayınları.

Yau, J. (2019) Norman Bluhm The 70s, Catalog, Hollıs Taggart

Ziss, A. de (1984). Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi Estetik. İstanbul: YKY.

İnternet Kaynakçası

Eler, A. (2020, Feb 02). Minneapolis art scene screams for yellow: A new art history book -- and a minneapolis gallery exhibition -- try to redeem the often-maligned color. *Star Tribune* Retrieved from https://www.proquest.com/newspapers/minneapolis-art-scene-screams-yellow/docview/2350161601/se-2

http://www.haninafinearts.com/artists/camille_bryen?gclid=CjoKCQjwhL6pBhDjARIsAGx8D59edC1y99bjVMFB1bZfKS_PQcEzVn2eSX7nNrp-RHx12YXBD1S5TYYaAl_HEALw_wcB, 7 Ağustos 2023 internetten indirildi.

http://www.mummies2pyramids.info/art-architecture/meaning-of-yellow.htm), 14 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.aaa.si.edu/collections/theodoros-stamos-papers-8477, 12 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.manolisprojects.com/artists/gary-stephan#tab:slideshow, 11 Temmuz 2023 internetten indirildi.

https://www.taylorandgraham.com/artists/264-theodoros-stamos), 5 Temmuz 2023 internetten indirildi.

https://www.thatsmandarin.com/guest-blogs-media/the-meaning-of-different-colors-in-chinese-culture/). 7 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.britannica.com/biography/Norman-Lewis), 5 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.chinosity.com/2022/02/16/4-colors-and-their-meanings-in-china/)14 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.manolisprojects.com, 2 Ağustos 2023 internetten indirildi.

https://www.hunterlab.com/blog/the-color-yellow), 4 Ağustos 2023 internetten indirildi.

Görsel Kaynakça:

Görsel 1: https://www.britannica.com/art/jewelry/Egyptian

Görsel2: https://zh.m.wikipedia.org/wiki

Görsel 3: Beaujean, D. (2005) Van Gogh, literatür yayıncılık.

Görsel 4: https://www.artsy.net/artwork/theodoros-stamos-soundings

Görsel 5: https://www.liveauctioneers.com/news/auctions/auction-results/corporate-collection-tops-estimates-rago-art-auction/

Görsel 6: https://kienzleartfoundation.de/en/sammlung/gary-stephan-2/

Görsel 7: http://www.nyartbeat.com/event/2019/896A

Görsel 8: https://www.wikiart.org/en/camille-bryen

41. Müzik alanındaki akademisyenlerin bakışıyla: Bir metafor olarak dikte[1]

Özlem ÖZALTUNOĞLU[2]

APA: Özaltunoğlu, Ö. (2023). Müzik alanındaki akademisyenlerin bakışıyla: Bir metafor olarak dikte. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 677-705. DOI: 10.29000/rumelide.1405784.

Öz

Bu araştırmada dikte yazımının, müzik alanındaki akademisyenler tarafından nasıl algılandığı, bu algının ifade edilmesinde hangi metaforlara yer verildiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de müzik alanında çalışmakta olan 112 akademisyen oluşturmaktadır. Yorumlayıcı fenomenoloji modelinin kullanıldığı çalışmada; akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin algıları çalışmakta oldukları kurum, mesleki deneyimleri, perdeli/perdesiz çalgı çalma durumları, dikte eğitimi verme durumları, dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve çoksesli dikte eğitimi almış olma durumları açısından karşılaştırılmıştır. Örneklemde yer alan akademisyenler dikteyi ifade etmek için 75 farklı metafora yer vermişlerdir. Dikte yazımı "*bulmaca çözmek gibidir"* ifadesi kullanım sıklığı açısından en fazla yer verilen metafor olarak öne çıkmıştır. Dikte yazımı "*bir konuşmayı dinlemek ve yazmak gibidir"* ifadesi de ikinci sırada en fazla kullanılan metafor olmuştur. Akademisyenlerin kullandığı metaforlar on kavramsal kategoride toplanmıştır. Araştırma sonuçları; müzik alanındaki akademisyenlerin dikte yazımını birinci sırada "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*" ve ikinci sırada "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" kategorileriyle ifade ettiklerini göstermektedir. Akademisyenlerin en az görüş bildirdikleri kategorilerse "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" ve "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorileri olmuştur. Örneklemde yer alan akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin görüşlerinin; çalışmakta oldukları kurum, mesleki deneyimleri, perdeli/perdesiz çalgı çalma durumları, dikte eğitimi verme durumları, dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve çoksesli dikte eğitimi almış olma durumları açısından farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müzikal dikte, akademisyenler, metafor

---

1. **Beyan (Bildiri):** Bu araştırma, 10-12 Kasım 2023 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
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.
Etik İzni: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Değerlendirme Kurulu tarafından 22.06.2023 tarihli, 308493 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: %9
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405784
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 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), ozozaltun@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5802-5428, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Dictation as a metaphor from the perspective of academics in the field of music[3]

Abstract

In this research, it was examined how musical dictation was perceived by academics in the field of music and what metaphors were used to express this perception. The sample of the research consists of 112 academics working in the field of music in Turkey. In the study where the hermeneutic phenomenology model was used; The perceptions of academicians regarding musical dictation were compared in terms of the institution they work in, their professional experience, whether they play fretted or fretless instruments, whether they provide dictation training, the instrument used while taking dictation training, and whether they have received polyphonic dictation training. The academics in the sample used 75 different metaphors to express musical dictation. The expression "*musical dictation is like solving a puzzle*" stands out as the most frequently used metaphor in terms of frequency of use. The expression "*musical dictation is like listening to and writing a speech*" was the second most used metaphor. Metaphors used by academics are grouped into ten categories. Research results; It shows that academicians in the field of music express musical dictation with the categories "*musical dictation is the basis of music education*" in the first place and "*musical dictation is a kind of language education*" in the second place. The categories in which academics gave the least opinions were "*musical dictation is archiving*" and "*musical dictation is entertainment*". The opinions of the academicians in the sample regarding musical dictation; It has been observed that the participants differ in terms of the institution they work in, their professional experience, whether they play fretted or fretless instruments, whether they provide dictation training, the instrument used while receiving dictation training, and whether they have received polyphonic dictation training.

Keywords: Musical dictation, academics, metaphor

Giriş

Müziksel işitme eğitiminde diktenin kullanımına ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde, halihazırda dil eğitimi için kullanılmakta olan dikte çalışmasının müzik eğitimine aktarılarak uygulandığı görülür. Müziğin bir dil olduğu görüşüyle; dil eğitiminin bir parçası olarak kullanılan dikte çalışmasının, aynı zamanda müzik dilinin ne düzeyde öğrenildiğinin göstergesi olarak değerlendirilmesi görüşü on dokuzuncu yüzyılın müzik eğitimcileri arasında hızla yayılmıştır.

Dil eğitiminde dikte çalışmaları öğrencilerin kelime tanıma, dilbilgisi ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Dikte, bir metnin sesli olarak okunmasıyla başlar ve öğrencilerin metni doğru bir şekilde yazmaları beklenir. Dikte çalışmaları öğrencilerin bir metni dinlerken odaklanma ve

---

[3] **Statement (Paper):** This research was presented as an oral presentation at the III International Symposium on Music and Fine Arts Education held between 10-12 November 2023.
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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Evaluation Board with the decision dated 22.06.2023 and numbered 308493.
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: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405784
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

anlama yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Bu, kelime dağarcığının genişlemesine yardımcı olur ve dil öğreniminde kelime kullanımını pekiştirir.

Bahşi (2022) *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dikte becerilerinin değerlendirilmesi* başlıklı araştırmasında; Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi'nde A2 düzeyinde öğrenim gören 62 öğrencinin dikte becerilerini tespit etmeyi ve öğrencilerin dikte yaparken harf düzeyinde, hece düzeyinde ve imla düzeyinde yaptığı yanlışları belirlemeyi amaçlar. Bahşi'nin geliştirdiği "Dikte Yanlışlıklarını Tespit Etmek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı"yla değerlendirilen öğrencilerin yazdığı metinlerde, çoğunlukla sözcüklerin yazımında harf fazlalığı ya da harf değişikliği hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bahşi'ye göre dikte yöntemi özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin yapısını ve ses özelliklerini kavratmak amacıyla uygulanabilecek en etkili yöntemlerden biridir.

Bozkurt, Bülbül ve Demir (2014), *Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* başlıklı araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin; dinleme ve yazma becerisini uygulamaya geçirirken dilbilgisi öğreniminden kelime öğrenimine, anlama yetisini geliştirmekten söz dizimine kadar dilin bütün bileşenlerinde etkili olduğunu belirtirler. "Dikte, öğrencilere Türkçe metinleri anlama ve bunu yazıya aktarmaları için uygulama imkânı sağlamaktadır. Dikte uygulamasının derslerde kullanılması bu bileşenlerin daha aktif bir şekilde gelişmesine yardımcı olacaktır" (s. 169).

Takeuchi (1997) *Dictation: Is it really effective for language teaching?* adlı deneysel çalışmasında diktenin etkili bir öğretim yöntemi olduğunu doğruladığını belirtir. Araştırmada yetenek seviyesine göre üç gruba ayrılan öğrencilere, iki farklı özellikte dikte metinleri yazdırılır. Müdahale edilmeyen ve ipuçları içeren iki farklı şekilde dikte metinlerini yazan üç gruptaki öğrencilerin tümünde yabancı dil dinleme-anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme görülür. Takeuchi araştırmasından elde ettiği bu sonucun, dikte yöntemini kullanan dil eğitmenlerine empirik destek sağladığını, dolayısıyla diktenin yabancı dil eğitimi için etkili bir öğretim aracı olduğunu vurgular.

Bahşi (2022), Bozkurt, Bülbül ve Demir (2014) ve Takeuchi (1997)'nin araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi özellikle yabancı bir dilde eğitim için günümüzde de kullanımına devam edilen dikte, dil eğitiminde önemini kaybetmeyen etkili bir öğretim aracı olarak yer almaktadır.

Müzik dilinin öğrenilmesinde etkili bir araç olarak diktenin kullanımına ilişkin tarihsel bilgileri aktaran Ballance (2017) araştırmasında, on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda müzikal diktenin bir *eğitim aracı* olarak ortaya çıkışı hakkında detaylı bilgiler sunar. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında genç müzisyenlere yönelik nasihatlerini yayımlayan Schumann'ın; "Kulağı geliştirmek en önemlisidir" dediği ilk nasihatine dikkat çeker. On sekizinci yüzyılda; sonradan öğrenilebilir bir beceri değil, doğuştan gelen bir yetenek olarak görülen müziksel işitme, yaklaşık yarım yüzyıl sonra Schumann'ın nasihatlerinde eğitilmesi, geliştirilmesi gereken bir müziksel dinleme süreci olarak önem kazanır. Schumann, piyano üzerindeki *mekanik çalışmayı* enstrümandan uzakken bile içsel olarak sürdürebilmeyi; bu amaçla öğrencilere müziği kâğıt üzerinde duyabilmek için solfej yapma becerisini öğrenmelerini tavsiye eder. Schumann için bu zihinsel yetenekler bir müzisyenin temel becerileridir ve tam anlamıyla müzikalite ile özdeştir.

On sekizinci yüzyılda gizemli nedenlerden kaynaklanan içsel bir özellik olarak kabul edilen müziksel işitme becerisi, on dokuzuncu yüzyılda daha ayrıntılı bir tanımla ortaya çıkar. Böylece bireyin sistematik bir eğitimle müziksel işitme becerisini geliştirebileceği düşüncesi yaygınlaşır. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da, müzisyen kavramı sadece icra yapabilen değil, derinlemesine analitik bir şekilde dinleyebilen bir kişi olarak kabul görmeye başlar. On dokuzuncu yüzyılın ortasına gelindiğinde, özellikle Almanca konuşulan ülkelerde müzikal kulak, yalnızca bir ses alıcısı ve entonasyonun belirleyicisi

olmaktan, gerçek bir müziksel düşünce aracına dönüşmüştür. Artık doğuştan gelen bir özellik değil, her müzisyenin öğrenmesi gereken sistemleştirilmiş bir yetenektir.

Wright (1921, s. 20)'a göre müziksel işitme gelişiminde karşılaşılan problemlerin çözümü, dikte yazma yoluyla bulunur. Müzik dilini anlama, okuma ve yazma çalışmalarına yönelik pedagojik yaklaşımların hızla yayıldığı ve çeşitlendiği on dokuzuncu yüzyılda müzikal dikte, müziksel işitme eğitimi çalışmalarının vazgeçilmez bir parçası haline gelir. Dikte çalışmalarının uygulanma şekilleri hakkında çok sayıda yazılı kaynak yayımlanır. Yetenek sınavlarında ya da ders değerlendirme sürecinde dikte yazma becerisi, müziksel başarının ölçümü için bir değerlendirme aracı olarak önem kazanır.

Ballance (2017) araştırmasında dört farklı yazarın, birbirine oldukça yakın yıllarda yayımlanmış olan dikte eğitimi kitaplarını karşılaştırır. 1882'de, Lavignac'ın Cours Complet'ini yayımladığı aynı yılda, Heinrich Götze (1836-1906) adında bir şan profesörü, Liebenthal (şu anda Lubomierz, Polonya) şehrinde kendi dikte kılavuzunu hazırlar. Götze'nin Musikalische Schreib-Übungen adlı kitabı Lavignac'ınkinden çok daha kısa ve genel olarak daha mütevazı bir kapsama sahiptir. Bununla birlikte, Lavignac'ın aksine, Götze dikteyi bir müzik disiplini olarak savunur. Lavignac'ın yönteminde nota nota aralıkların hesaplanması istenirken, Götze aralık duyumunun ötesinde, melodinin tonal yapısını vurgular. Götze, kitabının sonunda diyatonik olmayan notaları tanıttığında bile, bunları diyatonik dizi derecelerinin kromatik türevleri olarak ele alır ve aralık detayları yerine geniş tonal yapıyı vurgular. Lavignac, kitabındaki sonraki melodik alıştırmaların ulaştığı ileri düzey zorluğa rağmen, böyle örneklerden bahsetmezken, Götze oldukça erken aşamalarda basit iki sesli örnekler sunar. Böylece dikte; Götze'nin çalışmasında yaygın müziksel anlamını kazanmaya başlamıştır. Leipzig'de, dikte ilk kez piyano ve kompozisyon profesörü Salomon Jadassohn tarafından önerilmiştir. Leipzig konservatuvarı, müzik okulları arasında farklı bir yönelime sahip olmuştur. Yüksek müzik eğitimine odaklanan bir kurum olarak, daha önce kapsamlı müzik eğitimi almış öğrencilere yönelik yapılandırılmış, müzikte teorik ve uygulamalı eğitime eşit derecede önem verilmiştir. Götze ve Riemann gibi Leipzig Konservatuvarı mezunu olan Jadassohn'un dikteye yaklaşımı genel olarak kulak eğitimi üzerine yapılan daha bütüncül bir çalışmanın parçası olarak ortaya çıkar. Lavignac, Götze ve Jadassohn'un dışında, Frédéric Louis Ritter, Amerika'da 1887 yılında dikte üzerine ilk Amerikan metnini yayınlar. Kendisinden önceki Götze ve Lavignac gibi, çalışmada yeni bir alan keşfettiğine inanan Ritter'in dikte yaklaşımı, Götze ve Jadassohn'un daha uzun örnekler ve daha karmaşık müzik materyallerine olan eğilimini genişletir. Ritter, kitabı yazma amacının müzik öğrencilerinin bir kere duyduktan sonra herhangi bir melodi parçasını doğru bir şekilde yazabilmelerini öğretmek olduğunu belirmiştir. Ritter'in çalışması, genel olarak, ana öncüllerinden daha açık bir şekilde teorik kavramların işitsel anlayışını geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu, Lavignac ile en keskin kontrastı oluşturur; çünkü Lavignac'ın öğrencileri, hiçbir şekilde armoni çalışmadan, dikte çalışmalarında uzak modülasyonlar ve ileri düzeydeki armonik ilerlemeleri sadece aralık tanıma temelinde çözmek zorundaydılar. Bu dört konservatuvar kökenli dikte yöntemi aracılığıyla, dikte profesyonel eğitim bağlamında önemli bir pedagojik uygulama haline gelmiştir. "Farklı şehirlerde eş zamanlı olarak ortaya çıkması ve daha sonra hızla diğer konservatuvarlarda benimsenmesiyle dikkat çeken dikte eğitimi yaygın başarıya olanak tanıyan sofistike bir kavramsal dönüşümdür" (Ballance, 2017, s. 231).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında müzikal dikte, müzik eğitiminin farklı seviyelerinde yer bulmuş ve müzikalite kavramıyla iç içe geçmiştir. Konservatuvarların kavramsallaştırdığı şekliyle dikte, zihinsel ve analitik dinlemeyi önde tutan ve müzik eğitiminin merkezi bir ilkesi olarak kabul edilen güçlü bir araç özelliği kazanmıştır. Günümüzde müzikal diktenin konu edildiği araştırmalar incelendiğinde gerek deneysel gerekse betimsel çalışmalara yer verildiği görülür. Deneysel çalışmalara örnek olarak Öner

(2021)'in, Özgül ve Tanınmış (2016)'ın, betimsel çalışmalara örnek olarak Uçal Canakay (2021)'ın, Burç ve Şen (2019)'in, Çeliktaş ve Özeke (2019)'nin araştırmaları aşağıda sıralanmıştır.

Diktenin seslendirildiği çalgının, dikte etme başarısını ne düzeyde etkilediğini araştıran Öner (2021), makamsal diktelere yer verdiği deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öner (2021)'in *Türk Müziği işitme eğitiminde enstrüman seçiminin dikte algısına etkisi* başlıklı deneysel çalışmasında, lisans öğrencilerine ud, keman, kanun, ney, klarnet ve viyolonsel ile Rast ve Karciğar makamlarında 12 farklı dikte kaydı dinletilmiş her enstrümanın diktesinden alınan puanlar hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kanun ile sorulan dikteleri yazarken Karciğar makamına göre Rast makamında daha başarılı olduğu görülmüştür. Öner (2021) ayrıca araştırma sonucunda en yüksek dikte puanlarının kanun ve ud ile çalınan diktelerde; en düşük dikte puanlarının ise klarnet ve viyolonselle çalınan diktelerde kaydedildiğini belirtmiştir.

Dikte çalışmalarının, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olduğu sınıf ortamının dışında da sürdürebilmesine olanak sağlayacak bir eğitim aracıyla uygulanabilmesini hedefleyen Özgül ve Tanınmış (2016)'ın *Ezgisel dikte çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısına etkileri* başlıklı araştırmalarında; Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, müziksel işitme eğitimi almakta olan lisans birinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar destekli dikte eğitimi yazılımıyla uygulanan dikte çalışmalarındaki başarı durumları incelenmiştir. Deneysel çalışmadan elde edilen veriler, geleneksel sınıf ortamında dikte eğitimi alan kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında, son test puanları lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde bilgisayar destekli dikte eğitimi alan deney grubunun ön test ve son test puanları arasında da son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gruplar, son test puanları açısından karşılaştırıldığında ise bilgisayar destekli dikte eğitimi yazılımıyla uygulama yapan deney grubunun istatistiki olarak daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diktenin lisans öğrencileri için ne ifade ettiğini anlayabilmemiz açısından değerli bilgiler içeren Uçal Canakay (2021)'ın *Müzik öğretmeni adaylarının müziksel dikte yazmaya ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi* başlıklı araştırmasında; 82 müzik öğretmeni adayının dikte yazmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla *bilmece/bulmaca/bulmaca çözmek* (f=12), *bilgisayarda strateji oyunu oynamak* (f=4) ve *matematik problemi çözmek* (f=4) metaforlarını kullandıkları, toplamda ifade edilen 70 metaforun; mutluluk veren (%19,51), dikkat gerektiren (%19,51), çözümleme (%13,41), karışık duygulara yol açan (%9,76), somutlaştırma (%8,54), zorluk (%8,54), emek ve çaba isteyen (%8,54), gelişim sağlayan (%7,32), sıkıntı veren (%4,88) olmak üzere giderek azalan bir sıklıkta 9 ayrı kategoride yer aldığı gözlenmiştir.

Burç ve Şen (2019)'in *Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel işitme dersinde makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesi* başlıklı araştırmalarında; öğrencilerin araştırmacılar tarafından hazırlanan makamsal ezgileri notaya almaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin makamsal dikte yazma becerilerinin orta düzeyin biraz üstünde olduğunu göstermiştir. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre makamsal dikte 1 sorusunda daha yüksek dikte puanlarına sahip oldukları gözlenmiştir. Makamsal dikte 2 sorusunda ise ikici sınıf öğrencileri üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha başarılı dikte cevapları vermişlerdir.

Çeliktaş ve Özeke (2019)'nin *Müzik öğretmenliği lisans düzeyi öğrencilerinin dikte stratejileri* başlıklı araştırmalarında; dikte çalışmalarında başarılı öğrencilerin hangi dikte stratejilerini kullandığı incelenmiştir. Fenomenolojik araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada, beş öğrenciyle birebir görüşmeler yapılmıştır. İçerik analiziyle verilerin çözümlenmesi sonucunda *dikte stratejileri* ve *dikteye yardımcı/dikteyi kolaylaştırıcı çalışmalar* adlı iki kategori oluşturulmuştur. İki bölümde uygulanmış

olan çalışmanın birinci bölümünde dikte yazımı, ikinci bölümünde de katılımcıların bu diktenin yazımı için hangi stratejileri kullandığını sorgulayabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir. Sonuç olarak araştırma grubundaki beş öğrencinin dikte yazımına yönelik stratejilerinin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

On dokuzuncu yüzyıldan günümüze müzik eğitiminin farklı seviyelerinde kendisine yer bulan dikte, yukarıda sıralanmış olan çalışmalarda da görüldüğü gibi çoğunlukla öğrenci odaklı araştırmalara konu edilmektedir. Müzik alanında çalışan akademisyenlerin dikte eğitimi hakkındaki görüşlerinin ele alındığı bilimsel araştırmaların yapılması, bu araştırmalardan elde edilen sonuçların öğrenci odaklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması; diktenin gerek uygulanma gerekse algılanma noktasında daha detaylı bilgiler edinilmesine olanak sağlayacaktır.

Problem durumu

Müzik okuryazarlığının yani *müzik dilinde okuma* ve *müzik dilinde yazma* becerisinin kazanılmasında iki ana unsur karşımıza çıkar; solfej/deşifre ve dikte. Görülen müzik yazısını doğru bir şekilde seslendirmeyi ifade eden solfej/deşifre ve duyulan müziği doğru bir şekilde kaleme almayı ifade eden dikte; müzik okuryazarlığının değerlendirilmesi sırasında iki önemli ölçme aracı olarak kullanılır.

Bu araştırmada dikte yazımının, müzik alanındaki akademisyenler tarafından nasıl algılandığı, bu algının ifade edilmesinde hangi metaforlara yer verildiği incelenmiştir. "Benzetme, eğretileme ve istiare biçiminde de ifade edilen metafor, benzetme yapan bireyin dünyayı görme, algılama ve kavrama halinin resmidir. Metafor, teorik ve karmaşık kavramların izahında sıkça başvurulan bir yoldur. Yapılan benzetmeler düşünme ve kavrama sürecinin daha iyi anlaşılmasına imkân sağlar" (Bulut ve Kuşdemir, 2018, s. 75). Böylece öğrenciliğinde dikte yazımını içeren bir eğitim süreci yaşamış ve bu yaşantının sonucunda mesleki uzmanlık alanı olarak müziği hedeflemiş bireylerin gözünden dikte yazımının nasıl ifade edildiği araştırılmıştır. "Metaforlar insanların gerçeğe ve dünyaya ilişkin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir. Bu yönüyle metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlarlar" (Ocak ve Gündüz, 2006, s.296). Bu çalışmada, dikte yazımının akademisyenler tarafından nasıl algılandığını araştırmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırma grubunda yer alan akademisyenler, dikte yazımına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade etmektedirler?

2. Akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin algıları; (a) çalışmakta oldukları kurum (b) mesleki deneyimleri (c) perdeli/perdesiz çalgı çalma durumları (d) dikte eğitimi verme durumları, (e) dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve (f) çoksesli dikte eğitimi almış olma durumları açısından ne düzeyde farklılık göstermektedir?

Yöntem

Müzik alanındaki akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin algılarının incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modelindedir. Olgubilim, Hançerlioğlu'nun (1978) Felsefe Ansiklopedisinde şöyle tanımlanır:

> "Olayların ideal varlığını inceleme ve betimleme yöntemi... *Olay* ve *bilim* sözcüklerinden yapılmış olan *olaybilim* deyimi Lambert, Kant, Hegel, Hamilton, Hartmann taraflarından çeşitli anlamlarda kullanılmış ve Alman düşünürü Edmund Husserl (1859-1938) tarafından öznel düşünceci felsefe yönteminin adı olarak ileri sürülmüştür. Deyimin günümüzdeki yaygın anlamı, ona Husserl'in verdiği anlamdır" (s.310).

Nitel bir araştırma yaparken araştırmacıların takip edeceği ve faydalanacağı bir çerçeve sunabilmek için nitel yöntemde anlatı, etnografi, kuram oluşturma, vaka incelemesi ve fenomenoloji olmak üzere beş farklı araştırma deseni kullanıldığını belirten Yalçın (2022)'a göre; insanı ve toplumu ele alan sosyal bilimciler, merak ettiği olay ve olguları tüm yönleriyle ortaya çıkarabilmek için insanların ortak deneyimlerini inceleyen fenomenoloji deseninden faydalanabilir. "Fenomenolojik araştırma *'neyin', 'nasıl'* deneyimlendiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan, bireylerin deneyimlerinin özünü ortaya çıkardıktan sonra değerlendirip tartışan, betimleyici bir bölümle sonuçlanır. Bu şekilde fenomenolojik bir çalışmanın *'öz'*üne ulaşılmış olur" (Yalçın, 2022, s, 219).

Bu araştırmada yorumlayıcı fenomenoloji modeli tercih edilmiştir. Yorumlayıcı fenomenoloji modelinde araştırmacı "katılımcıların fenomeni açıklamalarının yanı sıra deneyimin yorumlanması veya anlamıyla da eşit derecede ilgilenmektedir. Araştırmacının daha sonra, katılımcıların yaşam dünyası deneyimlerinden çıkarılan farklı anlamlardan bir yorum yapması gerekmektedir" (Kıral, 2021, s. 94). Araştırmada; müzik alanındaki akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin algılarının, akademisyenlerin dikte yaşantılarındaki değişkenler açısından ne düzeyde farklılaştığı incelenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 23_06_34 başvuru numarasıyla etik değerlendirme kuruluna önerilen veri toplama aracı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği ilkelerine uygun bulunmuştur. Veri toplama aracında katılımcıların "Dikte yazımı … gibidir çünkü …." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca, akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılarak incelenebilmesi amacıyla; katılımcıların çalışmakta oldukları kurumu, mesleki deneyimlerini, perdeli/perdesiz çalgı çalma durumlarını, dikte eğitimi verme/vermeme durumlarını, dikte eğitimi alırken kullanılan çalgıyı ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma durumlarını belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de müzik alanında çalışmakta olan akademisyenler oluşturmaktadır. Bu akademisyenlerden veri toplama aracını yanıtlayan 132 katılımcı örneklem olarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracının ön değerlendirmesinde, 132 katılımcıdan 12'sinde eksik veriler bulunduğu görülmüş ve bu katılımcılar örneklemden çıkarılmıştır. Geriye kalan 120 katılımcıdan 8'inin, dikte yazımını metafor özelliği taşımayan ifadelerle tanımlaması sebebiyle örneklemde yer alan katılımcı sayısı 112'ye düşmüştür. Veri toplama aracında yer verilen tanımlayıcı bilgilere göre örneklemde yer alan akademisyenlerin; (a) çalışmakta olduğu kurum türü, (b) mesleki deneyimi, (c) çalgı branşı, (d) dikte eğitimi verme durumu, (e) dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve (f) öğrenciyken çoksesli dikte eğitimi almış olma durumu açısından dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemde yer alan akademisyenlerin tanımlayıcı bilgileri

Çalışmakta olduğu kurum	n	%	Mesleki deneyimi	n	%	Çalmakta olduğu çalgı	n	%
Konservatuvar	50	44,64	1-10 yıl arası	37	33,04	Perdeli çalgı	62	55,36
Eğitim fakültesi	39	34,82	11-20 yıl arası	43	38,39	Perdesiz çalgı	39	34,82
GSF/MSSF	23	20,54	21 yıl ve üzeri	32	28,57	Hem perdeli hem de perdesiz çalgı	11	9,82
Toplam	*112*	*100*	*Toplam*	*112*	*100*	*Toplam*	*112*	*100*

Dikte eğitimi verme durumu	n	%
Dikte eğitimi veriyor	44	39,29
Dikte eğitimi vermiyor	68	60,71
Toplam	*112*	*100*

Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı	n	%
Piyano	96	85,71
Türk Müziği çalgıları	16	14,29
Toplam	*112*	*100*

Çoksesli dikte eğitimi almış olma durumu	n	%
Çoksesli dikte eğitimi almış	92	82,14
Çoksesli dikte eğitimi almamış	20	17,86
Toplam	*112*	*100*

Örneklemde yer alan 112 akademisyenin 50'si konservatuvarda (%44,64), 39'u eğitim fakültesinde (%34,82), 23'ü güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde (%20,54) görev yapmaktadır. Akademisyenlerin mesleki deneyimleri açısından dağılımına bakıldığında, 112 katılımcının 37'si 1-10 yıl arası (33,04), 43'ü 11-20 yıl arası (%38,39) ve 32'si 21 yıl ve üzeri (%28,57) mesleki deneyime sahiptir. Çalmakta olduğu çalgı türü açısından örneklemin dağılımına bakıldığında; 112 katılımcının 62'si perdeli çalgı (%55,36), 39'u perdesiz çalgı (%34,82) ve 11'i hem perdeli hem de perdesiz çalgı (%9,82) çalmaktadır. Örneklemde yer alan 112 akademisyenin 44'ü dikte eğitimi vermekte (%39,29), 68'i dikte eğitimi vermemektedir (%60,71). Öğrencilik sürecinde kendilerine sorulan diktelerin hangi çalgıyla seslendirildiği hakkında; 96 akademisyen piyano (%85,71), 16 akademisyen Türk Müziği çalgıları (%14,29) cevabını vermiştir. Akademisyenlerin; öğrencilik sürecinde çoksesli dikte eğitimi almış olma durumu açısından dağılımına bakıldığında; 112 katılımcının 92'sinin çoksesli dikte eğitimi aldığı (%82,14), 20'si ise almadığı (%17,86) görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır. Öncelikle katılımcıların kullandığı metaforlar kodlanmış ve ayıklanmış, daha sonra bu metaforların birbirleriyle benzer ya da farklı olmalarına göre yerleştirileceği kategoriler belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla, öğrenciliğinde dikte eğitimi almış üç uzman tarafından metaforların kategorilere göre dağılımı incelenmiştir. Kategorilere ayrılmış olan metaforların yorumlanmasında kelime bulutu, sıklık (*f*) ve yüzde değerleriyle (*%*) oluşturulan tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, *akademisyenler dikte yazımına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade etmektedirler?* sorusuna yanıt aranmıştır. Örneklemde yer alan akademisyenlerin dikteyi ifade etmek için 75 farklı metafor kullandıkları görülmüştür. *Bulmaca çözmek gibidir* ifadesi (*f*=12) kullanım sıklığı açısından en fazla yer verilen metafor olarak öne çıkmaktadır. *Bir konuşmayı dinlemek ve yazmak* ifadesi de (*f*=6) ikinci sırada en fazla kullanılan metafor olmuştur. Şekil 1'de bu 75 metaforun yer aldığı kelime bulutu görülmektedir.

Şekil 1. Metaforların yer aldığı kelime bulutu

Örneklemde yer alan 112 akademisyenin bakışıyla dikte, birbirinden farklı 75 metaforla ifade edilmektedir. Bu metaforların 19'u birden fazla katılımcı, 56'sı ise birer katılımcı tarafından kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen metaforlar, kullanılma sıklığına (*f*) göre giderek azalan bir sırayla Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kullanılma sıklığına göre metaforların dağılımı

No	Metafor	*f*	No	Metafor	*f*	No	Metafor	*f*	No	Metafor	*f*
1	Bulmaca çözmek	12	20	Ameliyat yapmak	1	39	Müziğin ana dili	1	58	Seyahate çıkmak	1
2	Bir konuşmayı dinlemek ve yazmak	6	21	Bir tarlayı ekip mahsulünü almak	1	40	Müzik eğitiminin en önemli parçası	1	59	Seslerin anlatmak istediğini anlayabilmek	1
3	Matematiksel işlem	3	22	Anatomi dersi	1	41	Kitap okumak	1	60	Sahnede eser icra etmek	1
4	Sınav	3	23	Hafıza	1	42	Kitabe	1	61	Resim	1
5	Şifre çözmek	3	24	Nişan	1	43	Okyanus	1	62	Pilates	1
6	Zorlu bir süreç	3	25	Spor yapmak	1	44	Labirent	1	63	Ölçme aracı	1

7	Yabancı dilde söylenenleri anlamak	2	26	Hızlı bir şekilde aralık tartım düşünmek	1	45	Müziğin temel öğelerinden biri	1	64	Zihinsel açıdan komplike bir süreç	1
8	Satranç oynamak	2	27	Bir zincirin halkası	1	46	Merdiven çıkmak	1	65	Solfej dersinin en son noktası	1
9	Okuma-yazmayı öğrenmek	2	28	Araba sürmeyi öğrenmek	1	47	Mimari bir yapı inşa etmek	1	66	Zamanla geliştirilebilecek bir yetenek	1
10	Dilbilgisi	2	29	Çalgı öğrenimi	1	48	İlk yardım	1	67	Su altında yüzmek	1
11	Egzersiz	2	30	Doğal bir ses kayıt cihazı	1	49	Besteciliğin temeli	1	68	Şarkı öğrenme	1
12	Ezgi tekrarı	2	31	Duymak	1	50	Olmazsa olmaz	1	69	Tahterevalli	1
13	Gereklilik	2	32	Edebiyat	1	51	Müziğin zirvesi	1	70	Temel gıda	1
14	Nakış	2	33	Görünmeyeni görmek	1	52	İşleyen bir demir	1	71	Yazılı dil	1
15	Dil eğitimi	2	34	Mahşer	1	53	Boşluk doldurma	1	72	Oyun	1
16	Belgelemek	2	35	Form, armoni ve işitme eğitiminin bileşimi	1	54	Müzikal seslerin yazıya aktarımı	1	73	Yemek yapmak	1
17	Solfej okumak	2	36	Havaya yazı yazmak	1	55	Aralık duyma becerisi	1	74	Alfabeyi kâğıda dökmek	1
18	Soyutu somutlaştırmak	2	37	Hayal kurmak	1	56	Kompozisyon yazmak	1	75	Müzik farkındalığı	1
19	Ağaç	2	38	Yemek	1	57	Macera	1		*Toplam*	112

Akademisyenlerin kullandığı 75 metafor on kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve içerdikleri metaforlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategori	**Kategorinin içerdiği metaforlar**	***f***	**%**

01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	Gereklilik (2), Ezgi tekrarı (2), Solfej okumak (2), Müzik farkındalığı (1), Merdiven çıkmak (1), Aralık duyma becerisi (1), Seslerin anlatmak istediği şeyleri anlayabilmek (1), Müziğin temel öğelerinden biri (1), Sahnede eser icra etmek (1), Müziğin zirvesi (1), Şarkı öğrenme (1), Olmazsa olmaz (1), Hızlı bir şekilde aralık ve tartım düşünmek (1), Besteciliğin temeli (1), Temel gıda (1), Anatomi dersi (1), Müzik eğitiminin en önemli parçalarından biri (1), Solfej dersinin en son noktası (1), Form, armoni ve işitme eğitiminin bileşimi (1), İlk Yardım (1), Duymak (1), Müziğin ana dili (1), Çalgı öğrenimi (1)	26	23,21
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	Bir konuşmayı dinlemek ve yazmak (6), Okuma-yazmayı öğrenmek (2), Dil eğitimi (2), Yabancı dilde söylenenleri anlamak (2), Dilbilgisi (2), Kitabe (1), Edebiyat (1), Kompozisyon yazmak (1), Kitap okumak (1), Yazılı dil (1), Alfabeyi kâğıda dökmek (1)	20	17,86
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	Bulmaca çözmek (12), Boşluk doldurma (1)	13	11,61
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	Zorlu bir süreç (3), Nakış (2), Satranç oynamak (2), Su altında yüzmek (1), Araba sürmeyi öğrenmek (1), Okyanus (1), Ameliyat yapmak (1), Labirent (1), Zihinsel açıdan komplike bir süreç (1)	13	11,61
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	Ağaç (2), Egzersiz (2), Pilates (1), Zamanla geliştirilebilecek bir yetenek (1), Spor yapmak (1), Yemek yapmak (1), Bir tarlayı ekip mahsulünü almak (1), İşleyen bir demir (1), Hafıza (1), Mimari bir yapı inşa etmek (1)	12	10,71
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	Soyutu somutlaştırmak (2), Hayal kurmak (1), Görünmeyeni görmek (1), Havaya yazı yazmak (1), Yemek (1), Resim (1), Müzikal seslerin yazıya aktarımı (1)	8	7,14
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	Sınav (3), Mahşer (1), Nişan (1), Ölçme aracı (1)	6	5,36
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	Matematiksel işlem (3), Şifre çözmek (3)	6	5,36
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	Belgelemek (2), Bir zincirin halkası (1), Doğal bir ses kayıt cihazı (1)	4	3,57
10	Dikte yazımı eğlencedir.	Tahterevalli (1), Seyahate çıkmak (1), Oyun (1), Macera (1)	4	3,57
		Toplam	112	100,00

Aşağıdaki paragraflarda metaforların gruplandığı kategoriler incelenmiş ve kategorilerde yer alan örnek cümleler sıralanmıştır. 01 numaralı "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir"* kategorisinde; 26 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %23,21'i tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A56: *Müzisyen adayları için temel gıda gibidir çünkü gelişimi için alınması elzem olan bir etkinliktir.* A58: *Tıp fakültesi 1.sınıfta okutulan anatomi dersi gibidir çünkü olmazsa olmaz."* cümleleri gösterilebilir. 02 numaralı "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir"* kategorisinde; 20 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %17,86'sı tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan

ifadelere örnek olarak; "A114: *Alfabeyi kâğıda dökmek gibidir çünkü müziğin dilidir.* A64: *Sonradan öğrenilen yabancı bir dili yazmak gibidir."* cümleleri gösterilebilir.

03 numaralı "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir"* kategorisinde; 13 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %11,61'i tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A118: *Dikte yazımı bilmece gibidir çünkü her dikte sonucunda bir bilmece çözmüş gibi insan rahatlar.* A105: *Dikte yazımı çengel bulmaca gibidir, çünkü her bir öğe birbiri ile ilişkili parçalardan oluşur."* cümleleri gösterilebilir. 03 numaralı kategoride olduğu gibi 04 numaralı "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır"* kategorisinde de 13 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %11,61'i tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A10: *Nakış gibidir çünkü çok emek, çaba, sabır ve dikkat gerektirir.* A88: *Dikte yazımı ameliyat yapmak gibidir çünkü bedenin içine girmedikçe özünü anlayamazsınız."* cümleleri gösterilebilir.

05 numaralı "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir"* kategorisinde; 12 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %10,71'i tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A111: *Dikte yazımı bir müzisyen veya müzisyen olacak kişi için işleyen bir demir gibidir. Çünkü dikte yazıldıkça ezgi ve ritmik hafıza gelişir, sesler ve aralıklar hafızada kalıcı hale gelir. Bu sayede iyi müzisyen olmasının önü açılacaktır.* A71: *Yemek yapmak gibidir çünkü pratik yaptıkça gelişir."* cümleleri gösterilebilir. 06 numaralı "*Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır"* kategorisinde; 8 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %7,14'ü tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A15: *Görünmeyeni görmek gibidir, çünkü notalar soyuttur.* A5: *Dikte yazımı hayal kurmak gibidir, çünkü işitme ve yazma esnasında notaların piyanoda çalınışını hayal ederiz.*" cümleleri gösterilebilir.

07 numaralı "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır"* kategorisinde; 6 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %5,36'sı tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A90: *Dikte yazımı nişan gibidir. Çünkü iyi dikte yazıp kötü müzisyen olunmaz. İyi müzisyenliğin bir nişanesidir.* A68: *Mahşer gibidir, çünkü yanlışın da doğrunun da karşılığı, bedeli olur."* cümleleri gösterilebilir. 07 numaralı kategoride olduğu gibi 08 numaralı "*Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir"* kategorisinde de 6 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %5,36'sı tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A2: *Şifre çözmek gibidir, çünkü duyduğun müziğin işaretlerini yazarsın.* A85: *İleri derecede kod çözmek gibidir, çünkü dört sesliye kadar yapılan dikte duyma ve dinleme yolu ile aynı anda seslendirilmiş partileri tek tek takip gerektirir."* cümleleri gösterilebilir.

09 numaralı "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır"* kategorisinde; 4 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %3,57'si tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A50: *Dikte yazımı bir zincirin halkası gibidir, çünkü müzik yazılı hale getirilerek geçmişten geleceğe ulaştırılır.* A69: *Dikte yazımı bir bakıma doğal bir ses kayıt cihazı gibidir, çünkü müziği nota yazımı aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarır."* cümleleri gösterilebilir. 09 numaralı kategoride olduğu gibi 10 numaralı "*Dikte yazımı eğlencedir"* kategorisinde de 4 metafora yer verilmiş, bu metaforlar akademisyenlerin %3,57'si tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan ifadelere örnek olarak; "A78: *Dikte yazımı oyun gibidir, çünkü çok keyiflidir.* A53: *Dikte yazımı tahterevalli gibidir, çünkü hem ben hem de öğrencilerim ikili bir oyun düzeneğindeymişiz gibi eğlenerek çalışıyoruzdur."* cümleleri gösterilebilir.

Akademisyenlerin *"Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*" görüşüne birinci sırada yer verdikleri görülmektedir. İkinci sırada "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, üçüncü sırada "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir*", "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşleri, dördüncü sırada "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, beşinci sırada "*Dikte yazımı soyutu*

somutlaştırmaktır" görüşü altıncı sırada "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır*", "*Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri, ve son olarak yedinci sırada "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*", "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşleri yer almaktadır.

Aşağıdaki başlıklarda; araştırma verilerinden elde edilen bu genel bulgunun akademisyenlerin çalışmakta olduğu kurum türü, mesleki deneyimi, çalgı branşı, dikte eğitimi verme durumu, dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve öğrenciyken çoksesli dikte eğitimi almış olma durumu açısından ne düzeyde farklılık gösterdiği incelenmiştir. Her bir değişkene ilişkin bulgular ayrı ayrı başlıklarda, tablo ve grafiklerle sunulmuş ve araştırmanın genel bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

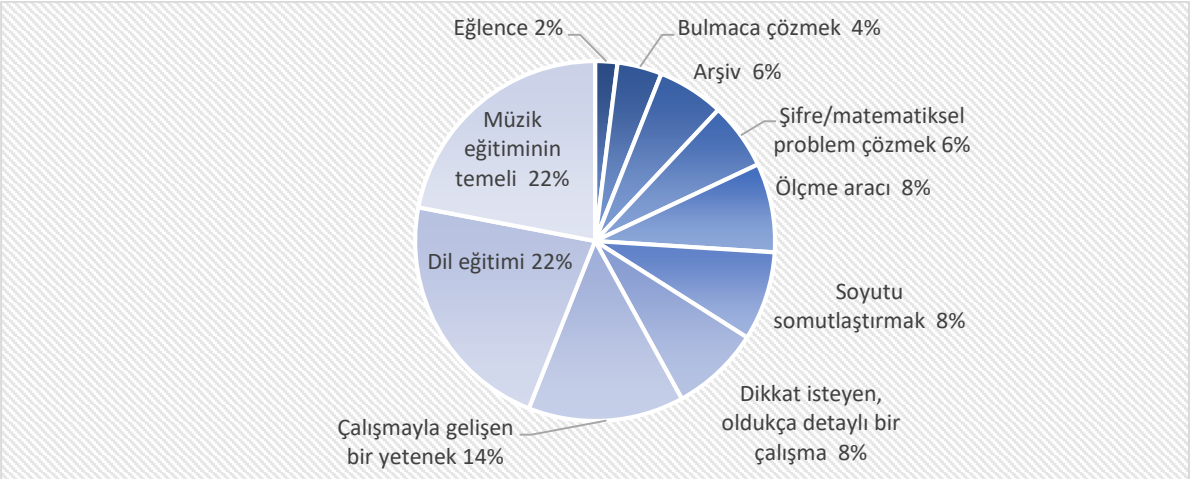
Çalışılan kurum türü açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Araştırma verilerinden elde edilen genel bulgu, akademisyenlerin büyük oranda *dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir* görüşünü ifade ettiği yönündedir. Tablo 4'te akademisyenlerin görev yapmakta olduğu kurum türü açısından, elde edilen bu genel bulgunun ne düzeyde desteklendiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenler; çalışmakta oldukları kuruma göre üç gruba ayrılmaktadır.

Tablo 4. Çalışılan kurum türü açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

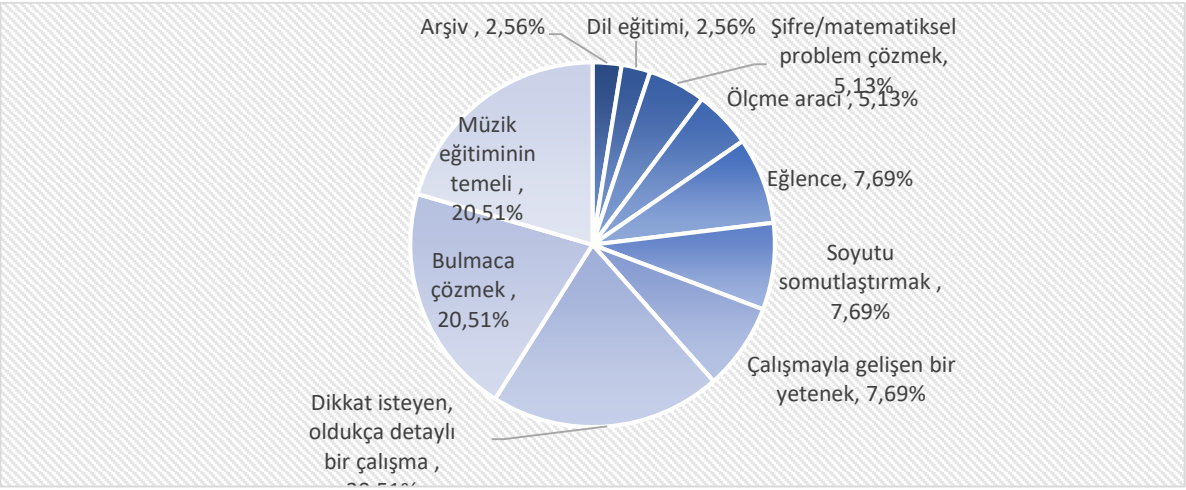
Kategori		*Konservatuvar*		*Eğitim fakültesi*		*GSF/MSSF*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	11	22	8	20,51	7	30,43
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	11	22	1	2,56	8	34,78
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	2	4	8	20,51	3	13,04
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	4	8	8	20,51	1	4,35
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	7	14	3	7,69	2	8,7
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	4	8	3	7,69	1	4,35
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	4	8	2	5,13	-	-
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	3	6	2	5,13	1	4,35
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	3	6	1	2,56	-	-
10	Dikte yazımı eğlencedir.	1	2	3	7,69	-	-
	Toplam	50	100	39	100	23	100

İlk grupta konservatuvarda çalışan 50 akademisyen yer almaktadır. Şekil 2'deki pasta grafiğinde; araştırmanın genel bulgularından farklı olarak konservatuvarlarda çalışan akademisyenlerin, hem *"müzik eğitiminin temelidir"* hem de "*bir çeşit dil eğitimidir*" kategorilerini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, üçüncü sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*soyutu somutlaştırmaktır*", "*ölçme aracıdır*" görüşleri, dördüncü sırada "*şifre/matematiksel problem çözmektir*", "*arşiv oluşturmaktır*" görüşleri, beşinci sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü ve son olarak altıncı sırada "*eğlencedir*" görüşü yer almaktadır.



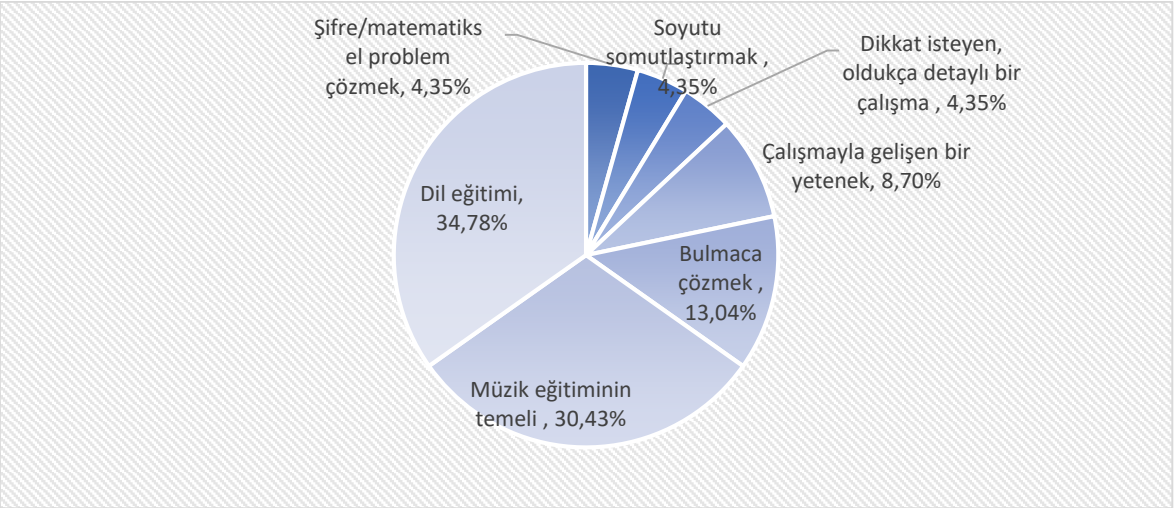
Şekil 2. Konservatuvarda çalışmakta olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 3'te ikinci gruptaki eğitim fakültesinde çalışan 39 akademisyenin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmanın genel bulgularından farklı olarak eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin, hem *"müzik eğitiminin temelidir"*, hem "*bulmaca çözmektir*" hem de "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" kategorilerini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*", "*soyutu somutlaştırmaktır*" ve "*eğlencedir*" görüşleri, üçüncü sırada "*ölçme aracıdır*", "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri ve son olarak dördüncü sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", "*arşiv oluşturmaktır*" görüşleri yer almaktadır.



Şekil 3. Eğitim fakültesinde çalışmakta olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 4'te üçüncü gruptaki güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde çalışan 23 akademisyenin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmanın genel bulgularından farklı olarak güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenlerin "*bir çeşit dil eğitimidir*" kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*müzik eğitiminin temelidir*" görüşü, üçüncü sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü, dördüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü ve son olarak beşinci sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*soyutu somutlaştırmaktır*" ve "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri yer almaktadır. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenlerin dikte yazımı için "*ölçme aracıdır*", "*arşiv oluşturmaktır*" ve "*eğlencedir*" görüşlerine yer vermediği görülmektedir.



Şekil 4. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde çalışmakta olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, çalıştıkları kurum değişkeni açısından farklılaşmaktadır. "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" kategorisi; konservatuvar ve güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde çalışanlar tarafından en çok tercih edilen kategoriyken, eğitim fakültesinde çalışan akademisyenler tarafından en az tercih edilen kategori olmuştur.

Konservatuvarda çalışan akademisyenler, araştırmanın genel bulgularına göre "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedir. Bununla birlikte; "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir*" görüşü, konservatuvarda çalışan akademisyenler tarafından araştırmanın genel bulgularına göre daha az tercih edilmektedir.

Eğitim fakültesinde çalışan akademisyenler, araştırmanın genel bulgularına göre "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşüne daha fazla yer vermektedir. Bunun yanı sıra; "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, eğitim fakültesinde çalışan akademisyenler tarafından araştırmanın genel bulgularına göre daha az tercih edilmektedir.

Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde çalışan akademisyenler, araştırmanın genel bulgularına göre "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüne daha fazla yer vermektedir. Bunun yanı sıra; "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşü, güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültesinde çalışan akademisyenler tarafından araştırmanın genel bulgularına göre daha az tercih edilmektedir.

Mesleki deneyimleri açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

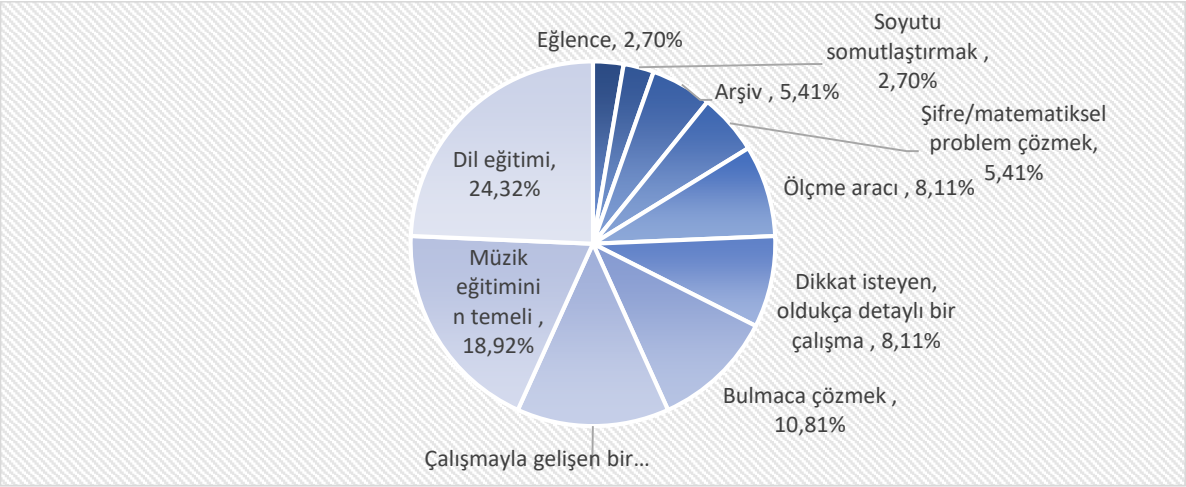
Tablo 5'te örneklemde yer alan akademisyenlerin sahip oldukları mesleki deneyim açısından üç gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan 37, ikinci grupta 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan 43 ve üçüncü grupta 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan 32 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 5. Mesleki deneyimleri açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Kategori		*1-10 yıl*		*11-20 yıl*		*21 yıl ve +*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	7	18,92	11	25,58	8	25
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	9	24,32	7	16,28	4	12,5

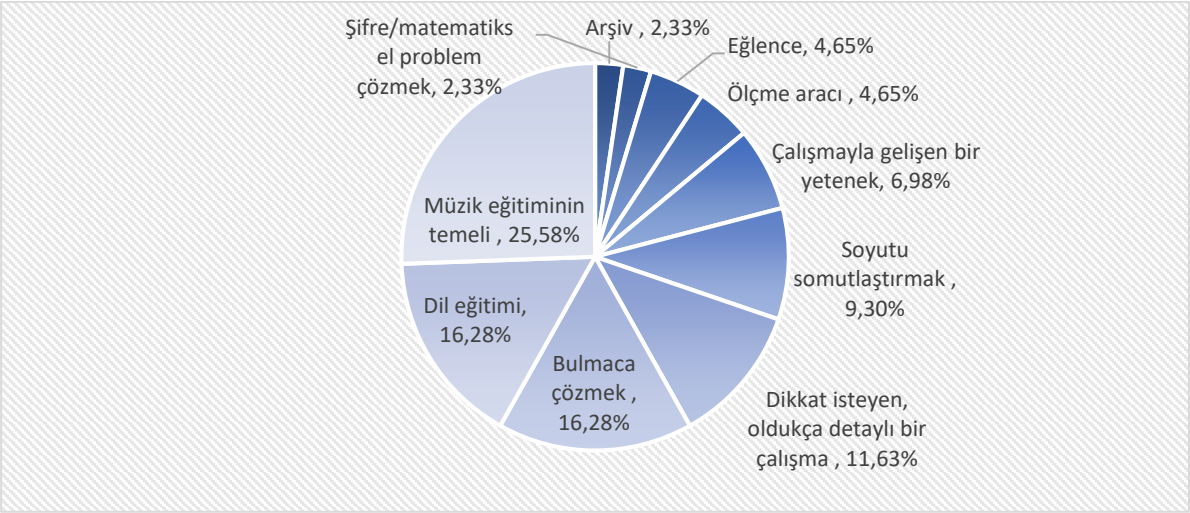
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	4	10,81	7	16,28	2	6,25
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	3	8,11	5	11,63	5	15,63
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	5	13,51	3	6,98	4	12,5
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	1	2,7	4	9,3	3	9,38
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	3	8,11	2	4,65	1	3,13
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	2	5,41	1	2,33	3	9,38
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	2	5,41	1	2,33	1	3,13
10	Dikte yazımı eğlencedir.	1	2,7	2	4,65	1	3,13
	Toplam	37	100	43	100	32	100

Şekil 5'teki pasta grafiğinde; araştırmanın genel bulgularından farklı olarak 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin, *"bir çeşit dil eğitimidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*müzik eğitiminin temelidir*" görüşü, üçüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, dördüncü sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü, beşinci sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*ölçme aracıdır*" görüşleri, altıncı sırada "*şifre/matematiksel problem çözmektir*", "*arşiv oluşturmaktır*" görüşleri ve son olarak yedinci sırada "*soyutu somutlaştırmaktır", "eğlencedir*" görüşleri yer almaktadır.



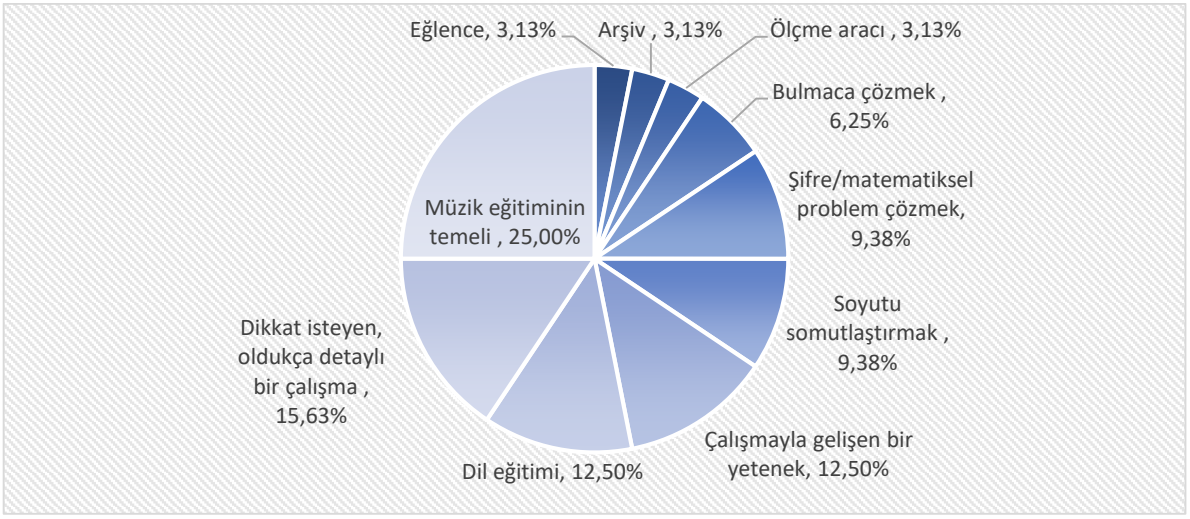
Şekil 5. 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 6'daki pasta grafiğinde; 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin, *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", "*bulmaca çözmektir*" görüşleri, üçüncü sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşü, dördüncü sırada "*soyutu somutlaştırmaktır*" görüşü, beşinci sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, altıncı sırada "*ölçme aracıdır", "eğlencedir*" görüşleri ve son olarak yedinci sırada "*şifre/matematiksel problem çözmektir*", "*arşiv oluşturmaktır*" görüşleri yer almaktadır. Araştırmanın genel bulgularıyla karşılaştırıldığında; 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin ilk dört sırada yer vermiş olduğu kategorilerin, örneklemde yer alan akademisyenlerin oluşturduğu sıralamayla aynı olduğu görülmüştür.



Şekil 6. 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 7'de üçüncü gruptaki 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan 32 akademisyenin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı gösterilmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenlerin "*müzik eğitiminin temelidir*" kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşü, üçüncü sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşleri, dördüncü sırada "*soyutu somutlaştırmaktır*", "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri, beşinci sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü ve son olarak altıncı sırada "*ölçme aracıdır*", "*arşiv oluşturmaktır*", "*eğlencedir*" görüşleri yer almaktadır.



Şekil 7. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, mesleki deneyim değişkeni açısından farklılaşmaktadır. "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" kategorisi; 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler tarafından en çok tercih edilen kategoriyken, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*" kategorisine birinci sırada yer vermişlerdir.

1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenlerin, "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularından farklılaşmaktadır. "*Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır*" ve "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşü, 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan

akademisyenler tarafından araştırmanın genel bulgularına göre daha fazla tercih edilmektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenlerin, "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*", "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*", "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularından farklılaşmaktadır.

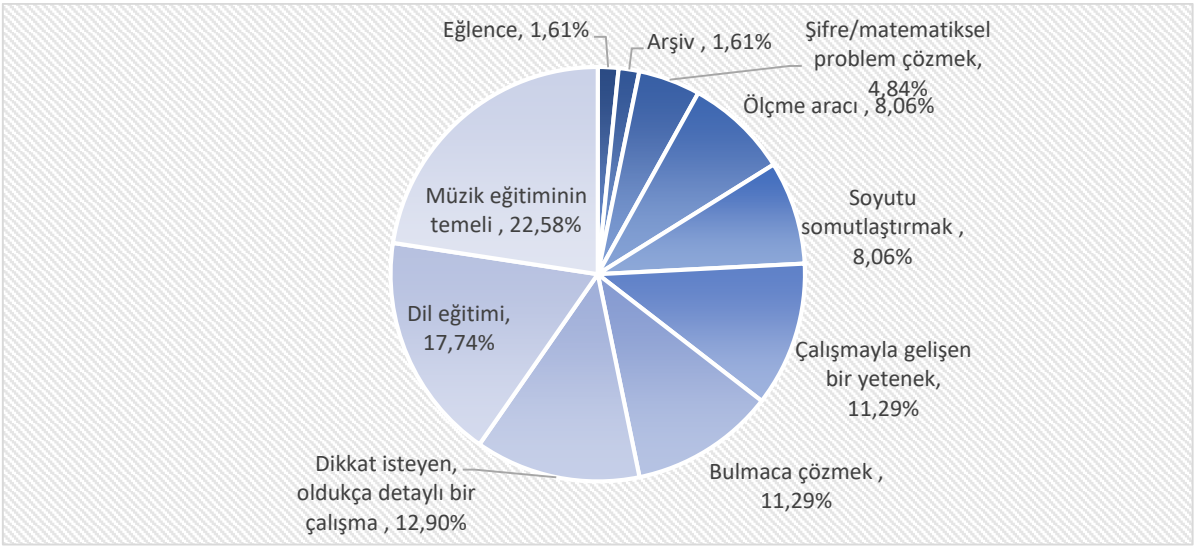
Çalmakta olduğu çalgı türü açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Tablo 6'da örneklemde yer alan akademisyenlerin çalmakta oldukları çalgı türü açısından üç gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta perdeli çalgı çalan 62, ikinci grupta perdesiz çalgı çalan 39 ve üçüncü grupta hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan 11 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 6. Çalmakta olduğu çalgı türü açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

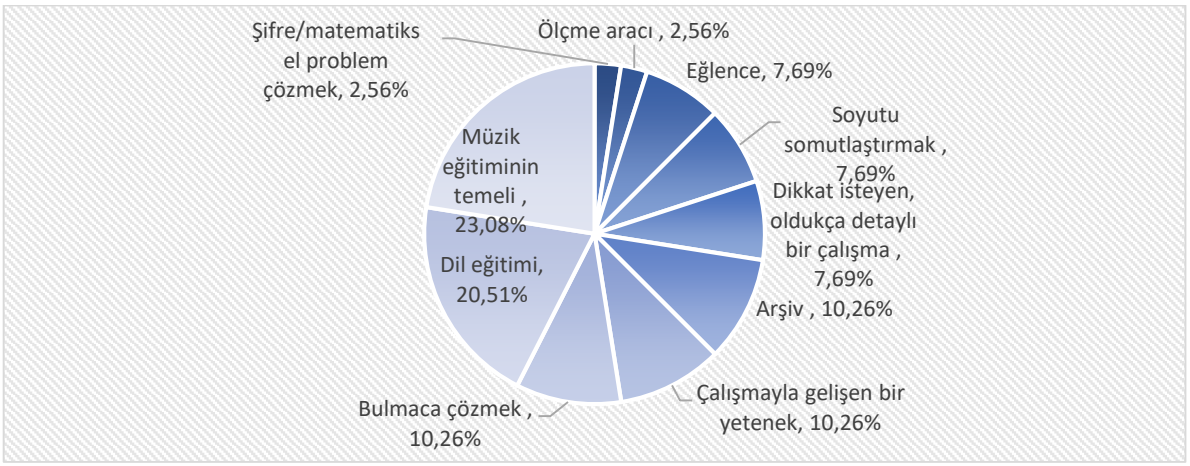
Kategori		*Perdeli*		*Perdesiz*		*Her ikisi de*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	14	22,58	9	23,08	3	27,27
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	11	17,74	8	20,51	1	9,09
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	7	11,29	4	10,26	2	18,18
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	8	12,9	3	7,69	2	18,18
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	7	11,29	4	10,26	1	9,09
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	5	8,06	3	7,69	-	-
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	5	8,06	1	2,56	-	-
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	3	4,84	1	2,56	2	18,18
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	1	1,61	3	10,26	-	-
10	Dikte yazımı eğlencedir.	1	1,61	3	7,69	-	-
	Toplam	62	100	39	100	11	100

Şekil 8'deki pasta grafiğinde, perdeli çalgı çalan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir*" kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, üçüncü sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşü, dördüncü sırada "*bulmaca çözmektir*", "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşleri, beşinci sırada "*soyutu somutlaştırmaktır*", "*ölçme aracıdır*" görüşleri, altıncı sırada "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşü ve son olarak yedinci sırada "*arşiv oluşturmaktır", "eğlencedir*" görüşleri yer almaktadır.



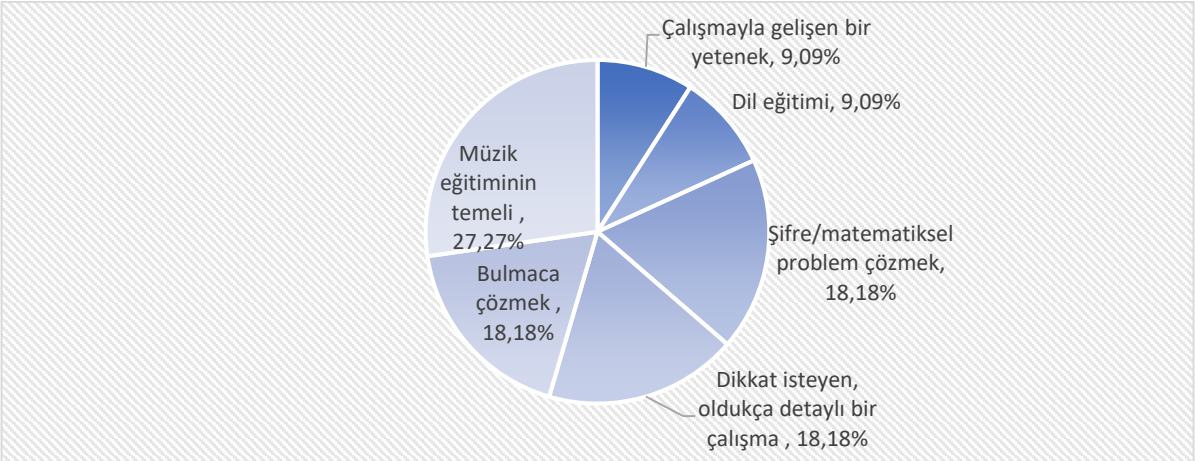
Şekil 8. Perdeli çalgı çalan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 9'da perdesiz çalgı çalan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, üçüncü sırada "*bulmaca çözmektir*", "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*", "*arşiv oluşturmaktır*" görüşleri, dördüncü sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*soyutu somutlaştırmaktır*", *"eğlencedir*" görüşleri ve son olarak beşinci sırada "*ölçme aracıdır*", "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri yer almaktadır.



Şekil 9. Perdesiz çalgı çalan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 10'da hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bulmaca çözmektir*", "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri ve son olarak üçüncü sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşleri yer almaktadır. Hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenlerin dikte yazımı için "*soyutu somutlaştırmaktır*", "*ölçme aracıdır*", "*arşiv oluşturmaktır*" ve "*eğlencedir"* görüşlerine yer vermediği görülmektedir.



Şekil 10. Hem perdeli hem de perdesiz çalgı çalan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, çalmakta oldukları çalgı türü değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Perdeli çalgı çalan akademisyenlerin görüşleri, araştırmanın genel bulgularını desteklemektedir. "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" kategorisi perdesiz çalgı çalan akademisyenler tarafından üçüncü sırada tercih edilen kategori olmasıyla; "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" kategorisi hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler tarafından son sırada tercih edilen kategori olmasıyla araştırmanın genel bulgularından farklılaşmaktadırlar.

Dikte eğitimi verme durumu açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

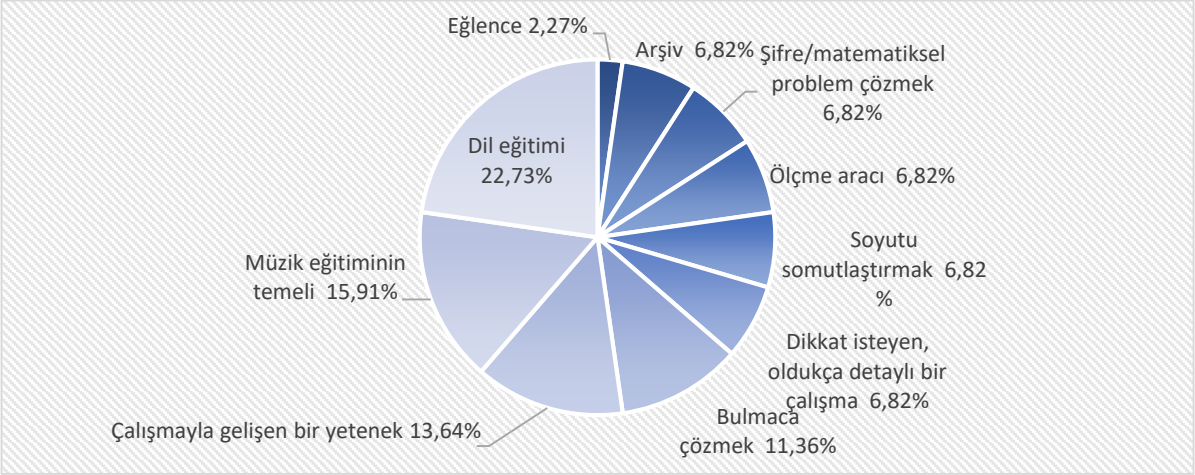
Tablo 7'de örneklemde yer alan akademisyenlerin dikte eğitimi verme/vermeme durumu açısından iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta dikte eğitimi veren 44 ve ikinci grupta dikte eğitimi vermeyen 68 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 7. Dikte eğitimi verme durumu açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Kategori		*Dikte eğitimi veriyor*		*Dikte eğitimi vermiyor*	
		f	%	*f*	%
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	7	15,91	19	27,94
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	10	22,73	10	14,71
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	5	11,36	8	11,76
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	3	6,82	10	14,71
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	6	13,64	6	8,82
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	3	6,82	5	7,35
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	3	6,82	3	4,41
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	3	6,82	3	4,41
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	3	6,82	1	1,47
10	Dikte yazımı eğlencedir.	1	2,27	3	4,41
	Toplam	44	100	68	100

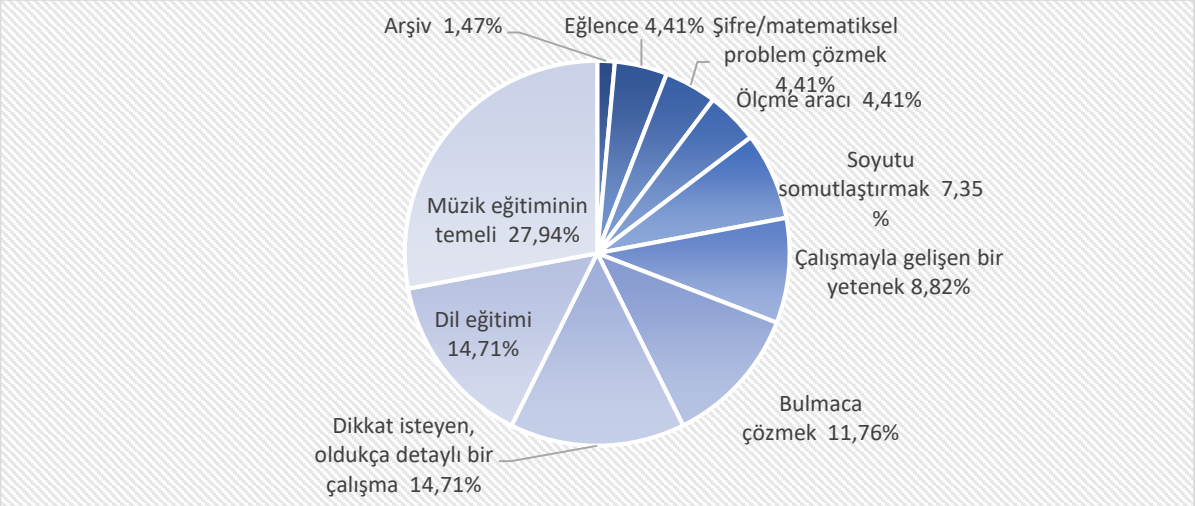
Şekil 11'de dikte eğitimi veren akademisyenlerin *"bir çeşit dil eğitimidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*müzik eğitiminin temelidir*" görüşü, üçüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, dördüncü sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü, beşinci sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*", "*soyutu somutlaştırmaktır*", "*ölçme aracıdır*",

"şifre/matematiksel problem çözmektir", "arşiv oluşturmaktır" görüşleri ve son olarak altıncı sırada "*eğlencedir*" görüşü yer almaktadır.



Şekil 11. Dikte eğitimi veren akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 12'de dikte eğitimi vermeyen akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada *"bir çeşit dil eğitimidir", "dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır"* görüşleri, üçüncü sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü, dördüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, beşinci sırada *"soyutu somutlaştırmaktır"* görüşleri, altıncı sırada *"ölçme aracıdır", "şifre/matematiksel problem çözmektir"*, "*eğlencedir*" görüşleri ve son olarak yedinci sırada "*arşiv oluşturmaktır*" görüşü yer almaktadır.



Şekil 12. Dikte eğitimi vermeyen akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, dikte eğitimi verme/vermeme değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Dikte eğitimi veren akademisyenlerin, "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" ve "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşlerini, araştırmanın genel bulgularına göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Dikte eğitimi vermeyen akademisyenlerin, "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularını desteklemektedir.

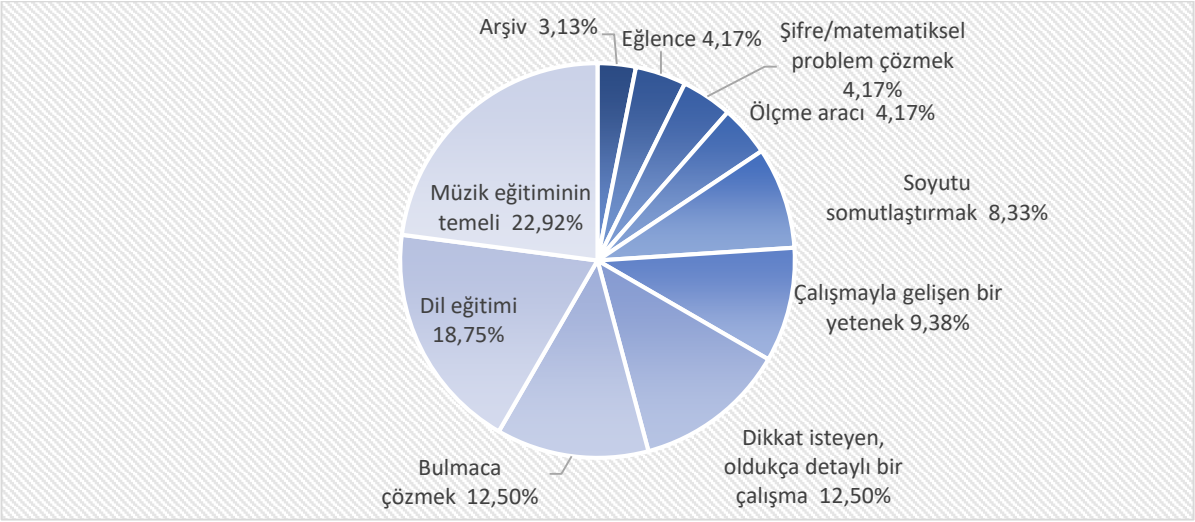
Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Tablo 8'de örneklemde yer alan akademisyenlerin, öğrenciliklerinde dikte eğitimi alırken kullanılmış olan çalgılar açısından iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta piyanoyla dikte eğitimi almış olan 96 ve ikinci grupta Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan 16 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 8. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

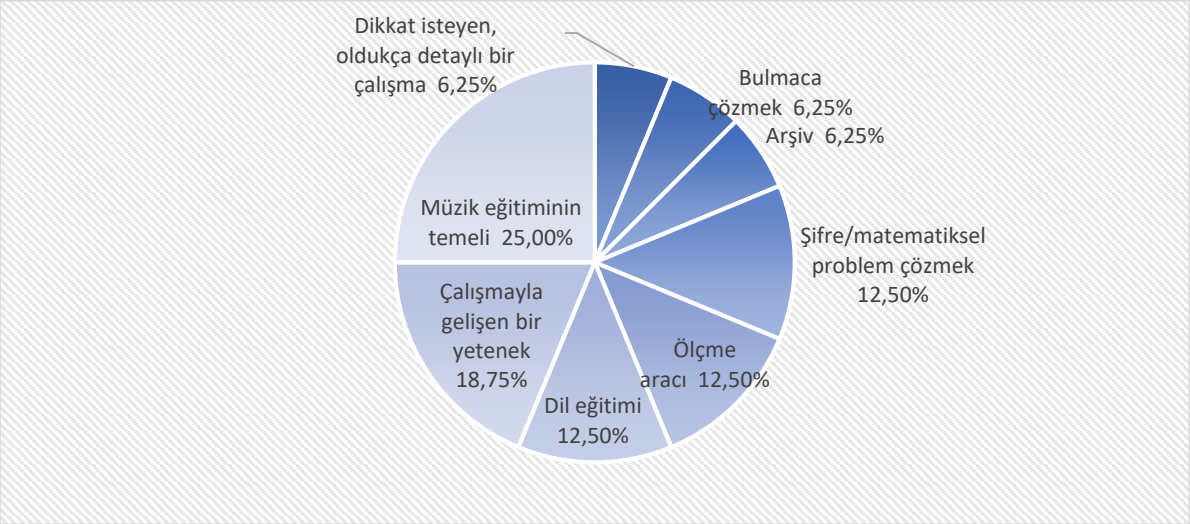
Kategori		*Piyano*		*Türk Müziği çalgıları*	
		f	%	*f*	%
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	22	22,92	4	25
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	18	18,75	2	12,5
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	12	12,5	1	6,25
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	12	12,5	1	6,25
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	9	9,38	3	18,75
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	8	8,33	-	-
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	4	4,17	2	12,5
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	4	4,17	2	12,5
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	3	3,13	1	6,25
10	Dikte yazımı eğlencedir.	4	4,17	-	-
	Toplam	96	100	16	100

Şekil 13'te piyanoyla dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, üçüncü sırada "*bulmaca çözmektir*", "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşleri, dördüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, beşinci sırada *"soyutu somutlaştırmaktır"* görüşü, altıncı sırada "*ölçme aracıdır*", *"şifre/matematiksel problem çözmektir", "eğlencedir"* görüşleri ve son olarak yedinci sırada "*arşiv oluşturmaktır*" görüşü yer almaktadır.



Şekil 13. Dikte eğitimini piyano çalgısıyla alan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 14'te Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, üçüncü sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", *"ölçme aracıdır", "şifre/matematiksel problem çözmektir"* görüşleri ve son olarak dördüncü sırada "*arşiv oluşturmaktır*", *"bulmaca çözmektir", "dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır"* görüşleri yer almaktadır. Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin dikte yazımı için "*soyutu somutlaştırmaktır*" ve "*eğlencedir"* görüşlerine yer vermediği görülmektedir.



Şekil 14. Dikte eğitimini Türk Müziği çalgılarıyla alan akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Piyanoyla dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin, "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularını desteklemektedir. Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin ise "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*" ve "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularından farklılaşmaktadır.

Çoksesli dikte eğitimi alma durumu açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

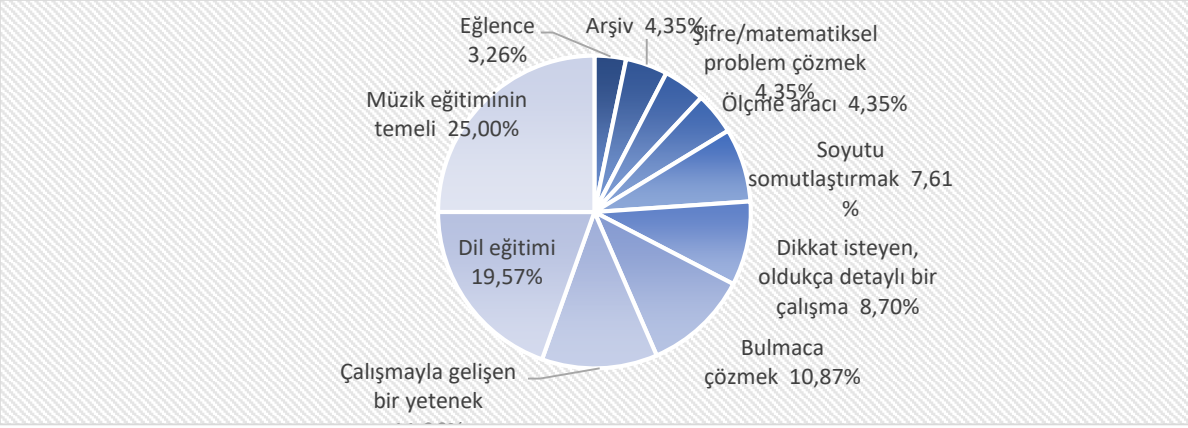
Tablo 9'da örneklemde yer alan akademisyenlerin, öğrenciliklerinde çoksesli dikte eğitimi alma durumu açısından iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta çoksesli dikte eğitimi almış olan 92 ve ikinci grupta çoksesli dikte eğitimi almamış olan 20 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 9. Çoksesli dikte eğitimi alma durumu açısından akademisyenlerin görüşlerinin dağılımı

Kategori		*ÇSDE Almış*		*ÇSDE Almamış*	
		f	%	*f*	%
01	Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir.	23	25	3	15
02	Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir.	18	19,57	2	10
03	Dikte yazımı bulmaca çözmektir.	10	10,87	3	15
04	Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır.	8	8,7	5	25
05	Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir.	11	11,96	1	5
06	Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır.	7	7,61	1	5
07	Dikte yazımı bir ölçme aracıdır.	4	4,35	2	10

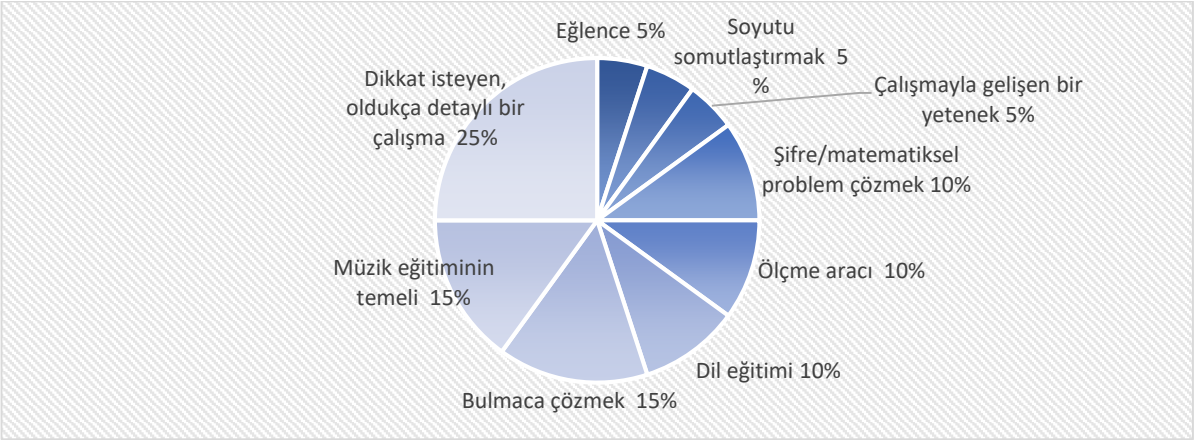
08	Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir.	4	4,35	2	10
09	Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır.	4	4,35	-	-
10	Dikte yazımı eğlencedir.	3	3,26	1	5
	Toplam	92	100	20	100

Şekil 15'te çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin *"müzik eğitiminin temelidir"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*" görüşü, üçüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşü, dördüncü sırada "*bulmaca çözmektir*" görüşü, beşinci sırada "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşü, altıncı sırada "*soyutu somutlaştırmaktır*" görüşü, yedinci sırada "*ölçme aracıdır*", *"şifre/matematiksel problem çözmektir", "arşiv oluşturmaktır"* görüşleri ve son olarak sekizinci sırada "*eğlencedir*" görüşü yer almaktadır.



Şekil 15. Çoksesli dikte eğitimi almış akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Şekil 16'da çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenlerin *"dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır"* kategorisini birinci sırada tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada "*müzik eğitiminin temelidir*", "*bulmaca çözmektir*" görüşleri, üçüncü sırada "*bir çeşit dil eğitimidir*", "*ölçme aracıdır*", "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşleri ve son olarak dördüncü sırada "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*", *"soyutu somutlaştırmaktır", "eğlencedir"* görüşleri yer almaktadır. Çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenlerin dikte yazımı için "*arşiv oluşturmaktır*" görüşüne yer vermediği görülmektedir.



Şekil 16. Çoksesli dikte eğitimi almamış akademisyenlerin görüşlerinin kategorilere göre dağılımı

Akademisyenlerin dikte yazımı hakkındaki görüşleri, çoksesli dikte eğitimi alma değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenlerin, "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularını desteklemektedir. Dikte yazımının çalışmayla gelişen bir yetenek olduğu görüşü, öğrenciliğinde çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler tarafından araştırmanın genel bulgularına göre daha fazla tercih edilmektedir. Çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenlerin, "*Dikte yazımı eğlencedir*" kategorisi dışında tüm kategorilerdeki görüşleri araştırmanın genel bulgularından farklılaşmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; müzik okuryazarlığının önemli bir boyutu olarak dikte yazımının, müzik alanındaki akademisyenler tarafından nasıl algılandığı, bu algının ifade edilmesinde hangi metaforlara yer verildiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademisyenlerin ifade ettiği metaforların on kategoride toplandığı görülmüştür.

Akademisyenlerin %23,21'i dikte yazımını "*müzik eğitiminin temelidir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; akademisyenlerin çalıştıkları kurum, mesleki deneyim, dikte eğitimi verme/vermeme, çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenleri açısından farklılaşmaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler, mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler, dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi veren akademisyenler ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı müzik eğitiminin temelidir*" görüşüne daha az yer vermektedirler.

Akademisyenlerin %17,86'sı dikte yazımını "*bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre konservatuvarlarda ve güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi veren akademisyenler "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli ya da sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenlerden daha az yer vermektedirler. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler "*Dikte yazımı bir çeşit dil eğitimidir*" görüşüne daha az yer vermektedirler.

Akademisyenlerin %11,61'i dikte yazımını "*bulmaca çözmektir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Konservatuvarlarda çalışan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Mesleki deneyim değişkenine göre 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi veren akademisyenler "*Dikte yazımı bulmaca*

çözmektir" görüşüne daha az yer vermektedirler. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli ya da sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı bulmaca çözmektir*" görüşüne daha az yer vermektedirler.

Akademisyenlerin %11,61'i dikte yazımını "*dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşüne daha az yer vermektedirler. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, akademisyenlerin mesleki deneyimleriyle doğru orantılı olarak "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşünün arttığını göstermektedir. Dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi veren akademisyenler bu görüşe daha az yer vermektedirler. Dikte eğitimi vermeyen akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli ya da sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenler "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşüne daha az yer vermektedirler. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler "*Dikte yazımı dikkat isteyen, oldukça detaylı bir çalışmadır*" görüşüne daha az yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %10,71'i dikte yazımını "*çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde ve konservatuvarlarda çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 11-20 yıl arası mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi vermeyen akademisyenler bu görüşe daha az yer vermektedirler. Dikte eğitimi veren akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre sadece perdesiz çalgı çalan ve hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler ve çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler "*Dikte yazımı çalışmayla gelişen bir yetenektir*" görüşüne daha az yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %7,14'ü dikte yazımını "*soyutu somutlaştırmaktır*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan dikte eğitimi verme/vermeme değişkeni dışında tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde ve konservatuvarlarda çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Mesleki deneyim değişkenine göre 11-20 yıl arası, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 1-10 yıl arası mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler ve dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı soyutu somutlaştırmaktır*" görüşüne hiç yer vermemişlerdir. Çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %5,36'sı dikte yazımını "*bir ölçme aracıdır*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı ve dikte eğitimi verme/vermeme değişkenleri dışında tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde ve konservatuvarlarda çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermemişlerdir. Mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre sadece perdeli çalgı çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır*" görüşüne hiç yer vermemişlerdir. Çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler "*Dikte yazımı bir ölçme aracıdır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %5,36'sı dikte yazımını "*şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan dikte eğitimi verme/vermeme değişkeni dışında tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde ve konservatuvarlarda çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Mesleki deneyim değişkenine göre 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. 1-10 yıl arası mesleki deneyimleri olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe, sadece perdeli ya da sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenlerden daha fazla yer vermektedirler. Sadece perdesiz çalgı çalan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı şifre/matematiksel problem çözmektir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler "*Dikte yazımı şifre/matematiksel*

problem çözmektir" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler bu görüşe en az katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %3,57'si dikte yazımını "*arşiv oluşturmaktır*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkeni dışında tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre konservatuvarlarda çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermemişlerdir. Mesleki deneyim değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermemişlerdir. Dikte eğitimi verme/vermeme değişkenine göre dikte eğitimi veren akademisyenler "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma değişkenine göre çoksesli dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı arşiv oluşturmaktır*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çoksesli dikte eğitimi almamış olan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermeyen grup olarak öne çıkmaktadır.

Akademisyenlerin %3,57'si dikte yazımını "*eğlencedir*" görüşüyle ifade etmektedirler. Bu görüş; araştırma sorusunda ele alınan çoksesli dikte eğitimi almış/almamış olma ve dikte eğitimi verme/vermeme değişkenleri dışında tüm değişkenler açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalıştıkları kurum değişkenine göre eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Güzel sanatlar/müzik ve sahne sanatları fakültelerinde çalışan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermemişlerdir. Mesleki deneyim değişkenine göre 11-20 yıl arası mesleki deneyimi olan akademisyenler "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Çalmakta oldukları çalgı türü değişkenine göre hem perdeli hem de perdesiz çalgıları çalan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermemişlerdir. Perdesiz çalgı çalan akademisyenler bu görüşe en fazla katılım sağlayan grup olarak öne çıkmaktadır. Dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkenine göre piyanoyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler "*Dikte yazımı eğlencedir*" görüşüne daha fazla yer vermektedirler. Türk Müziği çalgılarıyla dikte eğitimi almış olan akademisyenler bu görüşe hiç yer vermeyen grup olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları; Uçal Canakay (2021)'ın araştırmasından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Müzik alanındaki akademisyenlerin ve müzik eğitimi almakta olan lisans öğrencilerinin dikteyi ifade etmek için kullandıkları en yaygın metafor "*bulmaca çözmek*"tir. Uçal Canakay (2021)'ın araştırmasında öğrencilerin dikte için en fazla görüşe yer verdikleri kategoriler "*mutluluk veren"* ve "*dikkat gerektiren"* kategorileriyken, Uçal Canakay (2021)'ın araştırmasından farklı olarak, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar müzik alanındaki akademisyenlerin dikte yazımını çoğunlukla "*müzik eğitiminin temelidir*" ve "*bir çeşit dil eğitimidir*" kategorileriyle ifade ettiklerini göstermektedir. Uçal Canakay (2021)'ın araştırmasında öğrencilerin en az görüş bildirdiği kategori "*sıkıntı veren*" kategorisidir. Bu araştırmada ise müzik alanındaki akademisyenlerin en az görüş bildirdikleri kategorilerin "*arşiv oluşturmaktır*" ve "*eğlencedir*" kategorileri olduğu görülmüştür. Bu araştırmada; dikte eğitimi alırken kullanılan çalgı değişkeni açısından örneklemde yer alan akademisyenlerin dikte yazımına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç; diktenin seslendirildiği çalgının dikte etme başarısını ne düzeyde etkilediğini inceleyen Öner (2021)'in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dikte yazımı hakkında, müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin yer aldığı araştırmaların yanı sıra farklı eğitim seviyesindeki öğrencilerin, mezunların ve müzik eğitimcilerinin dikte eğitimi hakkındaki görüşlerinin ele alındığı bilimsel araştırmaların yapılması, bu araştırmalardan elde edilen sonuçların

öğrenciler ve akademisyenlerle yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması; diktenin gerek uygulanması gerekse algılanması noktasında daha detaylı bilgiler edinilmesine olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

Bahşi N. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10 (32), 340-357.

Ballance, S. E. (2017). *Learning to listen: musical hearing and the construction of musicality in the nineteenth century*. Doctoral dissertation, Santa Barbara: University of California.

Bozkurt B., Bülbül F., Demir H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (6), 159-173.

Bulut, P., Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11 (1), 74-66.

Burç, N., Şen, Y. (2019). Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel ışitme dersinde makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesi. *Idil Sanat ve Dil Dergisi*, 64, 1817-1834.

Çeliktaş, H., Özeke, S. (2019). Müzik öğretmenliği lisans düzeyi öğrencilerinin dikte stratejileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, *14* (5), 2255–2273. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.38211

Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10 (4),* 92-103. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/jret2021_10.cilt_ sayi4- pages-93-104.pdf

Ocak, G., Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-310.

Öner, A. (2021). Türk Müziği işitme eğitiminde enstrüman seçiminin dikte algısına etkisi. *International Journal of Arts and Social Studies,* 4 (7), 204-216.

Özgül, Y., Tanınmış, G. E. (2016). Ezgisel dikte çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısına etkileri. *sed*, 4 (2), s.143-158.

Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching? http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~takeuchi/papers/av20.html

Uçal Canakay, E. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel dikte yazmaya ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *18* (4), 665–680. https://doi.org/10.14687/jhs.v18i4.6260

Wright, F. (1921). *Musical Examinations*. New York: The H. W. Gray Company, Sole Agents for Novello and Company, Ltd.

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22* (Özel Sayı 2), 213-232.

42. Metropolitan Müzesinde Bulunan Kanuni Sultan Süleyman Tuğrasının Tezhip Özelliklerinin İncelenmesi[1]

Pınar TOKTAŞ[2]

APA: Toktaş, P. (2023). Metropolitan Müzesinde Bulunan Kanuni Sultan Süleyman Tuğrasının Tezhip Özelliklerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 706-715. DOI: 10.29000/rumelide.1406055.

Öz

Osmanlı Hakanlarından başlayarak Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Anadolu Beylikleri ve nihayet Osmanlılarda kullanılan, padişahların bir tür imzası olan tuğralar aynı zamanda devletin mutlak sahibinin de sembolü olmuştur. Tezhip sanatının uygulama alanlarından biri olan tuğralar zaman içerisinde hem içerdiği metinler hem de biçim olarak değişme ve gelişme göstermiş, ait olduğu dönemin sanat zevki ve beğenisi doğrultusunda tezyin edilmiştir. Araştırmada Metropolitan Müzesi açık erişimde yer alan Kanuni Sultan Süleyman tuğrasının tezhip özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda tuğranın tezyinatında kullanılan teknikler, motifler, renkler ve kompozisyon özellikleri belirlenmeye çalışılmış, birebir çizimleri yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin bilgiler açık erişimde yer alan görseller ve bilgiler ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda incelenen tuğrada çift tahrir tekniğinin, Haliç işi ve Karamemi üslubunda yarı natüralist çiçek bezemelerinin uygulandığı görülmüştür. Bezemede desenlerin "S" hatlı ters simetrik, sürgit, iki iplik, üç iplik tarzında düzenlendiği anlaşılmıştır. Tuğranın tezyinatında kullanılan motiflerin çeşitliliği ve zenginliği ile ince işçilik XVI. yüzyıl klasik bezeme üslubunu yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tuğra, Kanuni Sultan Süleyman, Tezhip, Klasik Dönem

---

1. 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:** 05.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406055
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü / Assoc. Prof., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Art and Design, Department of Traditional Turkish Arts (Ankara, Türkiye), pinar.toktas@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1546-6578, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

A Study Into the Illumination Features of Kanuni Sultan Suleiman Tuğra in the Metropolitan Museum[3]

Abstract

Tughras, used firstly for Ottoman Hakans, starting from the Great Seljuk, Anatolian Seljuk, Anatolian Principalities and finally for the Ottoman, as the signature of the emperors, was also the symbol of the absolute owner of the state. One of the application fields of the art of illumination, tughras changed in time in terms of both the content they have and the style, developed and were ornamented in line with the taste of art and enjoyment of the time they belonged to. In the current study, the illumination features of the tughra for Kanuni Sultan Suleiman (Suleiman the Magnificent), which is at open access in the Metropolitan Museum were tried to be determined. In this sense, the techniques, motives, colours and composition features used in the illumination of the tughra were tried to be determined and one-to-one drawings were made. The information regarding the research is limited to the visuals and information at the open access. At the end of the research, it was found that double tahrir technique was applied in the semi-naturalist flower ornamentations with the tone of Haliç işi (Haliç work) and Karamemi. It was also found that the designs were arranged in the style of antisymmetric, interminable, two yarns, three yarns with an "S" line in the ornamentation. The variety and richness of the motives used in the ornamentation of the tughra and the fine labour reflect the classical ornamentation style of the 16th century.

Keywords: Tughra, Suleiman The Magnificent, Illumination, Classical Period

Giriş

Her Osmanlı padişahının tahta çıkışından ayrılışına kadar devleti temsilen kullandığı hususi şekilli alamete tuğra adı verilir (Derman, 2013: 9). Tuğra, Osmanlı Devleti'nin mutlak sahibinin bir işareti görevini üstlendiği gibi devletin de sembolü ve arması olmuştur (Özdemir, 1997: 66). Osmanlılardan önce Büyük Selçuklularda, Anadolu Selçuklularında, Anadolu Beyliklerinde ve ayrıca Memlûklerde de yaygın biçimde kullanılmıştır (Uzunçarşılı, 1995: 101). Tuğralar padişahın emrini kapsayan fermanlar, bir hak veya imtiyaz verilen beratlar, en yüksek derecedeki memurlukları tevcih eden menşurlar, ahidnâmeler, arazi tahrir defterleri, vakfiyeler, temliknâmeler üzerine yazılmış, paralar üzerine basılmış (Sertoğlu, 1975: 10), mimaride kitabeler üzerinde yer almıştır. Tuğraların ölçüleri kullanılan kâğıt, yazıların durumu ve boyutları ile orantılı olmuştur (Bayramoğlu, 1976: 29).

Osmanlı dönemine ait bilinen ilk tuğra Orhan Gazi'ye aittir. İlk tuğralar son derece basit şekilde olup iki beyzeli üç tuğlu tuğra yapısı I. Murad tuğrası ile başlamıştır (Berk, 1999: 99). Fatih Sultan Mehmed tuğrası ile standart şeklini, Kanuni Sultan Süleyman döneminde ise klasik görünüşünü almıştır (Derman, 1997: 436). Kanuni Sultan Süleyman'ın tuğrası kırk altı yıllık saltanatı boyunca hiçbir değişikliğe uğramamış olup şehzadelik zamanındaki tuğraları arasında hiçbir fark yoktur. Topkapı

---

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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406055
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Sarayı Müzesi Kütüphanesi'ndeki bir yazı albümünde Kanuni Sultan Süleyman'ın kendi elinden çıkmış olmaları mümkün olan bazı tuğra çalışmaları bulunmaktadır (Umur, 2011: 142). Tuğra zaman içerisinde içerdikleri metinler ve biçim açısından değişme ve gelişme göstermiştir. XVIII. yüzyıl sonlarında hattat Mustafa Rakım Efendi'nin III. Selim için çektiği tuğradan itibaren tuğralarda ölçü farklılıkları ortaya çıkmaya başlamış, II. Mahmud tuğralarında ise açıkça görülmüştür. II. Mahmud tuğrası en gelişmiş halini alarak tezhibe ihtiyaç hissettirmeyecek biçimde mükemmelliğe ulaşmıştır (Kütükoğlu, 1994: 75).

Tuğraların bezenmesi özellikle XV. yüzyılın sonlarından başlayarak tezyini bir mahiyet kazanmış, tamamını teşkil eden harflerin araları çoğu zaman da üst tarafı tezhiplenmiştir (Derman, 1982: 17). Başlangıçta sadece siyah ile çekilen tuğralar, sonraları altın, lacivert, kırmızı, az da olsa yeşil renkte çekilmiştir. Altın ile çekilen tuğraların bazıları tahrirsiz bazılarıysa siyah, lacivert ya da kırmızı ile tahrirlidir. Osmanlı padişahlarının tuğralarının Sultan II. Bayezid döneminden başlayarak tezhiplendiği görülür. Sultan II. Bayezid'in ilk ferman örneklerinin tuğralarında beyzelerinin her birinin içi farklı renk ve desende, Kanuni Sultan Süleyman tuğralarında da tuğranın tüm bölümlerinin içleri, farklı renk ve desende tezhiplenmiştir (Tanındı, 2012: 265). XVI. yüzyıl birçok alanda olduğu gibi sanat alanında da zirveye ulaşıldığı, kıymetli ve nadide eserlerin ortaya konduğu bir dönem olmuştur. Tezhip sanatının uygulama alanlarından biri olan tuğralar da dönem bezeme üslubu doğrultusunda zarif ve ince bir işçilikle bezenerek klasik dönemin özelliklerini yansıtmıştır.

XVI. yüzyıl tezhipli padişah tuğralarında görülen bezemeler I. Selim tuğrasından başlayarak III. Murad tuğrasına kadar devir üslubuna uygun ortak bir süsleme tarzı gösterir. Bu tuğralarda saz üslubu, natüralist üslup iç içe kullanılmıştır (Ersoy, 1989: 25). Bu dönem tuğralarında altın ve rengin dengeli uyumu, Haliç işi bezemeler, Karamemi tarzında yarı natüralist üslup çiçekler, bahar dalları, çift tahrir tekniği örnekler, sarılma ve hurde rumilerden oluşan desenler ile zengin motif repertuarı dikkati çeker. Haliç işi tekniğinin tuğranın dış ve iç beyzesinde; yarı natüralist üsluptaki çiçekler ve bahar dallarının iç beyzenin alt ve üst bölümü ile tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda; hurde rumi yahut iki renk altınla uygulanan sarılma rumilerin iki iplik yahut üç iplik tarzında düzenlenmiş biçimleriyle iç beyzenin alt ya da üst bölümlerinde; yine hurde ve sarılma rumilerin dış beyzede helezonlar üzerinde düzenlenmiş desenlerle; dolantı bulut motiflerinin dış beyzede yahut desen arasındaki boşluklarda sıklıkla kullanıldığı görülür.

Kanuni devrinde bezemeler tuğra çevresini aşarak üçgen formun yanı sıra tuğların üstünde yer alan su damlasına benzer bir alanın içerisinde de uygulanmıştır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2014: 194). XVI. yüzyılın sonuna doğru servi ağacından esinlenilerek oluşturulan bu üçgen formun içerisi genellikle Haliç işi, daha sonraki dönemlerde halkâri, ve şikâf tarzında; tuğra alanının içerisi ise genellikle klasik tezhip, halkâri, Haliç işi ve çift tahrir bezemeler ile tezyin edilmiştir (Odabaş ve Polat, 2015: 24).

Araştırmanın Amacı

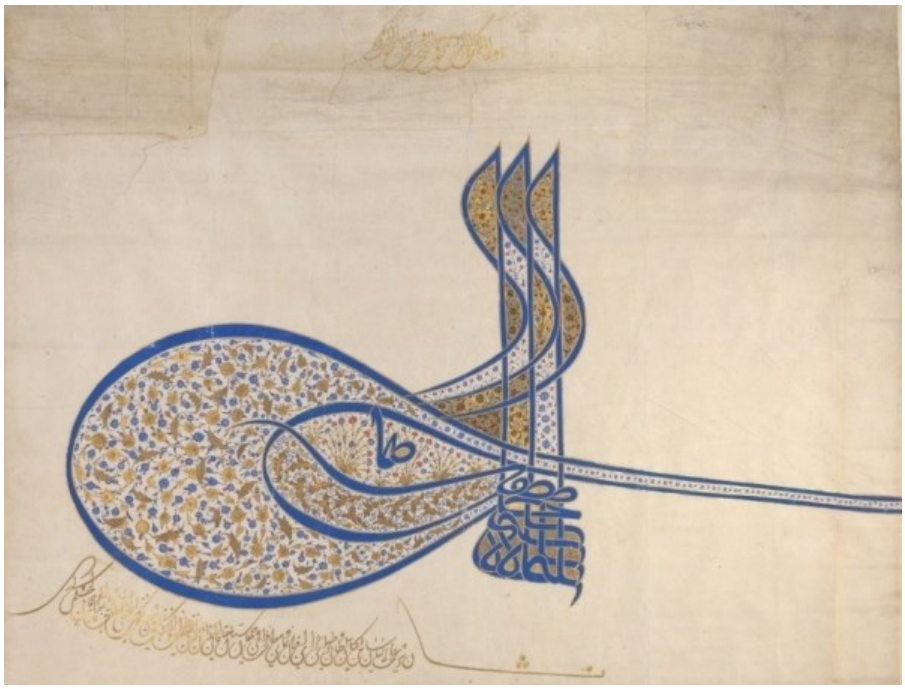
Araştırmada Metropolitan Müzesinde bulunan Kanuni Sultan Süleyman tuğrasının tezhip özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda tuğranın tezyinatında kullanılan teknikler, renkler, motif ve kompozisyon özellikleri ile günümüzdeki durumu belirlenmeye çalışılmış, birebir çizimleri yapılmıştır. Desenin bazı bölümleri boya ya da tahririn dökülmesi sebebiyle net biçimde seçilememiştir. Araştırmaya ilişkin bilgiler Müze web sayfası açık erişimden alınan bilgiler ve görseller ile sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre yapılmıştır. Araştırılan konu ile ilgili literatür taramasını da içeren doküman analizi, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme kayıtları

ile diğer belgelerin sistematikleştirilmesini (Baltacı, 2019: 376) ve araştırılması hedeflenen olgu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Kuzu, 2013: 109).

Bulgular ve Yorum

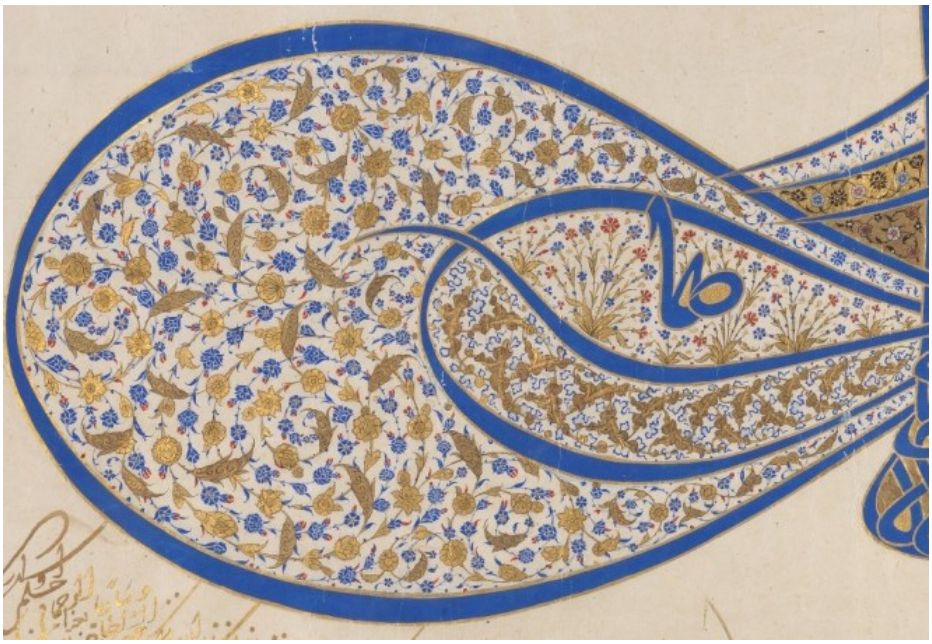


Görsel 1. Metropolitan Müzesinde bulunan Kanuni Sultan Süleyman tuğrasının genel görünümü, Metropolitan Müzesi (https://www.metmuseum.org/art/collection/search/449533).

Kanuni Sultan Süleyman'a ait tuğra 52.1x59.7 cm ölçülerinde olup çivit mavi mürekkeple çekilmiş, altınla tahrirlenmiştir. Tuğranın bazı yerlerinde çivit mavi mürekkebin yer yer döküldüğü görülmüştür. Tuğrada kullanılan çivit mavi renk ile bezemede kullanılan renk aynıdır. Tuğranın dış beyze, iç beyze, kollar arasındaki boşluklarda zemin kâğıt rengi ile bırakılmış olup nohudi renktir. Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluğun bir kısmı kâğıt rengi ile bırakılırken bir kısmı ise sıvama altın ile doldurulmuştur. Serenin zemini iki renkte altınla sıvama doldurulmuştur. Harfler arasındaki boşlukların bir kısmının zemininde yer yer iğne perdahı uygulanmıştır.

Tuğranın dış beyzesi Haliç işi tarzında bezenmiştir. Birbirine paralel biçimde devam eden helezonlarda çift tahrir tekniğindeki kompozisyonda hatai, penç ve goncagül motifleri çivit mavi ile renklendirilmiş, altın ve kırmızı ile detaylandırılmıştır. Dış beyzede yer alan helezon biçimindeki diğer kompozisyonda ise hatai, penç, goncagül ve yaprak motifleri sıvama iki renk altınla renklendirilip siyahla tahrirlenmiştir. Hatayi grubu motiflerin bir kısmı kırmızı ile detaylandırılmıştır. İri yaprak motiflerinin içleri bulut motifini anımsatacak biçimde düzenlenmiştir. Her iki helezon üzerindeki kompozisyonda motiflerin çeşitliliği ve zenginliği ile özenli işçilik dikkati çekmektedir (Görsel 2).

Tuğranın kolları arasındaki boşlukta uygulanan desen ilk bakışta dış beyzenin devamı niteliğinde gibi görünse de çift tahrir tekniğinde sürgit tarzında desenden müteşekkildir. Karanfil ve çiçek motifleri çivit mavi ve kırmızı ile renklendirilmiştir.



Görsel 2. Tuğranın dış beyze detay görünümü, Metropolitan Müzesi.

İç beyzenin alt bölümünde, sarılma rumiler ile üç iplik tarzında düzenlenen desen yer almaktadır. Sarılma rumiler iki renk altınla renklendirilmiş olup siyahla tahrirlidir. Desen dışında kalan boşluklar çivit mavi dolantı bulut motifleri ile doldurulmuştur. İç beyzede altın tahrire dayalı küçük daire biçiminde altınla renklendirilip siyahla tahrirlenen rumi motifi işlenmiştir. Dolantı bulut motifinde uygulanan çivit mavinin yer yer aktığı görülmüştür. Su dökülmesi yahut ıslanma sebebi ile çivit mavi rengin aktığı düşünülmektedir.

İç beyzenin üst bölümünde Karamemi üslubunda topraktan çıkmış izlenimi uyandıran dilimli yaprak motifleri atınla renklendirilip siyahla tahrirlenmiştir. Karanfil ile diğer çiçek motifleri çivit mavi ve kırmızı ile renklendirilmiş, altınla detaylandırılmıştır. Altın uygulanan alanlarda yer yer iğne perdahı yapılmıştır. Desen dışında oluşan boşluklar kırmızı, çivit mavi küçük noktalar ve altın ot kümecikleri ile doldurulmuştur (Görsel 3).

Görsel 3. Tuğranın iç beyze detay görünümü, Metropolitan Müzesi.

Görsel 4. Tuğranın iç beyzesinin alt ve üst bölüm desen çizimi.

Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklar sırasıyla yukarıdan aşağıya doğru incelendiğinde üstte yer alan sağlı sollu boşlukların zemini aynı renk altınla sıvama doldurulmuştur. Üç alanda da siyah tek dal üzerine "S" hatlı ters simetrik desen uygulanmıştır. Hatai grubu motifler benzer biçimde turkuaz, açık mavi, vişneçürüğü ve eflatun ile renklendirilip aynı rengin tonlarıyla detaylandırılmıştır. Eflatun renkte yer yer dökülmeler mevcuttur. Ortada yer alan desende ayrıca sarılma rumiyle "S" hatlı ters simetrik biçimde düzenlenmiş desen yer almaktadır. Hem rumiler hem de hatai grubu motiflerin dallarının aynı penç motifinden çıkmış olduğu dikkati çekmektedir. (Görsel 5). Sarılma rumiler eflatun ve açık mavi ile renklendirilip aynı rengin tonları ile detaylandırılmıştır.

Görsel 5. a. Sırasıyla tuğ ve zülfeler arasında boşlukların bir kısmının detay görünümümü, Metropolitan Müzesi. **b.** Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklar desen çizimi**.**

Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda sırasıyla zemini kâğıt rengiyle bırakılan alanlarda yarı natüralist üslupta çift tahrir tekniğinde sade desen uygulanmıştır. Karanfil ve çiçek motifleri kırmızı ve çivit maviyle renklendirilmiştir. Zeminde yer alan üç noktalar ve yapraklar altın ile renklendirilmiştir (Görsel 6). Tuğ ve zülfeler arasındaki boşlukların diğer bir kısmı da benzer biçimde tezyin edilmiştir.

Görsel. 6. a. Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda kâğıt zemini üzerine işlenmiş yarı natüralist üslupta çiçekler, Metropolitan Müzesi. **b.** Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklar desen çizimi**.**

Sırasıyla tuğ ve zülfeler arasındaki diğer boşluklarda her üç alanın zemini sıvama altınla doldurulmuş olup altının yer yer döküldüğü görülmüştür. Sağ ve sol alanlarda zemin aynı renk altındır. Her iki alanda da çift tahrir tekniğinde "S" hatlı ters simetrik biçimde sade bir desen uygulanmıştır. Çift tahrir motifler siyahla renklendirilmiş, beyaz ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Desende yer alan diğer penç motifleri klasik tezhip tekniğinde boyanmıştır. Penç motifleri açık mavi ile renklendirilip koyu mavi ile detaylandırılmıştır.

Ortada yer alan alanda siyah ile tek dal üzerine penç, goncagül ve yaprak motiflerinden oluşan bahar dalı işlenmiştir. Motifler turkuaz, vişneçürüğü ve eflatun ile renklendirilmiş, aynı rengin tonları ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Motiflerin bir kısmında kuzu bırakılarak kademeli biçimde boyanmıştır. Kullanılan renklerde yer yer dökülmeler mevcuttur. Altın zeminlerde üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır (Görsel 7).

Görsel 7. a. Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda altın zemin üzerine uygulanan bahar dalı ve çift tahrir tekniği bezemeleri. **b.** Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklar desen çizimi.

Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda diğer dört alanın zemini sıvama altınla doldurulmuş olup üç alanın zemini aynı renk altındır. Altın zeminler üzerine üç nokta iğne perdahı yapılmıştır. Soldan sağa doğru sırasıyla birinci alanda siyah ile iki iplik tarzında desen yer almaktadır. İpliğin biri çift tahrir tekniğinde olup motifler siyahla renklendirilmiş, beyaz ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Diğer iplikte yer alan penç motifleri ise açık mavi ve eflatun ile renklendirilip aynı rengin tonları ile detaylandırılmıştır. Motifler siyahla tahrirli olup göbekleri altın ve iğne perdahlıdır. Sağında yer alan boşluk "S" hatlı ters simetrik biçimde düzenlenerek benzer biçimde bezelidir.

Altta yer alan üçgen biçimdeki boşlukta çarkıfelek tazında düzenlenen desen işlenmiştir. Siyah tek dal üzerinde yer alan penç motifleri eflatun, vişneçürüğü ve siyah ile renklendirilmiş, beyaz ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Sağında yer alan boşluk ise "S" hatlı ters simetrik biçimde düzenlenmiş olup benzer biçimde bezelidir. Motiflerin bir kısmı çift tahrir tekniğinde bir kısmı ise klasik tezhip tekniğinde boyanmıştır. Sağında zemini kâğıt rengi ile bırakılan alanda, çivit mavi ve kırmızı ile çift tahrir tekniğinde "S" hatlı ters simetrik biçimde düzenlenmiş desen yer almaktadır. Hatai grubu motiflerin bir kısmı altın ile detaylandırılmıştır (Görsel 8).

Görsel 8a. Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda uygulanan bezeme, Metropolitan Müzesi. **b.** Tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda yer alan desenlerin çizimi.

Sonuç

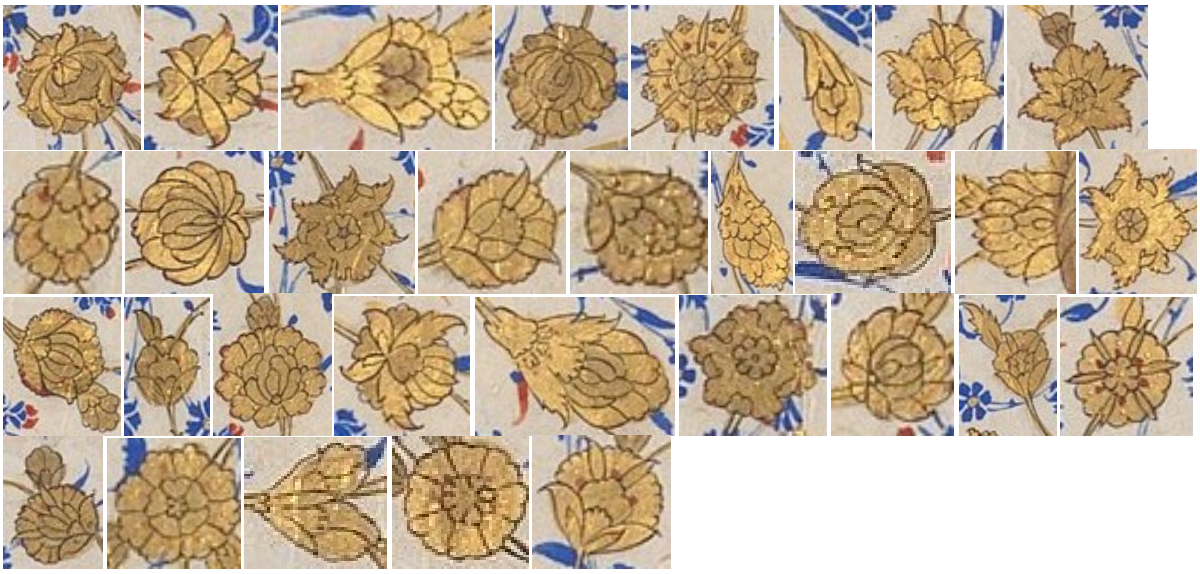
Osmanlı sultanlarının bir tür imzası olan tuğralar, Divan-ı Hümayun'dan çıkmış olmaları sebebiyle padişahın buyruğunu ifade eder. Bu sebeple de tezyinatına önem verilmiş, ait olduğu dönemin bezeme üslubu doğrultusunda tezyin edilmiştir. Araştırmada incelenen Kanuni Sultan Süleyman tuğrası Metropolitan Müzesi açık erişimde yer almakta olup araştırmaya ilişkin veriler müze web sayfasından edinilen bilgiler ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda tuğranın tezyinatında en çok çift tahrir tekniği ile Haliç işi tarzı ve Karamemi üslubunda yarı natüralist biçimde çiçek bezemelerinin uygulandığı görülmüştür. Dış beyzede yer alan desende helezonlar orantılı biçimde dolanmaktadır. Kullanılan motifler ve kompozisyon zengin bir işçiliğe sahiptir. İncelenen tuğrada Karamemi üslubunda topraktan çıkmış izlenimi uyandıracak biçimde düzenlenmiş yarı natüralist üsluptaki karanfil ve çiçek motifleri, iç beyze ile tuğ ve zülfeler asındaki boşluklarda uygulanmıştır. Bu tarz bezemeler iç beyzenin alt ve üst bölümleri ile tuğ ve zülfeler arasındaki boşluklarda, Sultan Süleyman'a ait diğer birçok tuğrada olduğu gibi Sultan II. Selim, Sultan III. Murad, Sultan III. Mehmed'e ait tuğraların bezemesinde de sıklıkla kullanılmıştır. Bu tarz bezemeler yer yer kâğıt zemini üzerine yer yer ise sıvama altın zemin üzerine renklendirilerek uygulanmıştır.

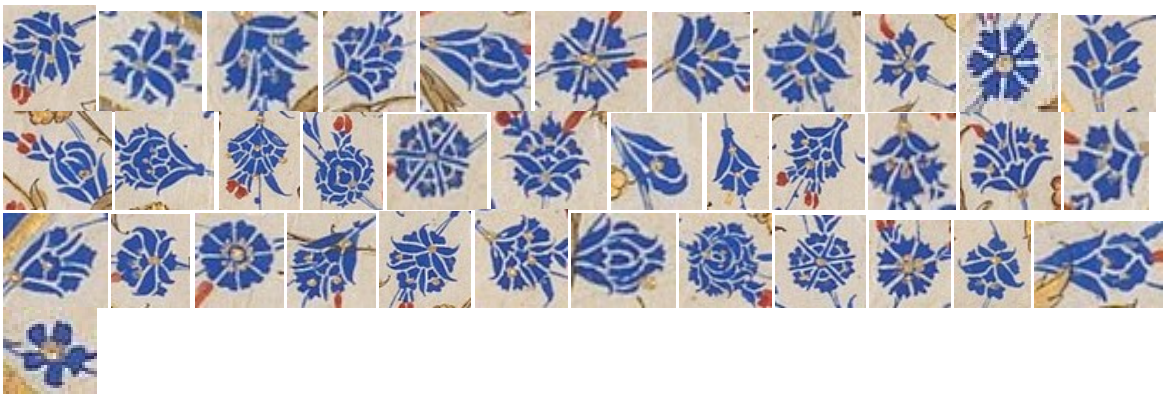
Bezemede kullanılan renkler değerlendirildiğinde iki renk altının yanı sıra çivit mavi, kırmızı, beyaz, siyah, turkuaz, eflatun, vişneçürüğü ve açık mavinin kullanıldığı anlaşılmıştır. Motifler aynı rengin tonları, beyaz, kırmızı ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Tuğranın bezemesinde desen en çok "S" hatlı ters simetrik biçimde düzenlenmiş olup sürgit, üç iplik, iki iplik ve çarkıfelek tarzının da uygulandığı anlaşılmıştır. Kullanılan motiflerin çeşitliliği ve zenginliği XVI. yüzyıl klasik bezeme üslubunu yansıtmaktadır. Gerek çift tahrir tekniğinde gerekse iki renk altınla çalışılan hatayi grubu motiflerdeki çeşitlilik dönem sanat zevki ve geldiği seviyeyi günümüze yansıtmaktadır.

Dış beyzede yer alan hatayi grubu motiflerde çift tahrir tekniğinde otuz altı, diğer helezonlar üzerinde ise iki renk altınla çalışılmış otuz bir çeşit motif yer almaktadır (Görsel 9, Görsel 10). Çift tahrir tekniğinde işlenen motifler ayrıntılı incelendiğinde, birbirine benzer biçimde düzenlenmiş olsa da küçük farklılıklarla zengin bir çeşitlilik içerdiği dikkati çekmektedir. Bu, sanatkârının ustalığını ve sanat zevkini günümüze yansıtır. Tezyinatta ayrıca hatayi, penç, goncagül motiflerinin yanı sıra içerisi bulutu anımsatacak biçimde düzenlenmiş yapraklar, sarılma rumi ve bulut motiflerinin de kullanıldığı görülmüştür. Üç iplik tarzında düzenlenen sarılma rumilerin arasında uygulanan dolantı bulut motifleri desendeki boşluk doluluk dengesini sağlamıştır. Araştırmada incelenen Kanuni Sultan Süleyman tuğrasında uygulanan tezyinat değerlendirildiğinde dönem sernakkaşı Karamemi yahut ekibinden çıkmış olduğu tahmin edilmektedir.

Derman (2012: 355) tarafından XVI. yüzyıl tuğra bezemelerine örnek olarak Nakkaş Karamemi tarafından yapıldığı tahmin edilen Kanuni Sultan Süleyman'a ait iki tuğranın bezemesi değerlendirilmiştir. Araştırmada incelenen Metropolitan Müzesinde bulunan Kanuni Sultan Süleyman'a ait tuğranın bezemesinde olduğu gibi tuğralar lacivert ile çekilip altınla tahrirlenmiştir. Dış beyze, iç beyze, tuğ ve zülfeler arasındaki boşlukların bir kısmı aharlı kâğıt zemini ile aynı, bir kısmı ise sıvama altınla doldurulmuştur. Bezemede kullanılan renkler, motif grubu ve kompozisyon özelliklerinin yanı sıra bezemedeki ince işçilik ve fırça hareketleri benzerlik göstermektedir.



Görsel 9. Dış beyzede yer alan hatayi grubu motif örnekleri.



Görsel 10. Dış beyzede uygulanan çift tahrir motif örnekleri.

Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, (2), s. 368-388.

Bayramoğlu, F. (1976). Tezhipli ve Padişah Onaylı Fermanlar, *Kültür ve Sanat, 4*, 17-37.

Berk, S. (1999). *Hattat Mustafa Rakım'da Celi Sülüs ve Tuğra Estetiği,* (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Derman, M.U. (2013). *Murakka'-ı Hâs*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Derman, M.U. (1997). Hat. *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Cilt 16, ss.427-437), İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Derman, M.U. (1982). Tuğra'larda Estetik, *İlgi*, 16, (33), s. 16-24.

Derman, F.Ç. (2012). *Türk Tezhip Sanatının Muhteşem Çağı: 16. Yüzyıl*. (Edt.; Ali Rıza Özcan). Hat ve Tezhip Sanatı. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Ersoy, A. (1989). 16. Yüzyılın Tezhipli Padişah Tuğraları, *Türkiyemiz*, 9, (58), s.14-27.

Kuzu, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kütükoğlu, S. M. (1994). *Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik),* İstanbul: Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı.

Odabaş, H. ve Polat, C. (2015). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yazma Eser ve Ferman Süsleme Sanatı*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Yayını.

Özdemir, K. (1997). *Osmanlı Arması*, İstanbul: Dönence Basın ve Yayın Hizmetleri.

Özkeçeci, İ. ve Özkeçeci, Ş.B. (2014). *Türk Sanatında Tezhip,* İstanbul: Yazıgen Yayıncılık.

Sertoğlu, M. (1975). *Osmanlı Türklerinde Tuğra*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayıncılık.

Tanındı, Z. (2012). *Başlangıcından Osmanlı'ya Tezhip Sanatı*. (Edt.; Ali Rıza Özcan). Hat ve Tezhip Sanatı. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Umur, S. (2011). *Osmanlı Padişah Tuğraları,* İstanbul: Cem Yayınevi.

Uzunçarşılı, İ.H. (1995). Tuğra ve Pençeler İle Ferman ve Buyuruldulara Dair, *Belleten*, 5, (17-18), s.101-157.

İnternet Kaynakları

URL. 1. "Tughra (Insignia) of Sultan Süleiman The Magnificent (r.1520-66)", https://www.metmuseum.org/art/collection/search/449533, Erişim Tarihi: 13.04.2022.

43. Siyasal dil ve söylem: Siyasal aktörlerin Twitter kullanımları üzerine bir araştırma[1]

Mustafa Cebrail SADAKAOĞLU[2]

APA: Sadakaoğlu, M. C. (2023). Siyasal dil ve söylem: Siyasal aktörlerin Twitter kullanımları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 716-729. DOI: 10.29000/rumelide.1406059.

Öz

Dijital kitle iletişim araçları ile sosyal paylaşım ağları üzerinden yürütülen siyasal kampanya süreçlerinin geleneksel kitle iletişim araçlarına nazaran çok daha az maliyetle ve çok daha geniş seçmen kitlelerine ulaşabilme fırsatı sunması, siyasal aktörler nezdinde bu mecraların taşıdığı önemi büyütmektedir. Dahası dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım ağları, geleneksel kitle iletişim araçlarının sahiplik ilişkilerinden kaynaklanan anti-demokratik doğasını tersine çevirme fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla siyasal aktörler arasındaki rekabeti dengeleme olanağı sunan ve demokratik toplumlarda çoğulcu ideallerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunan önemli bir bağımsız değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede çalışma kapsamında siyasal aktörlerin seçmenlerle etkileşim kurmak amacıyla sosyal paylaşım ağlarını kullanma eğilimleri irdelenmektedir. Bu maksatla 2019 yılı yerel seçimleri kampanya sürecinde Giresun ili seçim çevresi araştırma örneklemi olarak belirlenmiş, cumhur ve millet ittifaklarına mensup iki belediye başkan adayının sosyal medya hesaplarından yapmış oldukları paylaşımlar incelenmektedir. Böylece her iki adayın da seçim kampanya süreci boyunca yapmış oldukları paylaşımlardan elde edilen nicel veriler tablolar halinde sınıflandırılmakta ve içerik analizi yapılarak, yorumlanmaktadır. Bu sayede adayların kişisel *Twitter* hesaplarından yürüttükleri siyasal iletişim faaliyetleri çerçevesinde siyasal aktörler ile seçmenler arasındaki siyasal dil ve söyleme dayalı karşılıklı etkileşimin yönü ve yoğunluğu ortaya koyulmaya gayret edilmektedir. Çalışmanın ortaya koymuş olduğu sonuç, dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım ağları üzerinden icra edilen siyasal söylemin etkili bir araç olarak kullanılabileceği şeklinde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal iletişim, kamuoyu, seçim, ikna ve propaganda

---

1. 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:** 08.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406059
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., Haliç Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Dijital Oyun Tasarımı Bölümü / Assoc. Prof., Haliç University, Faculty of Fine Arts, Department of Digital Game Design (İstanbul, Türkiye), msadakoglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4359-4828, **ROR ID:** https://ror.org/022xhck05, **ISNI:** 0000 0000 8961 9352

Political language and discourse: A research on political actors' use of Twitter[3]

Abstract

The fact that political campaign processes carried out through digital mass media and social sharing networks offer the opportunity to reach a much wider audience of voters at a much lower cost than traditional mass media, increases the importance of these media for political actors. Moreover, digital mass media and social networks offer the opportunity to reverse the anti-democratic nature of traditional mass media resulting from ownership relations. Therefore, it stands out as an important independent variable that provides the opportunity to balance the competition between political actors and contributes to the realization of pluralist ideals in democratic societies. In this context, the study examines the tendencies of political actors to use social networks to interact with voters. For this purpose, the Giresun province election district was determined as the research sample during the 2019 local elections campaign process, and the posts made by two mayoral candidates belonging to the people's and nation's alliances on their social media accounts are examined. Thus, the quantitative data obtained from the posts made by both candidates during the election campaign are classified in tables and interpreted by content analysis. In this way, an effort is made to reveal the direction and intensity of the mutual interaction between political actors and voters based on political language and discourse within the framework of the political communication activities carried out by the candidates on their personal Twitter accounts. The result of the study can be summarized as follows: political discourse carried out through digital mass media and social sharing networks can be used as an effective tool.

Keywords: Political communication, public opinion, election, persuasion and propaganda

1. Giriş

Geleneksel kitle iletişim araçları on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından itibaren hızlı kentleşme ve kitle kültürünün de etkisiyle büyük bir gelişme göstermiştir. Başta Batı Avrupa ve Kuzey Amerika olmak üzere pek çok ülkede gelişme gösteren kitle iletişimi bir yanıyla hızlı kentleşme ve demografik yığışmayla da yakından ilişkilidir. Bu süreçte önce telgraf ardından telefon ve radyonun icadı, bunlarla eşzamanlı olarak gazete basım tekniğinde kaydedilen gelişmeler, kitle iletişimi alanında son derece önemli bir dönemin başlamasına vesile olmuştur. Ancak gazete, süreli yayınlar, radyo, televizyon ve sinema gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının yayıncıdan (kaynak) alıcıya (hedef kitle) doğru akan tek yönlü enformasyon akışı, yirmi birinci yüzyılın şafağında dijital kitle iletişim araçlarının ortaya çıkması ve enformasyon akışını taraflar arası karşılıklı etkileşimi önceleyecek şekilde gerçekleştirmesi yeni bir dönemin kapıları aralanmıştır. Yeni dönemde, tipik olarak bir mikroişlemci ya da bilgisayar kullanıcılarıyla enformasyon arasındaki etkileşime olanak tanıyan hatta bunu zorunlu kılan yeni iletişim teknolojileri öne çıkmıştır (Timisi, 2003:80). Buna göre, enformasyon akışına küresel düzlemde cevaz

---

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: 08.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406059
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

veren yeni iletişim teknolojileri, küresel düzlemde zaman ve mekân sınırlarını silerek, sosyal ağlarla birbirine bağlı kitleler yaratmıştır. Bu çerçevede demokratik toplumlarda yöneten ile yönetilen arasında kurulan ilişkiye işaret eden siyasal alan, bahse konu taraflar arasındaki etkileşim ihtiyacının her geçen gün büyümesi dolayısıyla geçmişte geleneksel kitle iletişim araçlarında olduğu gibi günümüzde de dijital kitle iletişim araçları tarafından icra edilecek iletişim olgusunun önemini büyütmektedir. Bu minvalde başta demokratik ülkeler olmak üzere seçmen kitlelerine yönelik ikna edici iletişim ihtiyacını karşılamak maksadıyla siyasal aktörlerin geleneksel kitle iletişim araçlarından istifade ettikleri bilinmektedir. Ancak dijital kitle iletişim araçlarının birbirinden farklı kullanıcıları, tek bir ortam ve bağlamda bir arada tutma özelliğine sahip olması, geleneksel kitle iletişim araçları kadar dijital kitle iletişim araçlarının da yaygın olarak kullanılmasına neden olmaktadır. Bu minvalde hedef kitlelere verilmek istenen mesajların en kısa zamanda ve en uygun koşullarda ulaştırılmasını önceleyen siyasal aktörler nezdinde dijital kitle iletişim araçlarının önemi artmaktadır (Marwick, Boyd, 2016:1).

Dijital kitle iletişim araçlarının siyasal hayata olası etkilerinin yoğun olarak tartışıldığı günümüzde iki dikkat çekici yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımların ilkinde, bir bütün olarak bakıldığında dijitalleşme sürecinin siyasal aktörlerin toplum üzerindeki etkilerini zaman içinde sileceği, siyasal aktörler ile kurumlar arasında rekabeti arttıracağı ve çok daha önemlisi toplumun geniş kesimlerini güçlü bir şekilde demokratik değerlere yaklaştıracağı yönünde iyimser bir çerçeve ortaya koyulmaktadır. Dijitalleşmenin siyasal hayat üzerinde kayda değer bir değişim yaratmayacağı yönündeki ikinci yaklaşıma göreyse, dijitalleşmenin demokratik katılım dâhil olmak üzere siyasal hayata yönelik herhangi bir etkide bulunması beklenmemelidir (Giansante,2013:11). Ancak dijitalleşmenin gerek siyasal aktör ile seçmen kitleleri arasında, gerekse siyasal meselelere ilişkin görüş alış verişinde bulunmak üzere kullanıcıların dâhil oldukları sanal topluluklarda gözlenen etkileşim üzerinde köklü bir dönüşüme neden olduğu açıkça görülmektedir. Buna göre, kendi meşreplerince iletişim kurmak maksadıyla dâhil olunan sanal topluluklara ya da iletişim ortamlarına hâkim olan aynılaşma nedeniyle katılımcıların birbirlerinin düşüncelerini giderek daha fazla onayladığı ancak katılımcıları fiili olarak siyasal alana katkı koymaktan uzaklaştırdığı görülmektedir (Baym, 2015:96). Manuel Castells'e göre (2006:477-491), günümüzde siyasetin enformasyona dayalı yapılıyor olması, geleneksel bürokratik işleyişi ikame eden bir tür "medyakrasi" yaratmış ve demokrasinin bütün somut kurumlarını gölgede bırakan bir çeşit "sanal demokrasi" ortaya çıkmıştır. Oysa günümüz demokratik toplumlarında siyasal alanın öznesi olarak görülen seçmen kitlelerinin politik düşünce ya da tercihleri üzerinde etkili olabilmek ancak onların gönüllü rıza göstermeleriyle mümkün olabilir. Bu minvalde siyasal aktörlerin seçmenleriyle aralarında doğrudan iletişim kurmalarına olanak tanıyan dijital kitle iletişim araçları ile sosyal paylaşım ağlarının anlık etkileşim vadeden algoritmaları nedeniyle siyasal aktörler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Buna göre, siyasal aktörler sosyal paylaşım ağlarındaki kişisel hesapları üzerinden paylaştıkları içerikler aracılığıyla seçmenlerin politik düşünce ya da tercihleri üzerinde etkili olmayı umarken; kampanya süreçleri dışında kalan zamanlarda siyasal aktörler ile iletişim halinde kalabilme şansını pek de bulamayan seçmen kitlelerine kendilerini ifade edebilme olanağı sunmaktadır.

Sosyal paylaşım ağları, siyasal aktörler ile seçmen kitleleri arasında karşılıklı etkileşime olanak vermenin ötesinde taraflar arasında yeni bir siyasal dil ve söylem inşa edilmesine neden olması dolayısıyla siyaset biliminden iletişim bilimlerine, sosyolojiden kültürel çalışmalara sosyal bilimlerin pek çok farklı disiplininde yapılacak araştırmalara olan ihtiyacı büyütmektedir. Dijital kitle iletişim araçları ile sosyal paylaşım ağları tarafından kaynak ile hedef kitle arasında inşa edilen yeni iletişim deneyimin tarifine ilişkin bahse konu ihtiyaçtan kaynaklanan çabaların bir sonucu olarak ortaya çıkan çalışmanın temel gayesi, siyasal aktör ile seçmen kitleleri arasındaki siyasal dil ve söyleme dair bütüncül bir perspektif sunabilmektir. Bu maksatla çalışmanın temel araştırma sorusu ve problemi olarak

belirlenen siyasal aktörler ile seçmen kitleleri arasında değişen siyasal dil ve söylemin yönü ve yoğunluğuna ilişkin tarifte bulunmak gayesiyle 31 Mart 2019 yerel seçim kampanya süreci odağa alınmakta ve kampanya esnasında sosyal paylaşım ağlarında gözlenen kaynak ile hedef kitle arasındaki etkileşim açıklanmaya gayret edilmektedir. Bu çerçevede çalışmanın girişini takiben "siyasal dil ve söylem" başlıklı bölümde, politik alanın inşasında başat role sahip olan siyasal aktörler ile seçmen kitleleri arasındaki etkileşimin temel bileşeni olarak yeni siyasal dil ve söylem olguları açıklanmaktadır. Buna göre, siyasal aktörlerin açık hava toplantıları, basın açıklamaları ya da seçmen ziyaretlerinde kullanageldikleri etkili retorik ve sloganlarla güçlendirilmiş vurucu cümlelerle rakip siyasal aktörlere yönelik gönderme ve imaların toplamı olarak kavranan geleneksel söylemler takip eden "sosyal paylaşım ağlarında siyasal dil ve söylem" başlıklı bölümde ele alınmaktadır. Bu sayede taraflar arasında etkileşime cevaz veren yeni bir mecra olarak sosyal paylaşım ağlarındaki kullanım pratiklerine dikkat çekilmektedir. Nihayet çalışmanın "araştırma" bölümünde yerel seçimler kapsamında Giresun İl Belediye Başkanlığı kampanya sürecinde Cumhur İttifakına mensup belediye başkan adayı ile Millet İttifakına mensup belediye başkan adayı tarafından kullanılan kişisel Twitter hesaplarından, 01 Ocak ile 31 Mart 2019 tarihleri arasında paylaşılan içerikler araştırma örneklemi olarak incelemektedir. Araştırma kapsamında iki adayın kişisel hesapları aracılığıyla paylaşmış olduğu içeriklerden elde edilen nicel veriler yorumlamak üzere tablolar halinde sınıflandırılmakta ve analiz edilmektedir. Böylece adayların, kampanya süreci boyunca kullandıkları siyasal dil ve söylem aracılığıyla seçmenleriyle aralarındaki etkileşimin yönü ve yoğunluğu açıklanmaktadır.

2. Siyasal dil ve söylem

Siyasal aktörler ile seçmen kitleleri arasındaki etkileşimin temel bileşeni olarak siyasal dil ve siyasal söylem politik alanın inşasında başat role sahiptir. Bu nedenle siyasal söylemi anlamak ve doğru analiz etmek demokratik toplumlarda seçmenlerin bilinçli bir şekilde karar verebilmesinde oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla siyasal alanın temel iletişim aracı olarak dil, politik meselelerle ilgili kavramların ifade edilmesi ya da siyasal alanla ilgili süreçlerin, kavram, terim ve ideolojilerin açıklanması bakımından kurucu öznesi olma özelliğiyle öne çıkmaktadır. Bu yönüyle siyasal aktörlerin, kurum ve grupların görüş ve hedeflerini seçmenlerine açıklamak, rakipleriyle tartışmak ve görüşlerini savunmak maksadıyla kullanılan politik alana özgü kimi kavram, terim, retorik ya da propaganda gibi bir dizi teknik unsur içermektedir. Bu nedenle siyasal dilin ya da siyasal söylemin inşası ve kitleler üzerindeki etkinliği bakımından son derece hassas olduğu söylenebilir (Tuncer, 2019:97). Siyasal dilin doğasında bulunan "linguistic manipulation-dilsel güdümleme" (Chilton, 1998:688) nedeniyle hedef kitle üzerinde yönlendirici olma ihtimali kuşkusuz hemen her dönem var olmuştur. Ancak siyasal dil aracılığıyla somutlaşan söylemin zaman içinde Louis Althusser'e özgü ideoloji kavramsallaştırması yerine kullanılmasında Michel Foucault'nun yaklaşımları belirleyici olmuştur (Sözen, 1999:12). Buna göre siyasal söylem, tekil gerçekliğe işaret etmenin ötesinde toptancı bir yol izleyerek gerçekliklerin varlığına işaret eden çok anlamlı ve bütüncül bir içeriğe sahiptir. Herhangi bir durumu ya da sorunu tanımlamak ve insanlarla paylaşabilmek için klişeleşmiş ve kalıplaşmış olsa da derinlemesine düşünüldüğünde söylemin, tarihsel koşullara bağlı olarak farklı anlamlara sahip olduğu görülmektedir (Oğuz, 2018: 53). Dolayısıyla siyasal aktörler ya da gruplar, siyasal dilin gücünü kullanarak seçmen kitlelerinin duygularını etkileyebilir, doğru olmayan bilgileri çarpıtarak ya da kitleleri yanıltarak kendi amaçları için kullanabilirler. Dilsel güdümleme, etkili bir siyasi retorik aracı olarak da görülebilir çünkü siyasal söylem öncelikle hedef kitlesini belli bir siyasal eylemde bulunmaya ya da önemli siyasal kararlar almaya ikna etmeyi amaçlamaktadır. Diğer yandan günümüzde seçmen kitlelerini ikna etmek maksadıyla kullanılan geleneksel ya da dijital kitle iletişim araçlarının sahiplik ilişkileri yeni dilsel güdümleme tarzlarının ortaya çıkmasına olanak vermektedir. Siyasal aktörler tarafından düzenlenen basın toplantıları ya da basın açıklamalarında dile getirilen etkili retorik, sloganlarla güçlendirilmiş

vurucu cümleler, rakip siyasal aktörlere yönelik alaycı göndermeler ve hemen her fırsatta kullanılan imaların toplamı olarak siyasal dil, siyasal aktörlerle kurumların hedef kitleleri üzerinde etkili olma arzularının taşıyıcısı olması dolayısıyla ideolojik role sahiptir (Althusser, 2010; Ives, 2011). Bu çerçevede siyasal dilin muhatapları tarafından öncelikle eleştirel filtreden geçirilmesi ve ardından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Siyasal dil, sınırları belirlenmiş politik bir meselenin ayrıntılarını, analizini, kampanyaları ve uluslararası ilişkiler ile alakalı konuları ele alırken ve çoğu zaman karmaşık terimler içeriyor olsa da, esasında bunlar siyasal süreçlerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Zira siyasal dil; siyasal aktörler tarafından dile getirilen mesajların çerçevelenmesinde ve kamuoyunun şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Diğer yandan siyasal dil, tıpkı bir toplumun kullandığı dil gibi aslında durağan olmayıp, dinamik bir yapıya sahiptir. Toplumun kültürel ya da teknik alanlarda ilerleme kaydetmesi halinde dil de etkilenerek zaman içerisinde değişebilir. Elbette değişimin hızı toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Demokratik toplumlarda büyük bir önem atfedilen seçmen kitlelerini yönlendirme ve siyasal tercihleri üzerinde etkili olabilme arzusu, bizzat seçmen kitlelerinin gönüllü rıza göstermeleriyle mümkün olabilir. Bu maksatla iktidar, çoğu zaman kendi gerçekliğini ürettiği gibi nesnel alanları ya da hakikat ritüellerini de üretmektedir (Foucault, 2006:194). Ancak gönüllü rıza gösterilmesi maksadıyla kullanılan politik söylemin özünde öznel olması, bireysel farklılıklara ve farklı yorumlara kapı aralamakta ve yönlendirmeye açık tamamlayıcı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Dil ve ideolojinin birleşmesiyle inşa edilen politik söylem, bizzat söylem sahiplerinin (siyasal aktörleri) konumlandıkları farklı pozisyonlar gereği farklı beklentileri açığa çıkarmaktadır. Buna göre, iktidar sahiplerince kullanılan söylemler, konumlarını korumaya ve ayrıcalıklarını devam ettirmeye yönelik inşa edilirken, iktidara muhalif olanların politik söylemleri iktidarı değiştirmek ya da ele geçirmek amacıyla inşa edilmektedir. Dolayısıyla politik söylem kimi zaman iktidar sahiplerine güç kazandıran itici güç haline gelirken, kimi zamansa muhaliflerin iktidarı değiştirmekte kullandıkları en güçlü silahlardan biri haline gelmektedir.

3. Sosyal paylaşım ağlarında siyasal dil ve söylem

Siyasal iletişimin gündelik hayata girişinin Antik Yunan dönemine kadar uzandığı ve kent devletlerinde soylu sınıfların ezbere de olsa siyasal iletişim yöntem ve tekniklerinden yararlandığı bilinmektedir. Buna göre, Yunan toplumunda klasik dönemden (MÖ 500-400) itibaren gerek kamusal alanın inşası, gerekse siyasal katılım bakımından dinleyici önünde konuşabilme becerisi şeklinde tarif edilen retorik, büyük önem kazanmıştır. Bu minvalde Miletli kadın düşünür Aspasia'nın (MÖ 470-400), Sokrates ve öğrencilerine retorik öğrettiği ve bu konudaki uzmanlığından Sokrates'in bile hayranlıkla bahsettiği kadın düşünürü düzenli olarak ziyaret ettiği hatta bu ziyaretlere öğrencilerini de teşvik ettiği bilinmektedir (Kahn, 1994:96-99; Pentassuglio, 2020:4). Diğer yandan ikna edici bir iletişim biçimi olarak siyasal iletişim faaliyetlerinin tarihsel gelişim sürecine bakıldığında; nüfusun artması ve demografik yoğunlaşma, kitle iletişim araç ve tekniklerinde kaydedilen ilerlemeler neticesinde yönetici sınıfların görev ve sorumluluklarının değiştiği, yönetilen kitlelerle aralarındaki paylaşımların içerik ve yöntemlerinin dönüştüğü modern dönemde ortaya çıkan gelişmeler öne çıkmaktadır. Bu durum, günümüzde iletişim teknolojilerinden söz ederken sadece teknik araçlardan söz edilmediğinin aksine bir bütün olarak teknolojiyi ve iletişim teknolojilerini ortaya çıkaran bilgi, kavrayış, çaba ve değerler sistemi bağlamlarını gözardı ederek meseleyi anlamlandırmanın güç olduğunu kanıtlamaktadır. Buna göre, teknoloji teknik bir olgu olduğu kadar tekniğe dair bilgiyi içermesi vesilesiyle kendisini oluşturanların fikrini ve dahası bu fikrin toplumsal meşruiyet kaynaklarına işaret etmektedir.

Teknoloji, çağın ruhunu, toplumsal ilişkileri ve bunlara hâkim olan iktidar yapılarına ilişkin kimi kabul ve ipuçlarını içermektedir. Bu minvalde teknolojinin aynı zamanda ideolojik bir olgu olması nedeniyle iletişim, sadece teknik değil aynı zamanda kültürel ve politik (ideolojik) bir olgu olarak öne çıkmaktadır (Maigret, 2011:20). İkna edici bir iletişim biçimi olarak siyasal iletişim, ikinci dünya savaşı sonrası kuzey Amerika ve batı Avrupa ülkelerinde uygulandığı şekliyle demokratik parlamenter rejimlerin önem kazandığı koşullarda özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde gelişim göstermiş ve bununla eşzamanlı olarak siyasal iletişim araştırmaları yapılmaya başlamıştır. Bu minvalde bir yönüyle siyaset bilimine ve bir diğer yönüyle sosyoloji disiplinine yaslanan siyasal iletişim aynı zamanda iletişim bilimleri ve sosyal psikoloji disiplinlerinden beslenen çok boyutlu bir araştırma alanıdır. Dolayısıyla siyasi tarih, idare hukuku, felsefe, psikoloji, halkla ilişkiler, antropoloji ve yönetim bilimleri gibi alanlarla yakın ilişki içerisinde olduğu söylenebilir (Aziz, 2007:2-9).

Bu çerçevede özellikle demokratik toplumlarda siyasal iletişim faaliyetlerini tarif etmeye yönelik çabaların sayıca fazlalığı, kavramın belirsiz olmasından ziyade siyasal iletişim faaliyetlerine geniş bir perspektiften bakılması gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Ancak tüm bu karmaşaya rağmen siyasal aktörlerin önceden belirlenmiş hedeflerini belirli bir plan dâhilinde seçmenlerine aktarmak üzere akla gelebilecek tüm iletişim yol, yöntem ve tekniklerini siyasal iletişim başlığı altında değerlendirmek mümkündür. Siyasal iletişim sürecini seçim öncesi ya da seçim sonrası dönemler halinde incelemenin anlaşılırlık bakımından büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Uztuğ, 2004:18). Ancak bu bakış açısından siyasal iletişim faaliyetlerinin seçimler ertesinde sona ereceği yargısını çıkarmak elbette yanlış olur. Zira siyasal iletişim, hem iktidar hem de muhalefet nezdinde süreğen bir aktif olma durumuna tekabül etmektedir. İletişim ile politika arasındaki bağ üzerine, kamuoyunun düşünme, ikna, inanma ve etkilenme biçimleri ile çatışma eğilimlerini ortaya koymak maksadıyla toplumun politik düzlemde tanımlanma ihtiyacı siyasal iletişim araştırmalarının hız kazanmasına vesile olmuştur (Köker, 2008:22-23). Özellikle sanayi devrimi sonrası kent merkezlerinde biriken demografik yığışma, kitle iletişim mecralarını çeşitlendirerek, geliştirmesi neticesinde günümüzde kullanıldığı kavramsal çerçeveye yaklaşarak hemen hemen gündelik yaşamın tüm alanlarına nüfuz etmiştir. Biraz da bu nedenle siyasal süreçlerle iletişim süreçleri arasındaki ilişkileri ele alan siyasal iletişim araştırmaların disiplinler arası akademik bir bakış açısıyla ele alınmasını gerektirmektedir (Mutlu, 1998:304).

Siyasal iletişim, siyasal aktörler tarafından üretilen her türlü mesajın geleneksel ya da dijital kitle iletişim araçları üzerinden aktarılma süreçlerine odaklanmaktadır. Siyasal iletişim faaliyetlerinin sıradan bireylerin siyasal meseleler karşısında "kendini anlatma, karşısındakini anlama ve diğerleri tarafından anlaşılma" (Kentel, 1991:32) çabalarında somutlaşan ve daha çok 1970 ila 80'li yıllarda yaşanan gençlik olayları ile sokak çatışmalarını deneyimleyen kuşakların çıkarmış oldukları ders neticesinde şiddet yerine diyaloğun yüceltildiği bir bakış açısından temellenmektedir. Günümüzde dijital kitle iletişim araçlarıyla siyasal iletişim faaliyetleri arasındaki yoğun ilişki, sosyal paylaşım ağlarının kullanıcı sayılarında gözlenen artış ve kullanım yoğunluğuyla açıklanabilir. Bu durum; seçmenlerin yazı okumak yerine, çok daha dikkat çekici olan görsel içerikleri takip etme ve hatırlama eğiliminde olmalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla fotoğraf, infografik ya da video içeriklerinde yer alan görsel unsurlar; anlatılmak istenenleri, hedef kitleye çok daha kolay ulaştırabilmektedir. Sözgelimi gördüklerini genellikle hatırlamakta güçlük çeken sosyal paylaşım platformlarının kullanıcıları; görsel içerikleri diğer içeriklere göre çok daha kolay hatırlamakta, paylaşmakta ve ikna edici bulunmaktadır (Mowen, 1990: 85). Diğer yandan "işitilenlerin sadece %10'unun hatırlandığı ancak görülenlerin yaklaşık %65'inin akılda kaldığı" (Standing, Conezio, Haber, 1970) düşünüldüğünde; Instagram aracılığıyla paylaşılan görsel içeriklerin hedef kitle üzerinde daha ikna edici olabileceği öngörülmektedir. Buna göre, ikna edici iletişim biçimlerinin hemen her türlüsüne yer verilen sosyal

paylaşım ağlarında gözlenen hareketlilik, siyasal aktörler bakımından siyasal iletişim faaliyetleri için bu mecraların uygun birer zemin oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal paylaşım ağlarının yazı, fotoğraf, video ve müzik paylaşımı yapmak ya da gündemi takip etmek için farklı amaçlarla kullanıldığı söylenebilir.

Sosyal paylaşım ağlarının kullanıcı sayılarının günden güne artması şüphesiz bu platformlar arasındaki rekabeti arttırmış ve kullanıcıların rağbet gösterdiği kimi özelliklerin uygulamalara eklenmesi şeklinde devam eden güncellenmelere neden olmuştur. Bu minvalde 2020 ila 2022 yılı itibariyle sosyal paylaşım ağlarının dünya genelindeki aktif kullanıcı sayıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Sosyal Paylaşım Ağlarının Aktif Kullanıcı Sayıları (URL-1)

Sosyal Ağ	**Kullanıcı (2020)**	**Kullanıcı (2021)**	**Kullanıcı (2022)**
Facebook	2.450.000.000	2.291.000.000	2.911.000.000
Youtube	2.000.000.000	2.100.000.000	2.560.000.000
Instagram	1.000.000.000	1.300.000.000	1.470.000.000
Tik Tok	800.000.000	1.000.000.000	1.200.000.000
Twitter	340.000.000	400.000.000	436.000.000

Tablo 1.'de görüldüğü üzere dünya genelinde kullanıcılar tarafından en çok tercih edilen sosyal paylaşım ağının yaklaşık üç (3) milyar kullanıcı sayısına ulaşan *Facebook* olduğu görülmektedir. Buna göre kullanıcılar; eğlenmek, yazı, fotoğraf ya da video paylaşmak, alış-veriş yapmak ya da kampanyalardan haberdar olmak, fikir almak ya da aktarmak maksadıyla uygulamayı kullanmaktadır. Netice olarak sosyal paylaşım ağlarının çeşitli özelliklere sahip oldukları ancak son zamanlarda kullanıcılar tarafından en fazla kullanılan özelliğin hangi sosyal paylaşım ağında olmasına bakılmaksızın öteki mecralar tarafından kısa süre içinde uygulama içeriklerine dâhil edildiği görülmektedir.

Seçim süreçlerinde etkinliği artan sosyal paylaşım ağları, pek çok akademik çalışmanın da konusunu oluşturmaktadır. Son yıllarda siyasal aktörlerin sosyal paylaşım ağlarını seçmenleriyle etkileşim içinde olma maksadıyla kullandıkları görülmektedir. Sözgelimi 31 Mart 2019 yerel seçimleri ile ilgili çalışmaların pek çoğunda tespit edildiği üzere siyasal aktörlerin sosyal paylaşım ağlarını siyasal iletişim ve kamuoyu oluşturmak amacıyla kullandığı, bu sayede doğrudan doğruya seçmen kitleleriyle etkileşim beklentisiyle dikkat çekici görseller ya da ifadelerle seçmenlerin dikkatlerini çekmeye gayret ettiği görülmektedir. Diğer yandan seçmen kitlelerinin ikna edilmesi ya da seçmen kitleleri üzerinde bırakılan etkinin pek çok farklı bağımsız değişken tarafından belirlendiği göz önüne alındığında ağlarının kullanım yoğunluğunun maksat, mecra, güven eşiği gibi faktörler nedeniyle bölgeden bölgeye değişmektedir (Dijck, 2011:44).

4. Araştırma

Çalışmanın araştırma bölümünde günümüzde en az geleneksel kitle iletişim araçları kadar önem kazanan dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım ağları odağında siyasal aktörlerin seçmen kitleleriyle kurduğu iletişim ve etkileşimin yönü ve yoğunluğu incelenmektedir. Bu maksatla 31 Mart 2019 yerel seçimleri esnasında Giresun ili belediye başkan adaylarının kişisel sosyal paylaşım hesapları üzerinden gerçekleştirmiş oldukları siyasal iletişim etkinlikleri irdelenmektedir. Böylece Millet ittifakına mensup belediye başkan adayı Aytekin Şenlikoğlu ile Cumhur ittifakına mensup belediye başkan adayı Kerim Aksu tarafından kullanılan kişisel *Twitter* hesaplarının siyasal iletişim bağlamında nasıl

kullandığı belirlenmeye gayret edilmektedir. Araştırma kapsamında her iki belediye başkan adayının kişisel hesapları üzerinden yaptıkları paylaşımlar kullanım sıklığı ve takipçilerle kurulan etkileşim bakımından yorumlanmaktadır.

4.1. Araştırma evreni ve örneklem

Araştırma neticesinde daha bütünlüklü bir perspektif ortaya koyabilmek maksadıyla, araştırma örneklemi Giresun il seçim çevresiyle sınırlı tutulmuştur. Örneklem seçiminde karşılaştırmalı incelemeye olanak vermesi dolayısıyla seçili bir adayın Millet İttifakı, diğer adayın ise Cumhur İttifakına mensubiyetleri kıstas alınmıştır. Böylece her iki adayın kişisel Twitter hesapları üzerinden yürütmüş oldukları siyasal iletişim faaliyetlerinin benzer ya da farklı yanlarından elde edilen verilerin karşılaştırılması ya da karşılıklı olarak yorumlanabilmesi amaçlanmıştır. Dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım ağları odağında siyasal aktörlerin seçmen kitleleriyle kurduğu etkileşimin yönü ve yoğunluğunun irdelendiği çalışma çerçevesinde 31 Mart 2019 yerel seçimleri esnasında il belediye başkan adaylarının sosyal paylaşım hesapları üzerinden gerçekleştirmiş oldukları siyasal söylem ve iletişim etkinlikleri araştırma evreni olarak belirlenmiştir. Millet ittifakına mensup belediye başkan adayı Aytekin Şenlikoğlu ile cumhur ittifakına mensup belediye başkan adayı Kerim Aksu tarafından kullanılan kişisel *Twitter* hesapları anılan tarihler arasında seçmenlere yönelik siyasal etkileşim içeren paylaşımlar odağında araştırma örneklemi olarak incelenmektedir. Araştırma çerçevesinde elde edilen veriler, siyasal aktör ile seçmen arasında gerçekleşen etkileşim bakımından irdelenmekte ve seçmenlerin oy verme davranışlarına yönelik olası etkileri bakımından tartışılmaktadır. Diğer yandan günümüzde en az geleneksel kitle iletişim araçları kadar önem kazanan dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım ağları konusunda yapılan bir incelemenin örneklem seçiminde sadece bir mecrayla yetinmesi ve örneklem olarak incelenen iki adaya ait hesapların geriye dönük olarak doksan günlük süreyle analiz edilmesi araştırmanın sınırlıklarıdır.

4.2. Araştırma yöntemi

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örneklem (Coyne, 1997:623-630; Liamputtong, 2013) yöntemi kullanılmış ve seçilen örneklemin araştırma evreninin tümünü temsil etmesine dikkat edilmiştir. Diğer yandan araştırma verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu maksatla belediye başkan adaylarının kişisel Twitter hesaplarından paylaşılan yazı, görsel ya da video formatındaki içerikler analiz edilmiştir. Temel olarak bir metnin içerik analizi sosyal bilimlerin pek çok alanında faydalanılan bir gözlem etkinliği olmanın yanı sıra incelenen metinlerden elde edilen nicel verilerin sınıflandırılmaları ardından yorumlanabildiği bir analiz yöntemidir. Dolayısıyla araştırma kapsamında içerik analizine başvurulmasının esas nedeni çeşitli konularda tarif yapmaya olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır (Weber, 1989:58). Bu kapsamda araştırma örneklemi iki adayın kampanya sürecinde kişisel hesaplarının incelenmesi neticesinde elde edilen toplam üç aylık tekil paylaşım, hashtag, mention, retweet ve beğeni sayıları ile içeriklerin sözgelimi proje içerip, içermeyişleri ile içeriklerde paylaşılan temalar (ziyaret, etkinlik, anma) ve hitap edilen seçmen bölümlemeleri (gençler vs.) sayılarak, detaylandırılmıştır.

4.3. Araştırma bulguları

Araştırma çerçevesinde 31 Mart 2019 günü gerçekleştirilen yerel seçimler kapsamında cumhur ve millet ittifak listelerinden Giresun il belediye başkan adayları olarak gösterilen Aytekin Şenlikoğlu ile Kerim Aksu'nun kişisel Twitter hesapları incelenmektedir. Bu maksatla adayların 1 Ocak 2019 ila 31 Mart 2019 tarihleri arasında gerçekleştirmiş oldukları paylaşımlar odağa alınmaktadır. Diğer yandan adayların Twitter aracılığıyla paylaşmış oldukları *hashtag*, *mention*, *retweet ve tweet* sayıları ile takipçileriyle girdikleri etkileşim ve beğeni oranları analiz edilmektedir. Adaylardan Aytekin Şenlikoğlu'na ait hesabın görüntüsü Görsel 1'de, Kerim Aksu'ya ait hesabın görüntüsü Görsel 2'de bulunmaktadır.

Görsel 1. Aytekin Şenlikoğlu

Görsel 2. Kerim Aksu

Yukarıda gösterildiği üzere Görsel 2'de görülen Giresun ili belediye başkan adaylarından Kerim Aksu'nun Kasım 2010 tarihinde *"@kerimaksu28"* elektronik posta adresiyle Twitter'a katıldığı anlaşılmaktadır. Kerim Aksu'ya ait hesabın yaklaşık on üç bin altı yüz (13.600) takipçiye sahip olduğu ve 31 Mart 2019 tarihinde yapılacak yerel seçimlere yönelik ilk paylaşımın yaklaşık on (10) günlük gecikmeyle 10 Ocak 2019 tarihinde yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Görsel 1'de bulunan Giresun ili belediye başkan adaylarından Aytekin Şenlikoğlu'nun Eylül 2010 tarihinde *"@avsenlikoğlu*" elektronik posta adresiyle Twitter'a katılmış olduğu görülmektedir. Anılan hesabın yaklaşık on dört bin (14.000) takipçiye sahip olduğu ve 31 Mart 2019 tarihinde yapılacak yerel seçimlere yönelik ilk paylaşımın yaklaşık altı (6) günlük gecikmeyle 6 Ocak 2019 tarihinde yapıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında her iki adayın 1 Ocak ila 31 Mart 2019 tarihleri arasında paylaşmış oldukları toplam altı yüz otuz (630) tweet incelenmiştir. Tweetlerin tamamı adayların doğrudan paylaşmış oldukları paylaşım sayılarını göstermektedir. Bu çerçevede Aytekin Şenlikoğlu belirlenen süre zarfında toplam iki yüz elli dört (254) tweet paylaşırken; aynı süreçte Kerim Aksu'nun toplam üç yüz on altı (316) tweet paylaştığı görülmektedir. Her iki aday tarafından paylaşılan tweetlerin içeriklerine ilişkin bulgularsa şöyle özetlenebilir. Aytekin Şenlikoğlu, süreç dâhilinde paylaştığı tekil içeriklerin toplam iki yüz elli (250) adedinde görsel materyal ile metni birlikte kullanırken; Kerim Aksu ise toplam üç yüz yetmiş bir (311) adedinde görsel materyal ve metni birlikte kullanmıştır.

Tablo 2. Adaylar Tarafından Yapılan Paylaşımların Aylara Göre Dağılımı

Aday	Ocak 2019	Şubat 2019	Mart 2019	Toplam
Aytekin Şenlikoğlu	81	85	88	254
Kerim Aksu	103	88	185	316

Adayların *Twitter* üzerinden gerçekleştirdikleri paylaşımların aylara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir. Buna göre, Aytekin Şenlikoğlu Ocak (81), Şubat (85) ve Mart (88) aylarında birbirine yakın sayılarda paylaşım yaparken; Kerim Aksu, kampanyanın ilk ayında (103) paylaşımla diğer adaya göre hesabını daha aktif bir şekilde kullandığını göstermiştir. Buna göre, Şubat (88) ayında ortalama

paylaşım sayısına ulaşırken, seçim tarihinin yaklaştığı Mart (185) ayında tekil paylaşım sayısını arttırdığı görülmektedir. Adaylar tarafından paylaşılan içeriklerin hedef seçmen kitlelerine ulaşmasında kolaylık arz eden Twitter uygulamaları *hashtag*, retweet, *mention* ve *beğeni* etkileşimlerini gösteren nicel veriler Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3. Adayların Twitter Kullanımlarına İlişkin Nicel Veriler

Paylaşım	**Şenlikoğlu**	**K. Aksu**
Tweet	254	376
Hashtag	94	208
Mention	----	10
Retweet	881	894
Beğeni	23,191	26,223

Tablo 3'de görüldüğü üzere kampanya sürecinde Kerim Aksu tarafından yapılan tekil paylaşım sayısının rakibinden daha fazla olduğu görülmektedir. Her iki aday tarafından yapılan paylaşımlara yönelik takipçilerden gelen etkileşim yoğunluğuna ilişkin nicel veriler incelendiğinde ise Kerim Aksu'nun toplam yirmi altı bin iki yüz yirmi üç (26,223) beğeniyle rakibinin önünde olduğu görülmektedir. Diğer yandan her iki adayın *hashtag* kullanımlarına ilişkin nicel verilere göre Kerim Aksu'nun toplam iki yüz sekiz (208) etiketlemeyle rakibine göre önde olduğu görülmektedir. Siyasal aktörlerin seçim kampanya süreçlerinde geleceğe yönelik proje ve vaatlerini gösteren içerikler paylaşmaları seçmenlerin ikna edilmesi açısından kuşkusuz büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple siyasi aktörler, seçim dönemlerinde çeşitli kitle iletişim araçları üzerinden gerçekleştirecekleri proje ve vaatlerini seçmenlerine açıklamaktadırlar. Geleneksel kitle iletişim araçlarının yoğun olarak kullanıldığı dönemlerde bu türden içerikler daha çok radyo ve televizyon programları ile gazete söyleşileri aracılığıyla aktarılırken; günümüzde dijital kitle iletişim araçları ve sosyal paylaşım platformlarının da bu maksatla yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Proje ve vaatlere yönelik adayların paylaşımlarına ilişkin nicel veriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Proje ve Vaat İçeren Paylaşımlara Ait Nicel Veriler

Paylaşım	**A. Şenlikoğlu**		**K. Aksu**	
Verileri	**(n)**	**(%)**	**(n)**	**(%)**
Proje İçeren Paylaşımlar	15	% 6	2	% 1
Proje İçermeyen Paylaşımlar	239	% 94	374	% 99
Toplam	254	% 100	376	% 100

Adayların proje ya da vaat içeren paylaşımları Tablo 4'de gösterilmektedir. Buna göre, Aytekin Şenlikoğlu tarafından yapılan paylaşımların on beş (15)'i adayın kazanması halinde gerçekleştireceğini vaat ettiği projelerden oluşmaktadır. Diğer yandan Kerim Aksu'nun ise sadece iki (2) paylaşımında kazanması durumunda gerçekleştireceği projelere yer verdiği görülmektedir. Bu minvalde adaylardan Aytekin Şenlikoğlu'nun Kerim Aksu'ya nazaran proje ve vaatler hususunda daha fazla içerik paylaştığı görülmektedir. Günümüzde siyasal aktörler seçim kampanya süreçlerinde seçmenleriyle duygudaşlık içinde olduklarını, acı ve sevinçlerini paylaştıklarını, sorunlarıyla ilgilendiklerini göstermek ve onlardan biri olduklarını hissettirmek maksadıyla geleneksel mecralar kadar dijital mecraları da kullanmaktadır. İki adayın paylaşmış olduğu içeriklere ait konu başlıkları Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Adayların Paylaşım Konuları

Paylaşım	**A. Şenlikoğlu**		**K. Aksu**	
Verileri	**(n)**	**(%)**	**(n)**	**(%)**
Ziyaretler	55	% 28.4	67	% 31.3
Etkinlikler	48	% 24.8	57	% 26.6
Anmalar	66	% 34.1	54	% 25.6
Gençler	12	% 6.03	18	% 8.04
Diğer	12	% 6.03	18	% 8.04
Toplam	193	% 100	214	% 100

Tablo 5'de gösterildiği üzere her iki adayın seçmenleriyle duygudaşlık içinde olduklarını göstermek, acı ve sevinçlerini paylaştıklarını vurgulamak, sorunlarıyla ilgilendiklerinin altını çizmek ve onlardan biri olduklarını hissettirmek için yoğun olarak yaptıkları paylaşımlar arasında "*taziye dilekleri, etkinlik duyuruları, kutlamalar, açılış ve davet katılımları ile ziyaretler*" bulunmaktadır.

5. Değerlendirme ve sonuç

Dijital kitle iletişim araçları ve yeni medya teknolojilerinde kaydedilen gelişmeler gündelik hayatın pek çok alanında etkili olurken; siyasi, iktisadi ve kültürel hayatın akışında bir dizi dönüşüme neden olmaktadır. Bu çerçevede dijital kitle iletişim araçları sosyal paylaşım ağlarının sahip olduğu algoritmalar sayesinde gündelik hayata katkıları, kişiler arası iletişim ve sosyalleşme dışında kalan siyaset, ekonomi, sağlık ve kültür gibi oldukça geniş bir alanda etkili olmaktadır. Sosyal paylaşım platformlarının anlık bilgi akışı ve etkileşime olanak tanıyan algoritmaları dolayısıyla bu mecralar, günümüzde siyasal iletişim bakımından son derece elverişli platformlar haline gelmiştir. Buna göre, başta siyasi parti ve adaylar olmak üzere her düzeyde siyasi kurum ve aktör, pazarlama ve reklam profesyonelleri ya da halkla ilişkiler organizasyonları tarafından siyasal iletişim maksadıyla yoğun olarak kullanılmaktadır.

Çalışmanın araştırma bölümünde Giresun ili yerel seçim bölgesinde siyasal iletişim faaliyetleri yürüten belediye başkan adaylarının 1 Ocak 2019 ile 31 Mart 2019 tarihleri arasında kullanıcısı oldukları sosyal paylaşım platformu Twitter üzerinden yaptıkları paylaşımlar incelenmiştir. Adaylarının kişisel hesaplarının incelenmesi neticesinde her iki adayın toplam 630 (altı yüz otuz) tekil içerik paylaştığı görülmüştür. Bulgular ışığında adayların takipçi sayılarının görece yüksek olmadığı ve paylaşılan içeriklerin ulaştığı seçmen sayısının oldukça kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Aytekin Şenlikoğlu'nun takipçi kitlesinin rakibinden yaklaşık dört yüz civarında daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer yandan her iki adayın kampanya sürecinde gerçekleştirmiş oldukları paylaşımlarda kullanmayı tercih ettikleri en çok tekrarlanan kelimelere ilişkin nicel veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Adaylar Tarafından En Fazla Tekrarlanan Kelimelere Ait Nicel Veriler

Kelime	**A. Şenlikoğlu**	**K. Aksu**	**Toplam**
Giresun	184	181	365
Belediye	55	88	143
Aile/Kardeş	130	fa126	256
Hemşeri	53	86	139
Hizmet	102	94	196
Proje	67	35	102

Birlik	57	46	103
Beraberlik	100	60	160
Adalet	34	6	40
Demokrasi	10	27	37

Adayların hesaplarında gözlenen hareketliliğe göre, her iki adayın da kampanya iletişimine benzer tarih aralığında başlamış oldukları görülmektedir. Diğer yandan kampanya sürecinde adaylardan Kerim Aksu'nun rakibine oranla kişisel hesabını daha aktif kullandığı ve daha fazla içerik paylaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun kampanyanın son otuz (30) gününe tekabül eden Mart 2019 ayından itibaren daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Adayların paylaşmayı tercih ettikleri içerik türlerine bakıldığında, iki adayın da görsel içeriklere daha fazla yer verdikleri ancak Kerim Aksu'nun toplam 371 (üç yüz yetmiş bir) paylaşımında görsel içerik kullanmayı tercih ederken; Aytekin Şenlikoğlu ise sadece 200 (iki yüz) paylaşımında görsel içeriklere yer verdiği tespit edilmiştir.

Araştırma örneklemi her iki adayın da geniş seçmen kitlelerine ulaşma ve oy verme davranışlarını etkileme hususunda etkili bir sosyal medya yönetimi göstermekten uzak oldukları söylenebilir. Araştırma neticesinde adayların almış oldukları oy oranlarıyla sosyal paylaşım ağlarından yürütmüş oldukları faaliyetler arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamış ve bu durum, her iki adayın etkili bir sosyal medya yönetimi göstermekten uzak olduklarını kanıtladığı sonucuna varılmıştır. Çalışma neticesinde sosyal paylaşım ağlarının siyasal kurum ve aktörler tarafından kullanımına ilişkin şu hususların altı çizilebilir.

- Siyasal aktörlerin sosyal paylaşım hesaplarını aktif bir şekilde kullanmadan önce hedef seçmen kitlesini belirlemeli, hangi yaş, cinsiyet, meslek ya da eğitim grubundaki seçmenlere hitap etmeyi amaçladığını netleştirmesi gerekmektedir. Böylece hedef seçmen kitlesiyle doğru iletişim kurulabilir ve siyasal aktör ile seçmen kitlesi arasında güven eşiği oluşturulabilir.
- Günümüzde sosyal paylaşım ağları oldukça yoğun takip edilen ancak yönetiminde titizlik isteyen mecralar haline gelmiştir. Bu minvalde siyasal aktörler bakımından takipçilerle etkileşim içinde olmak, takipçi sayısını arttırmak, siyasal aktörlerin bireysel marka değerleri ile tanınırlığını büyütmek açsısından son derece etkili birer siyasal pazarlama araçlarıdır. Dolayısıyla bu araçları doğru kullanmak siyasal aktörlere başarı getirirken, görmezden gelmek başarısızlığa neden olabilir.
- Sosyal paylaşım ağlarının kaynak ile takipçi arasında doğrudan diyalog kurulmasına olanak tanıyan algoritmalara sahip olması, siyasal aktörler açısından tuzaklarla dolu kötü sürprizlere neden olabilmektedir. Buna göre kaynak pozisyonundaki siyasal aktörlerin, etkileşime girecekleri takipçileriyle kuracakları diyalogları doğru yönetmeleri gerekmektedir. Takipçilerden geri dönüş alınması, alınan geri dönüşlerin doğru analiz edilmesi ve takipçilerin ihtiyaç ya da beklentilerine yönelik çeşitli girişimlerle aradaki bağların güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu maksatla doğru bir açıklamayla desteklenmiş gerek görsel içerikler gerekse video içeriklerinden faydalanarak, kısa ancak takipçilerin gündemlerine temas eden etkili içerikler, geleneksel mecralardan yürütülecek büyük bütçeli siyasal reklam çalışmalarından çok daha etkili olabilmektedir.
- Siyasal aktörler ya da kurumlar tarafından kişisel ya da kurumsal hesaplardan paylaşılmak üzere hazırlanan içeriklerin zaman ve mecra bakımından mutlaka önceden analizleri yapılmalıdır. Buna göre, paylaşılması planlanan içeriklerin mecra bakımından hangi sosyal

paylaşım ağı üzerinden paylaşılmasının daha etkili olacağı; zaman bakımından iş ya da tatil günü, gündüz ya da akşam saati paylaşılmasının daha doğru olacağı analiz edilmelidir.

- Siyasal aktörlerin sosyal paylaşım ağlarından yapmış oldukları paylaşımların özgün olması ve içeriklerin titizlikle hazırlanmış olması gerekmektedir. Günümüzde sosyal paylaşım ağlarının ticari pazarlama ya da reklamcılık maksadıyla kullanılması halinde gösterilen titizliğin siyasal reklamcılık ya da siyasal iletişim maksadıyla kullanıldığında da gösterilmesi gerekmektedir. Günümüzde bu tutumun büyükşehirlerde siyaset yapan kurum ya da aktörlerce kısmen de olsa benimsenmesine karşın küçük şehirlerde ve ilçelerde faaliyet gösteren siyasal aktörler tarafından henüz kavranmamış olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Althusser, L. (2010). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Editör: A. Tümertekin, İstanbul: İthaki.

Aziz, A. (2007). Siyasal İletişim, İstanbul: Nobel.

Baym, N. (2015). Personal Connections in the Digital Age, New York: Wiley and Sons.

Castells, M. (2006). Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, C-2, Çeviren: E. Kılıç. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Chilton, P. (1998). Politics and Language, London: Elsevier.

Coyne, T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries. Journal of Advanced Nursing, 26 (3), pp. 623-630.

Dijck, J. (2011). Tracing Twitter: The Rise of a Microblogging Platform, International Journal of Media Cultural Politics, 7 (3), pp. 333-348.

Foucault M. (2006). Hapishanenin Doğuşu, Çeviren: M. A. Kılıçbay. İstanbul: İmge.

Giansante, G. (2015). Online Political Communication, New York: Springer.

Ives, P. (2011). Gramsci'de Dil ve Hegemonya, Çeviren: E. Ekici, İstanbul: Kalkedon.

Kahn, C. H. (1994), Aeschines on Socratic Eros, New York: Cornell University Press.

Kentel, F. (1991). Demokrasi, Kamuoyu ve İletişime Dair, Birikim, Sayı:30.

Köker, E. (2008). Politikanın İletişimi İletişimin Politikası. Ankara: İmge.

Liamputtong, P. (2013). Qualitative Research Methods. Melbourne: Oxford University Press.

Maigret, E. (2011). Medya ve İletişim Sosyolojisi. Çeviren: H. Yücel, İstanbul: İletişim.

Marwick, A. E. Boyd, H. (2016). I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience, New Media & Society, 20 (10), pp. 1-20.

Mowen J. C. (1990). Consumer Behavior. London: Basingstoke: Macmillan.

Mutlu, E. (1998). Tartışma: İletişim Eğitimi. Kültür ve İletişim. 1 (2), ss. 16-27.

Oğuz, M. C. (2018). Söylem analizi. Sosyoloji Notları, 4 (5), ss. 52-57.

Pentassuglio, F. (2020), Paideutikos Eros: Aspasia as an Alter Socrates, Revista Archai, 3 (0).

Sözen, E. (1999). Söylem, belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite. İstanbul: Paradigma.

Standing, L. Conezio, J. Haber N. (2013). Perception and Memory for Pictures: Single-trial Learning of 2500 Visual Stimuli. Psychon Sci, 19, pp. 73–74.

Timisi, N. (2003), Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Ankara: Dost.

Tuncer, S. (2019). Politik Söylem Ve Teknikler Üzerine, Journal of Institute of Economic Development and Social Researches, 5 (17), ss. 96-105.

Uztuğ, F. (2004). Siyasal İletişim Yönetimi. Ankara: Mediacat.

Weber, R. (1989). Basic Content Analysis. London: Sage.

Elektronik Kaynakça

url-1:https://wearesocial.com/us/blog/2022/01/digital-2022/ (Erişim Tarihi 12 Mart 2023)

44. Assessing the influence of scientific story on multiple aspects of primary school students' science learning[1]

Yeşim İPEK[2]

Muhammet ÖZDEMİR[3]

APA: İpek, Y. & Özdemir, M. (2023). Assessing the influence of scientific story on multiple aspects of primary school students' science learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 730-743. DOI: 10.29000/rumelide.1405788.

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of using scientific stories in science education courses on the science process skills and motivation of primary school 4th-grade students towards science education course. A quasi-experimental method was applied to 37 fourth-grade primary school students from two classes in a district of the Western Black Sea region. While science education courses were given in the control group (CG) with the activities available in the science education course curriculum, in the experimental group (EG), it was given with scientific stories. Quantitative data in the research were obtained by implementing a motivation scale for learning science and a scientific process skill scale as pre-test and post-test. The experimental study was carried out for five weeks, with three-hour courses in both groups. The independent sample t-test and the t-test for dependent groups were employed to assess the outcomes from the study. The research revealed that prior to the experimental procedures, the experimental and control groups did not show any difference in terms of their scientific process skills and enthusiasm for learning science and motivation to learn science. The post-tests showed a marked contrast between the experimental and control groups, demonstrating that teaching science education courses with scientific stories was beneficial. Assessing the disparity in motivation for learning science and scientific process skills in the EG between the pre-tests and post-tests revealed a heightened motivation in the post-test, leading to the realization that the implementation of scientific stories had a positive impact on motivation for learning science.

Keywords: Scientific stories, motivation for learning science, scientific process skills

---

[1] **Statement (Thesis):** This article was derived from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.
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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405788
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kilimli İsmet İnönü İlkokulu / Specialist Teacher, Ministry of Education, Kilimli İsmet İnönü Primary School (Zonguldak, Türkiye), sirine67@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0003-2959-0032, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

[3] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD / Assoc. Prof, Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Classroom Teaching Department (Zonguldak, Türkiye), muhammetozdemir@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7764-8655, **ROR ID:** https://ror.org/01dvabv26, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossreff Funder ID:** 501100006002

Fen öğretiminde bilimsel hikayenin ilkokul öğrencilerinin çeşitli değişkenlerine etkisinin değerlendirilmesi[4]

Öz

Mevcut araştırmada fen bilimleri öğretiminde bilimsel hikayelerin kullanılmasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntem kullanılarak, Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilçedeki iki ilkokulda öğrenim gören toplam 37 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. Kontrol grubunda fen bilimleri dersi, öğretim programında yer alan var olan aktiviteler ile gerçekleştirilirken; deney grubundaysa bilimsel hikayeler ile yapılmıştır. Bilimsel süreç becerisi ölçeği ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği araştırmada ön test ve son test olarak uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Araştırma iki grupta da beş hafta boyunca haftada üç ders saati süresince yürütülmüştür. Bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar için t-testi uygulanarak araştırmadan elde edilen sonuçların analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemden önce denk olduklarını belirlemek için bilimsel süreç becerisi ölçeği ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçekleri uygulanmış ve farklılık çıkmadığı belirlenmiştir. Bilimsel hikayelerle fen dersi işlemenin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına etkisi incelendiğinde deney grubu lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bilimsel süreç becerisi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları içerisinde farklılığı incelendiğinde son testler lehine motivasyonda fark çıkmış, bilimsel hikaye kullanımının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu pozitif olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel hikâyeler, fen öğrenmeye yönelik motivasyon, bilimsel süreç becerisi

Introduction

The rapid scientific and technological developments in the century we live in will continue at an increasing pace in the future. A noteworthy increase is observed in the development levels of countries that can keep up with these rapid developments. As a result of the rapid changes that have emerged, education has become one of the biggest social problems in countries, regardless of the level of development. In order to keep up with this change and competition, countries have had to make changes by examining their curricula. Many studies have been carried out by dealing with the problems encountered in the field of education in detail and various scientific reports have been published.

Among them are international assessment programs like Program for International Student Assessment and Progress in International Reading Literacy Study. The developed countries stand out for their

---

4. **Beyan (Tez):** Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans 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 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 – iThenticate, Oran: %24
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405788
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

progress with regards to education, science, industry, and technology and have attained the capability to lead other countries through the power they have gained. At this point, the importance of raising individuals who have problem-solving skills, who can produce information, who can search for and find the necessary information, who can benefit from technology, who are creative and who can keep up with innovations, is increasing. Science education course plays an important role in raising individuals. Based on all these, it is seen that it has become a necessity for each individual to be educated as a scientifically literate individual for a better future (Akgündüz, 2013).

Among the main purposes of teaching science education courses in schools are to make people comprehend the nature of science and science education, to increase motivation towards learning science, to acquire the necessary mental skills for science education, and thus to develop a positive attitude towards science and science education by increasing academic success in the learning-teaching process (Mutlu, 2012). All the events we observe around us have a relationship with science and therefore also with science education because science and science education are an inseparable whole. Since the scientific concepts in the science education course are mostly abstract and complex, students cannot comprehend these concepts in their minds and go to memorize them. For this reason, the concepts to be taught in the science education course should be concretized as much as possible and teaching methods that stimulate students' sense of curiosity, encourage research and questioning, develop their thinking skills and are active in the process should be used. One of these teaching methods is scientific stories (Demircioğlu et al., 2006; Gölcük, 2017).

Before defining the scientific story, it is useful to look at the definition of the story. Stories are written in order to arouse curiosity in children, entertain, inform, excite, prepare them for life, enable them to perceive life correctly, and guide the child (Biçici, 2006). They are literary works that deal with an event that has happened or can be experienced, informs the place and time of this event, and introduces the heroes of the event (Gündüz, 2007). Stories are teaching tools that students listen to with great pleasure and want to read in lessons. Therefore, the use of stories in learning environments is quite common (Özdemir, 2022). Scientific story, otherwise, are a method that describes the process of finding solutions to the obstacles we encounter in daily life. Students may be more interested in scientific stories rather than long texts. Because scientific stories are short and thereby encouraging students to read, while long texts can frighten them and prevent them from researching as they are still at the reading stage (Yılmaz, 2013). Scientific stories are the presentation of abstract terms and concepts, which are difficult to understand, to students with a plot within the stories (Gölcük, 2017). Scientific stories are stories about scientific facts and events in the real lives of scientists. When scientific events and facts that students have difficulty in understanding are given in the life story of a scientist, they will be remarkable for the child, and scientific events and facts will be made understandable for them. To increase students' interest in science and to enable them to develop positive attitudes, scientific stories should be told in a language that students can understand and learn in accordance with their levels (Şen Gümüş, 2009).

Milne (1998) analyzed scientific stories in four groups. The first of these are scientific heroic science stories. In these stories, the process of contributing to the development of science is told by focusing on the events of a hero who is alone. In such stories, the lifestyles of scientists are usually told. The success and failure of the scientists working in certain environments in the story will allow students to perceive the process and put themselves in their shoes. Thus, students will realize the personal characteristics of scientists (curiosity, high in research spirit, patience, etc.) and will set an example for themselves. The second type of story is the scientific discovery science story. These stories are about the formation of scientific knowledge as a result of an accident or coincidence. The third type of story, introductory declarative science stories, deals with the fact that scientific concepts or processes can be clearly

observed by everyone in nature. For example; food chain, acids or gravity. The fourth story type is politically confirmatory correct science stories which critically examine the contributions of people from different countries, cultures, races and religions to the field of science and the relationship between societies (Milne 1998). Scientific stories used in science education courses enable students to perceive the subjects they have difficulty with more easily. For this reason, teachers can prepare stories, especially for subjects that are difficult to perceive. These stories can be used at the beginning, middle or end of the topic. When used at the beginning of the lesson, it will arouse curiosity in the student and draw their attention to the lesson. When used in the middle of the lesson, it will save the lesson from monotony and will contribute to the recovery of distracted attention, increasing their interest and teaching the subject. It will be an assessment tool when used at the end of the course (Yılmaz, 2013).

The issues that motivation is an important affective factor for learning in science education courses and that it cannot be ignored, and what positive or negative factors can affect motivation have attracted the attention of researchers and have been included in the research. The reason for this is that there are individual differences in the process of learning and learning is affected by various factors. If we want students to learn science concepts well, be successful in science education courses and develop scientific process skills, we need to ensure that they are motivated (Uzun & Keleş, 2012). Students' motivation to learn science is affected by their individual characteristics, the methods and techniques used in the teaching process, the environment in which learning takes place, and the content of the curriculum (Yılmaz & Çavaş, 2007). When we look at examine the main objectives of our education system, objectives such as students' understanding of science, growing up as a scientifically literate individual and relating science to daily life have been determined. In order to reach these objectives, students need to be motivated towards learning science. When we question the reasons for the observed low achievement, we see that the student's motivation towards the course is low. Therefore, it is necessary not to ignore the factors that affect the student's motivation (Guvendik, 2010).

The use of stories in science teaching will contribute to students' science education courses. When scientific stories are used as a method for the subjects to be taught, the teaching process can be made very effective. The main problem of our science course curriculum is; not including sample activities that can attract students' attention and the types of activities are not sufficient which can motivate the students. In the learning environment created from scientific stories, learning science-related information and events will become enjoyable, the desire of the student to learn science concepts will increase, and the integration of science concepts into stories by associating them with daily life will contribute to the excitement of making comments and producing solutions for the events. For this reason, while preparing learning environments, planning should be done to increase their desire and motivation towards learning (Demircioğlu, et al., 2006). By making complex experiences meaningful, the stories both increase the motivation of the student to the lesson and make learning meaningful (Turgut & Kışla, 2015). Students use the cartoon characters they watch and love in daily life as protagonists, and when we adapt these stories to science concepts in the lesson, they will both be interested and curious about the lesson and help them to love science concepts (Coşkun, 2012).

Science process skills, which include all the skills that scientists use while researching, are among the most important competencies that should be obtained by students in science education. Scientific attitudes, which include all of the affective characteristics such as being determined, not being afraid of failures and being curious and open-minded, are the basis of scientific skills. Scientific skills consist of mental and psychomotor skills such as process skills, critical and logical thinking. In science education, scientific process skills have an important place in teaching scientific attitude and scientific knowledge (Özdemir, 2021). Acquiring scientific process skills will positively affect students' success not only in

science education courses but also in all courses because these skills also improve students' thinking processes (Özdemir, et al., 2016). By using scientific stories including scientific process skills in science teaching, students will be able to access information easily and learn effectively without creating prejudices against science. The learning provided in this way will pave the way for new learning and will enable the development of individuals who know the ways of accessing information, can use their scientific process skills, and are open to development (Gölcük, 2017).

The most basic element in the realization of learning is the interest, curiosity and motivation of the student against the lesson. Attracting the attention of the students and increasing their interest and curiosity towards the lesson is the most basic step in bringing them into the lesson and raising them as scientifically literate individuals (Gölcük, 2017). Türkiye needs scientifically literate individuals in order to be among the developed countries, and these individuals can be trained through science education courses in schools (Koç, 2007). For this reason, it should be aimed to provide more permanent learning by concretizing the concepts to be taught in science teaching as much as possible, and the methods used should include features which are keeping students' curiosity alive, attracting their attention, and improving their thinking skills. When abstract concepts are taught to students through scientific stories in science teaching, a more effective teaching process will be planned when they are presented in an entertaining, interesting and associative way with daily life (Baran, 2013; Gölcük, 2017). When examining the literature, it is observed that studies of scientific stories are restricted to certain variables (Coşkun, 2012; Gölcük, 2017; Polat, 2011). From this point of view, the present research is significant in terms of investigating how the use of scientific stories affects students' motivation towards science education course and their scientific process skills. In this context, the effect of science teaching carried out with scientific stories on the motivation of primary school 4th-grade students towards learning science and their scientific process skills was investigated.

Problem Statement

Is there a difference between the motivation of learning science and scientific process skills of the experimental group students to whom teaching with scientific stories is implemented in primary school 4th-grade science education lessons and the control group students to whom current teaching methods in the curriculum are implemented?

Research Question

1. The students in the experimental and control groups:

a) Is there a noteworthy difference between the mean values obtained from the motivation scale for learning science after the implementation?

b) Is there a noteworthy difference between the mean values obtained from the scientific process skill scale after the implementation?

2. The students in the experimental group:

a) Is there a noteworthy difference between the pre-test and post-test mean values of the motivation scale for learning science?

b) Is there a noteworthy difference between the pre-test and post-test mean values of the science process skill scale?

Method

Research Model

In the study, a pre-test/post-test matched CG design was utilized. As per Büyüköztürk (2017), the experimental design is a research design that aims to explore the cause-effect relationship between variables. The objective of the quasi-experimental design is identical to the objective of the experimental design. Utilizing the quasi-experimental approach is suitable when gauging the outcome of the technique utilized in different classroom scenarios and distinguishing the initial position from the ultimate outcome in the group. The quasi-experimental method involves selecting one of the equivalent classes to be the experimental group and the other to be the CG randomly. Despite the pre-test and post-test being implemented in both groups, the experimental group uses a different method. In general, simple experimental and quasi-experimental methods, which are types of experimental methods, are used in research in the field of education (Bilgin & Geban, 2004; Çepni, 2009). Pre-test and post-test are used since the independent variable is teaching with scientific stories and the dependent variables are examined on success, motivation towards learning science, and scientific process skills. In order to achieve this goal, two classes were designated as EG and CG in the study. In the implementation of the research, while teaching with scientific stories was implemented to the students in the EG, the narrative method was implemented to the students in the CG.

Participants

37 fourth-grade students from two primary schools in a district in the Western Black Sea region make up the research study group. The study included students who took all pre-tests and post-tests. 18 students were in the first-year experimental group (C1), while 19 students were in the control group (P1), 18 students were in the second-year experimental group (C2), and 19 students were in the control group (P2).

Table 1. Symbolic View of the Experimental Design of the Research

Groups	Pre-tests	Experimental Process	Post-tests
Experimental Group (EG)	A1-A2	Teaching Science with Scientific Stories	A1-A2
Control Group (CG)	A1-A2	Current Science and Technology Curriculum	A1-A2

A1: Motivation for Learning Science

A2: Scientific Process Skills

Table 2. T-test results for independent groups regarding the pre-test scores of the experimental and control groups' scales of motivation for learning science and science process skills

Test	Experimental Group		Control Group			
	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	t	p
Motivation for Learning Science	10.3	2.7	9.4	2.2	.45	.12
Scientific Process Skill	137.2	14.8	126.8	17	.24	.006

According to table 2, the arithmetic mean of the EG students in the motivation scale for learning science implemented as a pre-test was 10.3, while the arithmetic mean of the CG students was 9.4. A t-test was conducted to ascertain if there was a significant distinction between the groups' means. The outcome of

the t-test showed that no significant difference between the two groups' pre-test means in the motivation scale for learning science existed (p=.12; p>.05).

According to Table 2, while the arithmetic mean of the EG students from the scientific process skill test implemented as a pre-test was 137.2, the arithmetic mean of the CG students was calculated as 126.8. A t-test was conducted to ascertain if there was a significant distinction between the groups' means. The outcome of the t-test showed that no significant difference between the two groups' pre-test means in the scientific process skill test existed (p=.006; p>.05).

It was determined that the EG and CG were equivalent according to the pre-test score results of motivation for learning science and scientific process skills.

Data Collection Tools

In the study, as data collection tools, the “Motivation Scale for Learning Science” and the “Scientific Process Skill Test” were implemented in the groups as pre-test and post-test.

The motivation scale for learning science developed by Tuan, Chin & Shieh (2005) was used to measure students' motivation towards learning science. Yılmaz and Çavaş (2007) adapted the scale to Turkish.

The science process skill test developed by Enger and Yager (1998) was used to measure students' scientific process skills. The test was translated into Turkish by Koray, Özdemir, Presley and Köksal (2007). The test, which consisted of 36 items in its original form, decreased to 31 items with the reliability analysis. The test includes the skills of observing, space/time relationship, classification, using numbers, measuring, associating, estimating, controlling variables, interpreting data, forming hypotheses, defining and experimenting (Koray et al., 2007).

Implementation Process

In the research, the usability of the data collection tools was tested by making a pilot implementation with a total of 37 primary school fourth-grade students in two classes studying in a primary school in a district in the Western Black Sea region for a period before the actual implementation. After determining the appropriateness of using data collection tools, the actual implementation was started. Before starting the actual implementation, the motivation scale for learning science and the science process skill test were implemented in the EG and CG students as a pre-test.

The fourth-grade primary school students in the EG of the research were taught scientific stories for an overall 15 lesson hours, three hours a week for five weeks in the "Let's Travel and Know the World of Living” unit. The scientific stories used in the research were written by the researcher by paying attention to the acquisitions of the 4th-grade science curriculum and scientific story features. The scientific stories presented to the opinion of two field experts were finalized in line with the suggestions received. The scientific stories used in the research are Heidi, Cedric Travels in Time, Pepe and His Mother, Baby Fairy and Aristo, Şirin Bahar, Şirin Baba's Country, Asuka and Çöpüş. In the implementation, seven scientific stories were implemented for five weeks. Apart from the activities in the guidebook, other scientific stories were used throughout the course. Most of the heroes in the stories are cartoon characters watched by students. In the implementation, students' attention was drawn to the subject. Their prior knowledge was activated, and the stories brought vitality to the subject, contributing to the student's structuring of the subject in their minds and making connections with their lives.

The "Let's Travel and Get to Know the World of Living" unit for the fourth-grade students in the CG of the research was carried out for five weeks, three hours a week, for a total of 15 lesson hours, using the lecture method in line with the science curriculum. In the implementation, as exemplified in the

curriculum, students' prior knowledge was activated and the activities in the textbooks were carried out. In the study, at the end of the implementation, the motivation scale for learning science and the science process skill test were implemented in the EG and CG students as a post-test.

Data Analysis

The study's data was analyzed using the SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Science) program. An independent sample t-test was implemented to the pre-test and post-test scores of both groups and a t-test for dependent groups was implemented in order to determine whether there was a significant difference between the EG and CG students' motivation to learn academic science and their scientific process skills.

Findings

The study EG and CG formed in order to investigate the effect of using scientific stories in science teaching on students' motivation towards science education courses and their scientific process skills. Quantitative data in the research were obtained by implementing the motivation scale for learning science and the scientific process skill scale before and after the implementation. In this section, the results obtained from the implemented tests are included.

Findings of the first research question

The students in the experimental group and control group;

a) In order to test item a of the first research question, which is expressed as "Is there a noteworthy difference between the mean values obtained from the motivation scale for learning science after the implementation?" the motivation scale for learning science was implemented to the EG and CG as a post-test. The t-test (for independent groups) analysis method was used to evaluate the obtained data and determine if there was a difference between the groups.

Table 3. T-test results for independent groups regarding the post-test scores of the experimental and control groups in the motivation scale for learning science

Test	**Experimental Group**		**Control Group**				
	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	t	p	η^2
Motivation for Learning Science	12.3	3.1	9.4	2.4	4.35	.00*	.35

*p<0.05

As seen in table 3, the arithmetic mean of the EG students in the motivation scale for learning science implemented as a post-test was 12.3, while the arithmetic mean of the CG students was 9.4. An independent sample t-test was performed to determine whether there was a significant difference between the mean values of the groups. According to the t-value ($p<0.05$) determined by the results of the t-test analysis, it was observed that there was a significant difference between the post-test mean values of the groups in the motivation scale for learning science [$t(35) = 4.35, p<0.05$]. During the independent sample t-test, a significant difference with a large effect value (eta squared = 0.35) was found between the groups (Cohen, 1988).

b) In order to test item b of the first research question, which is expressed as "Is there a noteworthy difference between the mean values obtained from the scientific process skill scale after the implementation?" the scientific process skill test was implemented to the EG and CG as a post-test. The

t-test (for dependent groups) analysis method was used to evaluate the data obtained and determine if there was a difference between the pre-test and post-test values of the EG.

Table 4. T-test results for independent groups regarding the scientific process skill test post-test scores of the experimental and control groups

Test	**Experimental Group**		**Control Group**				
	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	t	p	η^2
Scientific Process Skill	138.2	14.5	129.6	15.7	2.43	.001*	.14

*p<0.05

As seen in table 4, the arithmetic mean of the EG students in the scientific process skill test implemented as a post-test was 138.2, while the arithmetic mean of the CG students was 129.6. An independent sample t-test was performed to determine whether there was a significant difference between the mean values of the groups. According to the t-value (p<0.05) determined by the results of the t-test analysis, it was observed that there was a significant difference between the post-test mean values of the groups in the scientific process skill test [t (35) = 2.43, p<0.05]. During the independent sample t-test, a significant difference with a large effect value (eta squared = 0.14) was found between the groups (Cohen, 1988).

Findings of the second research question

The students in the experimental group;

a) In order to test item a of the second research question, which is expressed as "Is there a noteworthy difference between the pre-test and post-test mean values of the motivation scale for learning science?" the motivation scale for learning science was implemented to the EG as a pre-test and post-test. The data obtained were evaluated with the t-test (for dependent groups) analysis method to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test values of the EG. Findings related to the evaluation are given in table 5.

Table 5. T-test results for dependent groups regarding the pre-test and post-test scores of the experimental group's motivation scale for learning science

Motivation Scale for Learning Science	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**p**	**η^2**
Pre-test	10.3	2.73	-2.41	.02*	.12
Post-test	12.2	3.21			

*p<0.05

As seen in table 5, the mean value of the motivation scale for learning science pre-test scores of the EG was 10.3 and the standard deviation was 2.73. The post-test mean value of the same group was calculated as 12.2 and the standard deviation as 3.21. According to the t value (p<.05) determined as a result of the t-test analysis for the dependent groups, it was observed that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the EG in terms of motivation towards learning science. [t (35) = -2.41, p<.05]. As a result of the independent sample t-test, a significant difference with a large effect value (eta squared = 0.12) was found between the groups (Cohen, 1988).

b) In order to test item b of the second research question, which is expressed as "Is there a noteworthy difference between the pre-test and post-test mean values of the science process skill scale?" the scientific process skill scale was implemented to the EG as a pre-test and post-test. The data obtained

were evaluated with the t-test (for dependent groups) analysis method to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test scores of the EG. Findings related to the evaluation are given in table 6.

Findings related to the evaluation are given in table 6.

Table 6. T-test results for dependent groups regarding the scientific process skill test pre-test and post-test scores of the experimental group

Scientific Process Skill	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**p**
Pre-test	136.8	14.8	-.48	.063
Post-test	138.2	314.7		

As seen in table 6, the mean value of the scientific process skill scale pre-test scores of the EG was 136.8 and the standard deviation was 14.8. The post-test mean value and standard deviation of the same group were calculated as 138.2 and 14.7. According to the t value ($p<.05$) determined as a result of the t-test analysis for the dependent groups, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the EG in terms of scientific process skills.

Results, Discussion and Recommendations

The motivation scale for learning science was administered as a post-test to both the EG and CG after the study. Based on the t-value less than $p<.05$, as a result of the statistical analysis, it was established that there was a noteworthy discrepancy between the post-test averages of the groups in the motivation scale for science. Similar to the result obtained from the research, Demircioğlu et al. (2006) gave information about the aims of the story-based teaching program, the use of descriptive and chemical stories in the learning environment in their study in which they investigated stories and chemistry teaching, and as a result of the obtained data, they reached the conclusion that chemical stories increase students' willingness to learn and achieve meaningful learning. Unlike the results obtained from the research, in the research which Yılmaz (2013) examined the effect of scientific stories supported by concept cartoons on science academic achievement, science attitude and motivation towards learning science, while scientific stories supported by cartoons related to science course concepts were used with the students in the EG, the lessons were carried out with the activities in the curriculum with the students in the CG. As a result of the research, it was found that there was no difference between the students' attitudes towards science and their motivation towards learning science after the experimental procedure. Korkut and Ören (2018) concluded that, according to the results of their research, in which they examined the effects of scientific stories supported by concept cartoons on science attitudes and motivation towards learning science, the EG students' motivation towards science attitudes and learning science did not make a significant difference. The use of scientific stories in science teaching positively affects students' feelings, attitudes and motivations. Learning will be meaningful and permanent as it emotionally activates students (Demircioğlu et al., 2006). The use of scientific stories in science education lessons is proven to increase motivation for learning science, according to the research data.

The scientific process skill test was applied as a post-test in both EG and CG in the study. To judge if there was a divergence between the groups in the data procured, a t-test (for independent groups) was implemented. Based on the t-test results ($p<.05$), a significant difference was found between the post-test mean scores in the scientific process skill test of the groups. Türkmen and Ünver (2012) stated that it is important for students to be able to use scientific knowledge in their daily lives and to be scientifically literate with scientific thinking skills as a result of their research in which they aimed to

use the storytelling technique in the teaching of scientific concepts in order to raise scientifically literate individuals. In addition, according to the other results they obtained from their research, they stated that reading stories and fairy tales and adding scientific knowledge to the feelings of love of primary school students would contribute to their learning and that there was a need for research on the contribution of scientific knowledge to students' learning through storytelling. Based on the research data, it can be said that there is a significant difference between the post-test means of the groups in the science process skill test, it can be said that science teaching practices with scientific stories are beneficial and they have positive effects in terms of developing students' scientific process skills. Similarly, Çınar (2016) found that the scientific process skills of the EG increased based on the results of her study which investigated the effects of utilizing scientific stories on the scientific process skills and attitudes towards science held by seventh-grade students.

To assess the motivation level for learning science, a pre-test and post-test were applied to the EG in the study. An independent samples t-test was conducted to determine if there was any disparity between the pre-test and post-test results of the EG. According to the t value ($p<.05$) determined as a result of the t-test analysis for the dependent groups, it was determined that the pre-test and post-test scores of the EG demonstrated a noteworthy discrepancy in terms of motivation for learning science. According to the t value ($p<.05$) determined as a result of the t-test analysis for the dependent groups, It was concluded that the pre-test and post-test scores of the EG did not differ significantly in regards to scientific process skills. According to the results of these findings, there was a difference in motivation for learning science between the pre-tests and post-tests in the EG. It can be inferred from these data that the use of scientific stories has a positive impact on the motivation factor for science learning. Being scientific process skills in scientific stories ensures the development of students' motivation to learn science (Prayitno, et al., 2017; Yuniastuti, 2013). Since the content of scientific stories is designed to increase motivation for learning science and to develop scientific process skills, it can improve students' creative thinking skills in the learning process, their attitudes towards values and science teaching practices in daily life. Hidi et al. (2004) determined that the motivation for learning science decreased especially in the secondary school years due to the inadequacy of the current curriculum activities to investigate the subjects that students are interested in. They stated that the motivation for learning science can be increased with environmental support and scientific stories. Scientific stories were written to motivate students towards science teaching (Solomon, 2002). Hung et al. (2012) investigated the effect of a project-based digital story approach on students' learning science motivation, problem-solving proficiency and science achievement in primary school 5th-grade science education courses. According to the results of the research, they concluded that digital storytelling can effectively increase learning science motivation, problem-solving proficiency and science attainment.

In the research, the scientific process skill scale was implemented in the EG as a pre-test and post-test. The t-test (for dependent groups) analysis method was used to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test scores of the EG. It was concluded that the implementation of scientific stories in the EG was not effective in improving students' scientific process skills. Unlike the results of the research, Ferreira (2004) determined that, as a result of the research, which aimed to determine the development of scientific process skills of primary school students with multi-sensory activities and scientific stories, scientific stories improved the classification, observation and inference skills of primary school students. Despite the benefits of teaching science process skills, they are often criticized for being taught separately from a meaningful context. These skills are often practiced by children in ways that are not connected to real-world contexts, causing questions about if young children are aware of these connections (Monhardt & Monhardt, 2006). A meaningful resource (context) for teaching/learning scientific process skills can be created by children's literature (Ostlund, 1998). Process

skills can be placed in a resource (context) that children know through the illustration of children's books, whether fiction or non-fiction (Monhardt & Monhardt, 2006). In the current study, it can be said that the reason why scientific stories are not effective in improving students' scientific process skills is that the number of hours in the weekly curriculum of the science course is low and the methods in which the students are active were not implemented in the classroom because the curriculum is intense. In addition, there may be general reasons such as students' perception of the science education course as a difficult course, difficulties in understanding the concepts and topics they encounter for the first time, or insufficient time in which the implementations are carried out. In the study, it is thought that it has no effect on the students' scientific process skills since for the first time they actively engaged in activities with scientific stories in the science education lesson. Longer studies can be conducted to obtain detailed information about the change in the results of scientific process skills by increasing the implementation time.

When science education lessons are carried out with scientific stories, it is thought that students are more successful in the lesson and their attitudes towards science education lesson increase through scientific stories compared to the activities in the curriculum. In this context, it is thought that this research will give teachers and teacher educators an idea about the use of scientific stories in lessons.

References

Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi,* [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baran, B. (2013). *Bilim tarihi ve felsefesi öğretim metodunun fen bilimlerine yönelik tutum ve motivasyon üzerine etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri*, [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğreneme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi ı dersindeki başarılarının etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), s. 9-18.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çınar, B. (2016). *Bilimsel gelişimin tarihsel süreçlerini içeren öykülerle fen derslerinin desteklenmesinin fene yönelik tutuma, bilim insanı imajına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisi, [Yüksek Lisans Tezi],* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. & Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.

Ferreira, L. B. M. (2004). *The role of a science story, activities, and dialogue modeled on philosophy for children in teaching basic science process skills to fifth graders*, [Master Thesis], Montclair State University.

Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi,* [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güvendik, F. (2010). *Kimya motivasyon ölçeğinin uyarlanması ve yapı geçerliğinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Reviews of Educational Research*, 60, 549–572. https://doi.org/10.3102/00346543060004549

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar İl Örneği)*, [Yüksek Lisans Tezi], Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koray, Ö. , Köksal, M. S. , Özdemir, M. & Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi . *İlköğretim Online* , 6 (3) , 377-389 .

Korkut, T. Y. & Ören, F. Ş. (2018). Kavram Karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 38-52.

Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research in Science Teaching,* 35 (2), 175-187. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199802)35:2<175::AID-TEA7>3.0.CO;2-P

Monhardt, L., & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, 34, 67-71. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0108-9

Ostlund, K. (1998). What the research says about science process skills. *Electronic Journal of Science Education*, 2(4), 1–8.

Özdemir, O. (2022). Dijital Hikâye. Yüzbaşıoğlu, H., B. ve Çevik, E.,E. (Ed.)içinde, *Güncel gelişmeler Odağında Fen Öğretimi,* (ss.241-258). Pegem Akademi.

Özdemir, M. (2021). Fen Öğretiminde bilimsel süreç becerileri, , Okur, M. ve Orhan, A.T. (Ed.) içinde *İlkokulda Fen Öğretimi* (ss.59-84). Vizetek.

Özdemir, M., Özdemir, O., & Parmaksiz, R. Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9317

Polat, M. (2011). *Bilimin doğası hakkındaki görüşlerin kısa hikâyeler yöntemiyle değerlendirilmesi: fen bilgisi öğretmen adayları örneği,* [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Prayitno, B. A., Corebima, D., Susilo, H., Zubaidah, S., & Ramli, M. (2017). Closing the science process skills gap between students with high and low level academic achievement. *Journal of Baltic Science Education,* 16(2), 266-277.

Solomon, J. (2002) Science stories and science texts: What can they do for our students?, *Studies in Science Education*, 37(1): 85–105. https://doi.org/10.1080/03057260208560178

Şen Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), s. 313-327.

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (2), s. 97-121. https://doi.org/10.17569/tojqi.57305

Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Yılmaz, T. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi,* [Yüksek Lisans Tezi], Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yuniastuti, E. (2013). Peningkatan Keterampilan Proses, Motivasi, dan Hasil Belajar Biologi dengan StrategiPembelajaran Inkuiri Terbimbing pada Siswa Kelas VII SMP Kartika V-1 Balikpapan. *Jurnal PenelitianPendidikan*. 13(1), 80-88.

45. Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma[1]

Aybala ÇAYIR[2]

Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ[3]

APA: Çayır, A. & Değirmenci Gündoğmuş, H. (2023). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 744-760. DOI: 10.29000/rumelide.1393609.

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini, disleksiye ilişkin görüşlerini ve öğrencilerine ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin disleksi konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek için öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Çalışma grubu Aksaray İli Merkez İlçesinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde disleksi hakkında yeterli eğitim almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yerlerine atandıktan sonra disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri bu nedenle öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Öğretmenler disleksili öğrencileri tanılama yönünde de yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca disleksili öğrenciler için gerekli olan eğitim yöntemlerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan disleksili öğrenciler için özel bir çalışma yapmadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, Okuma Güçlüğü, Öğretmen Görüşü

---

1. 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.
Etik İzni: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 27.08.2022 tarihli, 2022/05-58 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: %25
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1393609
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

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), aybalacayir@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3621-9736, **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), haticedegirmenci07@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4583-7854, **ROR ID:** https://ror.org/ 026db3d50, **ISNI:** 0000 0004 0384 345X, **Crossreff Funder ID:** 501100009972

Teacher Opinions About Dyslexia: A Qualitative Study[4]

Abstract

This research was conducted to determine classroom teachers' knowledge about dyslexia, their views on dyslexia, and their experiences with their students. The study was designed in the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. In order to determine the knowledge levels of classroom teachers on dyslexia and to reveal teachers' views on dyslexia, the Semi-Structured Teacher Interview Form, developed by the researchers by scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. The study group consists of 20 classroom teachers working in the Central District of Aksaray Province. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. As a result of the research, it was understood that teachers did not receive adequate training about dyslexia in their university education. It was understood that teachers were not sufficiently informed about dyslexia after being appointed to their positions, and therefore teachers felt inadequate. Teachers also stated that they did not have sufficient knowledge and professional skills to diagnose students with dyslexia. They also stated that they did not know the educational methods required for students with dyslexia. It was understood that teachers did not do any special work for students with dyslexia in their classes.

Keywords: Dyslexia, Reading Difficulty, Teacher Opinion

Giriş

Modern insanın hayatındaki en önemli kazanımlarından biri olan okuma, okulun ilk yıllarında öğrenilen en temel beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma yeteneğinin gelişmesi hem doğru hem de anlayarak okumak, hiç şüphesiz yaşam boyu gerekli olan bir beceridir. İlkokulda okuma becerisini yeterli düzeyde geliştiremeyen bireyler ileriki eğitimlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006). Okuma gibi çok önemli bir becerinin temel düzeyde geliştirilmemesi, bireylerin yaşamları boyunca çok ciddi sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle son yıllarda, ilkokul çağındaki çocuklarda okuma yeterliliğini artırmaya büyük önem verilmiştir. Araştırmacılar çocukların okumayı en iyi nasıl öğrendiklerini ve bazı çocukların neden temel okuma becerilerini kazanmakta zorlandıklarını anlamak için çaba göstermektedir.

Akademik başarıda büyük rol oynayan okuma becerisini çocukların büyük çoğunluğu doğal bir eğitim süreci içinde kazanır. Bu süreçte pek çok çocuk kolay bir şekilde okumayı öğrenirken, bazı çocuklar ise bu süreçte kalıcı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Okul başarısızlığının nedenleri arasında zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme-işitme problemleri, kronik hastalıklar, sosyo-kültürel düzeyin düşüklüğü, aile içi çatışmalar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler gibi faktörler yer almaktadır. Bu nedenlerin biri veya birkaçı çocukların okula uyum sorunu yaşamasına

---

[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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Aksaray University Human Research Ethics Committee with the decision dated 27.08.2022, numbered 2022/05-58.
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:** 08.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1393609
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sebep olabilir. Bunların dışında okul başarısızlığına yol açan önemli bir neden de öğrenme güçlüğüdür (Snow, 1998)

Öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlamak, kullanmak için ihtiyaç duyulan süreçlerin birinde ya da birkaçında meydana gelen, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dikkatini verme ve matematiksel işlemler yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Shaywitz, 2003). Öğrenme güçlüğü okuma (disleksi), yazma (disgrafi) ve matematik (diskalkuli) olmak üzere üç farklı alanda görülmektedir. En yaygın görünen öğrenme güçlüğü ise disleksidir (Shaywitz, 2003; Ergül, 2012). Bu nedenle çalışmada sadece disleksi üzerine odaklanılmıştır.

Disleksili bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireylerin en büyük grubunu temsil eder (Shaywitz, 2003; Santangelo, 2014). Öğrenme güçlükleri arasında en çok bilinen ve üzerinde en dikkatle çalışılan sorundur. Disleksi, genellikle tüm eğitim seviyelerinde ortaya çıkan bir öğrenme güçlüğüdür ve yaygınlık yüzdesi, öğrenci popülasyonuna göre oldukça yüksektir.

Disleksi, okuma sorunları için sıklıkla yanlış anlaşılan, kafa karıştırıcı bir terimdir. Disleksi kelimesi iki farklı bölümden oluşur: zor anlamına gelen dis ve kelime, okuma veya dil anlamına gelen lexia. Yani disleksi kelimelerle ilgili zorluk anlamına gelir (Hamilton, 2006).

Disleksi, 20. yüzyılın ortalarından itibaren psikoloji, nörobilim ve özellikle pedagoji gibi birçok bilim dalının dikkatini çekmiş önemli bir araştırma ve uygulama alanı olarak ortaya çıkmıştır. Sebepleri tam olarak bilinmemekle birlikte disleksi yaşam boyu devam eden dil temelli bir okuma güçlüğüdür (Shaywitz ve Shaywitz 2003). Disleksi olan kişilerin beyinlerinde işlevsel farklılıklar olduğu bilinmektedir. Kökeni nörobiyolojiktir, yani problem fiziksel olarak beyinde konumlanmıştır. Disleksi, yoksulluktan, gelişimsel gecikmeden, konuşma veya işitme bozukluklarından veya ikinci bir dil öğrenmekten kaynaklanmaz, ancak bu koşullar bir çocuğu okuma güçlüğünün gelişmesi açısından daha fazla risk altına sokabilir (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Başka bir ifadeyle, disleksi, anlama ve akıcılıkta farklı düzeyde eksikliklere neden olan beyin temelli bir hastalıktır. Hatta bazı araştırmacılar disleksiyi, nörobiyolojik ve genetik kökenli ve doğru ve/veya akıcı sözcük tanıma güçlükleri ve zayıf heceleme ve kod çözme becerileri ile karakterize eder (Soriano, 2016). Disleksi zekayı etkilemediği için disleksisi olan kişiler genellikle sanat, tasarım, bilgisayar bilimi, müzik, satış ve mekanik gibi farklı alanlarda yeteneklere sahip olabilmektedir (Shaywitz, 2003). Okuma güçlüğünün muhtemel kökeni ile ilgili birçok hipotez bulunmakla birlikte, fonolojik farkındalık becerisinde yaşanan eksiklikten kaynaklandığı en çok kabul görenidir.

Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim değerlendirildiğinde okuma başarısının beklenen düzeyinin önemli ölçüde altında olması olarak ifade edilen disleksinin tek bir evrensel tanımı yoktur. Ancak okuma performansının bozulması olarak karakterize edilen disleksinin doğası ve özellikleri hakkında ortak anlayışlar vardır. Bir çocuğun kronolojik yaş, entelektüel potansiyel ve okullaşma ile ilgili olarak beklenenden daha düşük bir okul performansına sahip olması ve okul başarısızlığı ortak belirtiler olarak görülmektedir (Hamilton ve Glascoe, 2006; Shaywitz, 2003).

Araştırmacılar her yaştan insanın beynindeki yapısal farklılıkları inceleyerek, okuma güçlüğü olan ve olmayan bireyler arasındaki farklılıkları analiz etmişlerdir. Beyin başlıca iki tür maddeden oluşur: gri madde ve beyaz madde. Gri madde, beyne baktığımızda gördüğümüz şeydir ve çoğunlukla sinir hücrelerinden oluşur. Birincil işlevi bilgiyi işlemektir. Beyaz madde beynin daha derin kısımlarında bulunur ve sinirler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için tasarlanmış miyelinle kaplı bağ liflerinden oluşur. Beyaz madde, beyin çevresinde bilgi aktarımından birincil derecede sorumludur. Booth ve Burman (2001), disleksisi olan kişilerin disleksik olmayan bireylere göre sol parietotemporal bölgede

daha az gri maddeye sahip olduğunu bulmuşlardır. Beynin bu bölgesinde daha az gri madde bulunması, dilin ses yapısını (fonolojik farkındalık) işlemede sorunlara yol açabilir. Disleksisi olan pek çok insan aynı bölgede ortalama okuyuculara göre daha az beyaz maddeye sahiptir, bu önemlidir çünkü daha fazla beyaz madde artan okuma becerisiyle ilişkilidir (Deutsch, Dougherty, Bammer, Siok, Gabrieli ve Wandell, 2005). Daha az beyaz maddeye sahip olmak, beyin bölgelerinin birbirleriyle iletişim kurma yeteneğini veya etkinliğini azaltabilir.

Disleksisi olan çocuklar, kendi sınıf seviyelerinde metin okumaları istendiğinde genellikle iki zorlukla karşılaşırlar. İlk olarak, bir metindeki kelimelerin çoğunu ortalama okuyucular kadar iyi okuyamamaktadırlar. Bu durumun nedeni akıcı sözcük tanıma sorunu yaşamalarıdır. İkincisi, genellikle bilmedikleri kelimeleri tanımlama girişimleri birçok hataya yol açacaktır. Bu duruma neden olan ise bilinmeyen kelimeleri tespit etmek için harf-ses ilişkilerini bağlamla birlikte kullanmakta çok isabetli olamamalarıdır. Kelime tanımadaki bu problemler, dilin ses bileşenindeki temel eksiklikten kaynaklanır ve bu da okuyucuların şifreyi çözmek için harfleri ve sesleri birbirine bağlamasını çok zorlaştırır. Disleksi olan kişiler, basılı kelimelere ulaşmakta yaşadıkları büyük zorluk nedeniyle okuduklarını anlamakta sıklıkla sorun yaşarlar (Childress, 2010).

Okuryazarlık becerisi sadece akademik başarıyla değil, aynı zamanda sosyal başarıyla da ilişkilidir. Bu nedenle disleksi bireyin sadece okuldaki başarılarını değil günlük aktivitelerini de etkiler. Okumayı öğrenmede zorluk yaşayan disleksililer ayrıca olumsuz sosyal ve duygusal etkiler gibi okuma güçlüğünün ikincil sonuçlarını deneyimleyebilirler (Serry ve Hammond, 2015).

Disleksisi olan kişiler, hayallerini gerçekleştirebilmek ve hedeflerine ulaşabilmek için yaşamları boyunca pek çok engeli aşmak zorundadır. Bazılarının erken yaşta bu mücadeleyi vermesi özgüvenlerini ve benlik kavramlarını olumsuz etkileyebilir. Dislekside en çok ihmal edilen alanlardan biri disleksinin duygusal yönden bireyleri nasıl etkilediğini anlamaktır. Öğretmenler ve ebeveynler okuma, yazma, heceleme ve hatta matematikle ilgili sorunları fark etmede çok iyidirler. Fakat okulun devam ettiği süreç içerisinde çocukların yaşadığı motivasyon eksikliği, düşük benlik saygısı ve üzüntü unsurlarını gözden kaçırabilirler (Gwernan-Jones ve Burden, 2010). Disleksili çocukların hayal kırıklığı genellikle ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini karşılayamamaları nedeniyle olmaktadır. Ebeveynleri ve öğretmenleri, okuma yazma öğrenemeyen parlak, hevesli bir çocuk görürler. Bu çocuklar çevreden defalarca, "O çok zeki bir çocuk; keşke daha çok çalışsaydı" sözlerini duyarlar. Oysa ki disleksili bireylerin ne kadar uğraştığını ve çalıştığını hiç kimse tam olarak bilememektedir. İnsanların beklentilerini karşılayamamanın acısı onları olumsuz etkilemektedir. Bu durum, kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğundan uzun vadede kişisel ve sosyal yaşamlarında birçok soruna neden olabilir.

Ailenin çocuğuyla ilgili beklentileri ve bunun öğrenci üzerinde oluşturabileceği baskı, öğrencinin zihninde ideal bir imaj oluşmasına ve ailesini kendisiyle gururlandırmak için bu imajı gerçekleştirmeye çalışmasına neden olabilir. Beklentiler ne kadar fazlaysa, bunları yerine getirmek için öğrencinin omuzlarına o kadar fazla yük binmektedir; özellikle kişi çocukken güçlü yanlarını ve yeteneklerini değerlendirebilecek veya kafasına koyduğu hedefin gerçekçi olup olmadığını görebilecek kadar olgun değildir. Çocuklar ebeveynlerine saygı duyarlar ve kendilerinin kabul edilmesini ve onaylanmasını isterler. Disleksi olan çocuklar, akademik başarısızlıkları nedeniyle ailelerinin desteğini ve sevgisini kaybedeceklerinden korkarlar (Katsarou, 2018). Uygun yardım ve destek olmadan disleksili çocuklar kendilerini suçlu ve yetersiz hissederek bir kısır döngünün parçası haline gelebilirler.

Disleksili çocuklar sıklıkla sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşarlar. Bu durumun nedenleri incelendiğinde aşağıdaki gibi sıralanabilir (Chidress, 2011; Gwernan-Jones ve Burden, 2010 Graham ve Harris, 2003);

a. Disleksik çocuklar, akranlarına kıyasla fiziksel ve sosyal olarak olgunlaşmamış olabilirler. Bu durum zayıf bir öz imaja ve daha az akran kabulüne yol açabilir.

b. Disleksiklerin sosyal yönden zayıf olmaları, onları sosyal ilişkilerde çekingen ve özgüvensiz hale getirebilir.

c. Birçok disleksik, sosyal ipuçlarını okumakta güçlük çeker. Sosyal etkileşimlerde kişisel mesafenin önemini kavrayamayabilirler ve diğer insanların beden dilini anlayamayabilirler.

d. Disleksi genellikle sözlü dil işlevini etkiler. Etkilenen kişiler doğru kelimeleri bulmakta güçlük çekebilir, kekeleyebilir veya soruları yanıtlamadan önce duraksayabilir. Bu durum, akranlarıyla olan ilişkilerinde dilin daha merkezi hale geldiği ergenlik dönemine girerken bireyler için dezavantajlı bir hal alabilir.

e. Anksiyete, disleksik yetişkinler tarafından bildirilen en sık görülen duygusal semptomdur. Disleksikler, okulda yaşadıkları hayal kırıklıkları ve kafa karışıklıkları nedeniyle duygusal olarak zayıf hale gelebilirler. Başarısız olacaklarına inandıkları için yeni insanlar tanımak ve yeni olaylar yaşamak onlar için son derece kaygı uyandırıcı olabilir.

Araştırmalar ayrıca çocuğun benlik saygısı ile okul başarısı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Hamilton ve Glascoe, 2006; Shaywitz, 2003). Çocuklar kendilerini ne kadar iyi hissederlerse, o kadar kolay öğrenirler ve bilgileri o kadar uzun süre akılda tutarlar (Snowling, 2000). Çocuklar kendileri hakkında ne kadar olumlu bir imaja sahip olurlarsa, hayattaki önyargı, başarısızlık, yalnızlık, şiddet vb. gibi zor durumlarla başa çıkma şansları o kadar artar.

Okumayı öğrenmede sorun yaşayan bu çocuklar ergenlik yılları ve yetişkinliklerinde de devam edecek önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Çünkü okuryazarlık, tüm öğrenmelerin temelidir ve bu yüzden disleksiyi erken tanılamak kritik öneme sahiptir. Risk altındaki bu çocuklara erken müdahale ve tedavi mutlaka gereklidir. Ancak bu şekilde, çocukların okuldaki tüm sosyal, akademik ve diğer öğrenim fırsatlarına katılmaları sağlanabilir.

Disleksiyi çoğu zaman, ilk fark eden ilkokul öğretmenleridir. Dislektik çocukların yaşadıkları yetersizlik fiziksel deformasyonlardan kaynaklanmadığından fiziksel olarak zorlanmış gibi görünmezler. Bu nedenle, öğretmenler için bu öğrencileri tespit etmek kolay değildir (Snowling, 2000).

Öğretmenlerin bu güçlüğü yaşayan çocukları tespit edebilmeleri ve yardımcı olabilmeleri için disleksinin ne olduğu konusunda doğru bir anlayışa sahip olmaları ve öğrencilerini nasıl etkilediğini bilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin disleksi hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri anlamalarına ve çocukların ruh sağlığı düzeylerini tanımalarına yardımcı olacağı için önemlidir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretmenlerin, disleksi hakkında genel bilgisi, teşhisi ve tedavileri de dahil olmak üzere bilgi düzeylerini belirlemek önemlidir. Öğretmenler disleksinin doğasını ve özelliklerini anladıklarında, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya daha iyi hazırlanırlar (Childress, 2010). Öğretmenlerin disleksinin ne olduğunu anlamaları, yardımcı olacak en iyi yöntemleri uygulamaları için de çok önemlidir (Balcı, 2017).

Öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumları da oldukça önemlidir. Bu konudaki yeterlilikleri tutumlarıyla ilgilidir, tutumları da daha çok disleksi konusundaki bilgileriyle ilgilidir. Öğretmenlerin disleksiye karşı tutumlarını araştıran çalışmaların çoğu, öğretmenlerin çoğunun disleksiye karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir, ancak öğretmenler disleksili öğrencilerle başa çıkmak için iyi donanımlı olsalar bile, başarılı müdahalelerle istenilen hedeflerine nasıl ulaşabilecekleri konusunda emin değiller (Katsarou, 2018; Gwernan, 2010).

Türkiyede disleksi son 10 yıldır araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu nedenle ülkemizde konuyla ilgili bilimsel araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik yeterliklerini araştıran araştırmalarda öğretmenlerin konuyla ilgili aldıkları eğitimin, bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin disleksi konusundaki yeterliliklerinin tespit edilmesi, eksik oldukları noktaların tamamlanması bu öğrencilere verilecek eğitimin kalitesini arttırmak açısından oldukça elzemdir. Bu nedenle bu çalışma öğretmenlerin disleksiye yönelik yeterlik düzeylerini ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini, disleksiye ilişkin görüşlerini ve öğrencilerine ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin üniversitede aldıkları disleksi eğitimleri yeterli midir?
2. Öğretmenler disleksi konusunda sahip oldukları bilgiye nasıl ve nereden ulaştılar?
3. Öğretmenler disleksi hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip midir?
4. Öğretmenler disleksili öğrencilerin özelliklerini biliyor mu?
5. Öğretmenler disleksili öğrencilere verilecek eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip midir?

Disleksi gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuldaki ve yaşamdaki başarılarının, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin inanç ve bilgilerinden etkilendiği bilinmektedir. Bir öğretmenin öğretme konusundaki bilgisi ve uzmanlığı, öğrencinin okuma başarısını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Öğretmenlerin, disleksisi olan çocukları desteklemek için disleksi hakkında doğru bilgiye ihtiyaçları vardır. Araştırmacılar öğretmenlerin disleksi hakkında bilgi eksikliğine sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Gwernan-Jones ve Burden, 2010; Serry ve Hammond, 2015; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi, 2016).

Disleksi, insanları yaşlılığa kadar etkileyen hatta ömür boyu süren bir güçlüktür. Ancak bu durum, disleksisi olan kişilerin iyi bir öğretimle yaşadıkları bazı güçlükleri gideremeyecekleri anlamına gelmez. Önemli olan bu güçlüklerin neler olduğunu tespit etmek ve zorlanan okuyucuların başarılı olması için ne tür öğretime ihtiyaç duyduklarını anlayabilmektir (Graham ve Harris, 2003). Bu çalışmanın amacı bu doğrultuda çizilmiştir.

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırma sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları (örneğin; olay, deneyim ya da durum gibi) derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmanın da amacı sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin görüşlerinin derinlemesine araştırılmasıdır.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Böylece öğretmenlerin disleksi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray İlinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları için öneri sunulmuş ve çalışmaya katılmayı kabul eden otuz öğretmenden yirmi tanesi amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışmaya alınmıştır. Öğretmenler arasından sınıflarında disleksili öğrencisi olan öğretmenler seçilmiştir. Bu yirmi öğretmen çalışma kapsamında alfabetik sıraya göre kodlanmıştır.

Mesleki hizmet süresi 1-5 yıl arasında 3, 6-10 yıl arasında 5, 11-15 yıl arasında 6, 16-20 yıl arasında 6 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 1'i ön lisans (sınıf öğretmeni), 15'i lisans ve 4'ü lisansüstü mezunudur. Çalışma grubunun frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

		f	%
Cinsiyet Bilgileri	Kadın	13	65
	Erkek	7	35
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	3	15
	6-10	5	25
	11-15	6	30
	16-20	6	30
Öğrenim Durumu	Önlisans	1	5
	Lisans	15	75
	Lisansüstü	4	20

Tablo 1. Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

Veri toplama araçları

Öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme Formunu uygulamadan önce, öğretmenlerin demografik bilgileri belirlenmiştir. Görüşme Formu beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde hedeflenen alt problemlere ait önceden belirlenmiş sorulara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme sorularının ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlar tarafından incelenerek kapsam geçerliliği gözden geçirilmiştir.

Birinci soruda, öğretmenlerin üniversitede aldıkları disleksi eğitimlerinin yeterliliğini ölçmek amaçlanmıştır. İkinci soruyla, öğretmenlerin sahip oldukları disleksi bilgisine nereden ulaştıklarına dair bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Üçüncü soruda, öğretmenlerin disleksi bilgi seviye düzeylerinin yeterli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerini belirlenmeye çalışılmıştır. Dördüncü sorusu ile öğretmenlerin disleksili öğrencilerin özellikleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Son soruda ise öğretmenlerin disleksili öğrencilere verilecek eğitimle ilgili yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Veri analizi

İlk olarak okul müdürü çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden uygun oldukları zaman için randevu talebinde bulunulmuş ve görüşme için uygun bir ortam belirlenmiştir. Öğretmenlerin cevapları araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Böylece olası veri kaybının önlenmesi sağlanmıştır. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüş, bu veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek analiz edilmiştir. Elde edilen veriler objektif olarak hem araştırmacılar

hem de nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi ile kodlanmış ve karşılaştırma yapılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Veriler belirlenen başlıklar doğrultusunda işlenmiş ve doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

Verilerin güvenirliği belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Bu amaçla yansız olarak seçilen iki katılımcının ham veri haline dönüştürülen kayıtları araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Her iki katılımcının her soruya verdikleri cevaplar tek tek incelenmiş ve görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Her iki katılımcının görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve uyuşum yüzdelerinin oranının %70'den fazla olup olmadığına bakılmıştır. Bu çalışmada içerik analizinde güvenirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Çalışmada, tüm sorular için genel uyuşum düzeyi ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Disleksi Eğitimlerinin Yeterliliği

Öğretmenlerin yükseköğrenimleri sırasında disleksi eğitimi alıp almadıklarını belirlemek amacıyla "Üniversite öğretimi sırasında disleksi konusunda yeterli eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

	f	%
Üniversitede Disleksi Eğitimi Alanlar	5	25
Üniversitede Disleksi Eğitimi Almayanlar	15	75

Tablo 2. Öğretmenlerin Üniversite Eğitimleri Sırasında Disleksi Hakkında Bilgilendirilmeleri

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %25 oranında üniversitede disleksi konusunda bilgilendirildikleri %75 oranında bilgilendirilmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bu konuda şu cevapları vermişlerdir;

> "Özel eğitim dersinde bir ders kısa sürede hocamız bu konuya değinmişti."
>
> "Konuyla ilgili ayrıntılı bir ders olmamakla beraber bir ders konuşuldu."
>
> "Seçmeli ders olarak aldığım bir derste hocamız bu konuyu kısa süre anlatmıştı."
>
> "Özel eğitim dersinde hocamız bu konun üzerinde durmuştu."

Ancak unuttuk tabi ki zaman çok geçti. Üniversitede bu konuda bir eğitim almadım. Bu kavramı ilk kez bir ortamda duymuştum.

Üniversitede eğitim aldıklarını söyleyen öğretmenlere 'Üniversitede aldığınız eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ise Tablo 3'te verilmiştir.

	f	%
Üniversitede aldıkları eğitimi yeterli bulanlar	2	40
Üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz bulanlar	3	60

Tablo 3. Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Eğitim Düzeyi

Tablo 3 incelendiğinde üniversitede eğitim aldığını söyleyen öğretmenlerin %40'ı üniversitede aldıkları eğitimi yeterli bulurken, %60'ı bu eğitimin yeterli olmadığından bahsetmektedir. Aldıkları eğitimi yeterli bulan öğretmenler şu cevapları vermiştir:

> "Seçmeli dersimiz olan kaynaştırma dersinde disleksi hakkında yeterli bilgi edindiğimi düşünüyorum."
>
> "Öğretim süresince özel eğitim dersimizde okuma güçlüğü konusunda eğitim aldık. Bu konu hakkında uzmanlaşmış akademisyenlerden eğitim aldım."

Aldıkları eğitimi yeterli bulmayan öğretmenler şu cevapları vermiştir:

> "Disleksi uzmanlık gerektiren bir alan bu nedenle yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Bizim öğrenim gördüğümüz yıllarda böyle bir eğitim yoktu."
>
> "Sadece teorik birkaç dersle sınırlı olması, konunun uzmanları tarafından verilen bir ders olmaması, ayrıntılı olarak etraflıca öğretilmemesi gibi nedenlerden dolayı yeterli olduğunu düşünmüyorum."
>
> "Üniversitede eğitim aldım ancak yeterli olmadı. Sadece birkaç ders teorik olarak eğitim almak sorunları çözmemize yardımcı olmuyor. Uygulamalı eğitim alsaydık belki de yeterli olacaktı."

Öğretmenler disleksi konusunda sahip oldukları bilgiye nereden ulaştılar?

Öğretmenlerin sahip oldukları disleksi bilgisinin kaynağını öğrenebilmek amacıyla "Disleksiyle ilgili bilgiye nereden ulaştınız?" sorusu sorulmuştur ve verilen cevaplar Tablo 4'de verilmiştir.

	f	%
Üniversite	5	25
Meslektaş	2	10
Yüksek lisans	3	15
İnternet	1	5
Film	5	25
Hizmetiçi eğitim	4	20

Tablo 4. Öğretmenlerin sahip oldukları disleksi bilgisine nereden ulaştıkları

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %25'i disleksiyi üniversite eğitimleri sırasında duyduklarını söylerken, %25'i daha önce bu kavramı hiç duymadıkları izledikleri Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir adlı bir Hint Filmiyle bu kavramdan haberdar olduklarından bahsetmişlerdir. Filmden sonra araştırma yaptıklarını, bu çocukların özelliklerini merak ettiklerini belirtmişlerdir. %10'u öğretmen arkadaşlarından duyduğunu söylemiştir. Öğretmenler odasında sohbet ederken kendi aralarında fikir alışverişi yaptıklarını ve disleksiyle ilgili sohbet ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %15'i yüksek lisans eğitimi sırasında aldıkları dersler de bu kavramı duyduğunu, %5'i internetten kendi araştırmaları sonucu bu kavrama ulaştıklarını, %20'si ise hizmetiçi eğitimde duyduklarını söylemişlerdir. Hizmetiçi eğitimde aldıkları eğitimin içeriğinin çok sınırlı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bu kavramı ilk kez duyduklarında dikkatlerini çektiğini, sınıfta bazı öğrencilerinin yaşadıkları problemleri anlamlandırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler disleksi hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip midir?

Öğretmenlerin disleksi hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olup olmadıklarını anlayabilmek için "Disleksi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

	f	%
Sahip oldukları bilgiyi yeterli bulanlar	2	10
Sahip oldukları bilgiyi yetersiz bulanlar	18	90

Tablo 5. Öğretmenlerin Disleksi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %90'ı kendilerini disleksi konusunda yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %10'u ise bu konuda yeterli olduğunu düşünmektedirler. Disleksi konusunda yeterli olduğuna inanan öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

> "Mesleğim gereği çok fazla disleksili öğrenci okuttum. Bu nedenle bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum."
>
> "Aldığım eğitim gereği yeterli olduğumu düşünüyorum."

Öğretmenler aldıkları eğitimin yeterli olmaması nedeniyle disleksi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler disleksi eğitiminin teorik olmasından ziyade uygulamalı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konu şu cevapları vermişlerdir.

> "Bire bir disleksili bir öğrenciniz olmadan teorik olarak aldığınız eğitim size yeterli gelmiyor. Sınıf ortamında uygulamalı olarak bu eğitimler verilmeli."
>
> "Teorik ezberleniyor ve zamanla unutuluyor. Teorik bilgi pratikte kullanılırken çok zorlanılıyor. Öğrenciye müdahaleyi güçleştirir ayrıca unutulabilir. Yaparak, yaşayarak, göstererek verilen eğitim daha kalıcı olur."
>
> "Konunun uzmanından eğitim alamadığımız için hakimiyet kuramıyoruz."
>
> "Zorunlu ders olarak fakültelerde mutlaka disleksi gündeme alınmalıdır. Biz üniversitede eğitim almadığımız için sonradan öğrencilerin durumu nedeniyle kendi çabamla araştırma yapıp öğrendim. Ama tabi ki işin uzmanından ders almadığım için kendimi yeterli bulmuyorum."
>
> "Yıllar önce bir seminere katılmıştım. Seminerde az da olsa disleksi konusuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştı. Ancak bu bilgilerle yeterli olduğumu düşünmüyorum."
>
> "Mesleğinde yeni olan öğretmenler bu konuda bilgi sahibi olabilir. Ancak bizim gibi eski öğretmenlerin bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum."
>
> "Disleksi konusundaki merakım nedeniyle yaptığım yüzeysel araştırmalar sonucunda gerekli bilgilere ulaştım. Ancak yeterli olduğumu düşünmüyorum."
>
> "Daha önce disleksili çocukları zeka geriliği olan çocuklar olarak görüyordum. Ancak sonradan öğrendim ki bu çocuklar normal zekaya sahipler."
>
> "Bilgi sahibiyim ama yeterli olduğumu düşünmüyorum."
>
> "Disleksi tanısı konulmuş öğrenci olmadığı için bizlerde bu konuda kendimizi geliştiremedik. Yeterli olduğumu düşünmüyorum."

Öğretmenler Disleksili öğrencilerin özelliklerini biliyor mu?

Disleksili öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Disleksili öğrencilerin özelliklerini bildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

	f	%
Öğrencilerin özelliklerini yeteri düzeyde bildiğine inanalar	8	40
Öğrencilerin özelliklerini yeteri düzeyde bildiğine inanmayanlar	12	60

Tablo 6. Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilerin Özelliklerini Bilme Düzeyleri

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %40'ı disleksili öğrencilerin özelliklerini yeteri düzeyde bildiğini bu nedenle bu öğrencileri tanılayabileceğini söylerken, %60'ı ise disleksili öğrencileri tanılayamayacağını söylemiştir.

Disleksili öğrencileri tanıyabileceğini ifade eden öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

> "Disleksili öğrenciyi tespit etmek için bazı bilgilere sahibim. Örneğin; harfler ve rakamlarla ilgili yaptığı davranışıyla diğer öğrencilerden farklı olduklarını belli ediyorlar."
>
> "Bu öğrenciler bazı harfleri karıştırıyor. Akıcı okuyamıyorlar. Bu özellikler çoğunda ortak oluyor."
>
> "Ben bu çocukları iyi okuyucularla karşılaştırınca anlayabiliyorum."

Öğretmenlerin çoğu disleksili öğrencilerin özelliklerini yeteri düzeyde bilmediğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekilde sıralanmaktadır:

> "Disleksili öğrencilerle karşılaşıyorum ancak erken fark edemiyorum."
>
> "Bu öğrencileri tespit etmek için uzman yardımına ihtiyaç duyuyorum."
>
> "Yeterli bilgiye sahip olmadığım için bu öğrencileri 3. Sınıfa kadar gözden kaçırabiliyorum."
>
> "Ders çalışmayan öğrenciyle karıştırılabileceğini düşünüyorum. Bu farkı ancak bir uzman anlayabilir."
>
> "Tam anlamıyla bu öğrencilerin özelliklerini bildiğimi söyleyemem."
>
> "Disleksili öğrencilerin çok fazla özelliği var. Tüm özelliklerini bildiğimi düşünmüyorum."

Öğretmenler disleksili öğrencilere verilecek eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip midir?

Öğretmenlere sorulan "Disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini biliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

	f	%
Disleksili öğrencilere yönelik eğitim konusunda yeterli olduğunu düşünenler	2	10
Disleksili öğrencilere yönelik eğitim konusunda yetersiz olduğunu düşünenler	18	90

Tablo 7. Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Verilecek Eğitim Konusundaki Yeterlikleri

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sadece %10'u disleksili öğrencilere yönelik eğitim konusunda yeterli olduklarını düşünüyor. Öğretmenlerin %90'ı ise disleksili öğrencilere yönelik eğitim konusunda yetersiz olduklarını düşünüyorlar. Kendini yeterli gören öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

"Yüksek lisans eğitimimde alanında uzman akademisyenler tarafından disleksi konusunda eğitim aldım. Bu sırada bu öğrencilere nasıl eğitim vermemiz konusunda uygulamalı eğitim aldım. Bu nedenle bu konuda kendimi yeterli hissediyorum."

Disleksili öğrencilere yönelik eğitimde yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

> "Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik eğitim yöntemlerini bilmiyorum."
>
> "Disleksili öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını diğer öğrencilerden farklı olduğunu düşünmüyorum bu nedenle farklı bir program uygulamıyorum. Bu çocukların aslında destek eğitim odasında özel eğitim almış öğretmenlerle çalışması gerekiyor."
>
> "Rahatsızlık yaşadığı harfleri bol bol tekrar yaptırarak çalıştırıyorum. Ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum."
>
> "Farklı bir eğitim olması gerektiğini düşünüyorum ancak okulda uygulayamıyorum."
>
> "Farklı yöntemler olması gerektiğini biliyorum fakat uygulamıyorum."

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin disleksi hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin yalnızca %25'inin üniversite öğrenimleri sırasında disleksi hakkında bilgilendirildiği, bu bilgilenmelerin birkaç ders saatinden oluşan kısa bilgilendirilmeler şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi üniversite eğitimleri sırasında disleksiye ilişkin ayrı bir ders almadıklarını söylemişlerdir. Kaynaştırma Eğitimi derslerinde ya da seçmeli derslerde disleksi kavramından bahsedildiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin %75'i ise üniversitede disleksi kavramını duymadıklarını, bu konuda bir ders almadıklarını söylemişlerdir. Üniversitede disleksi konusunda eğitim aldığını söyleyen öğretmenlerin hepsi aldıkları disleksi eğitiminin yeterli olmadığını söylemiştir. Araştırmacılar disleksi konusunda öğretmenlerin yeteri düzeyde bilgi sahibi olmadığını, üniversitede yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedir (Chidress, 2011; Catts ve Kamhi, 2005, Graham ve Harris, 2003).

Balcı'nın (2015) ve Katsarou'nun (2018) da ifade ettiği gibi üniversitedeki disleksi çalışmalarının azlığı, yetişmiş akademik personelin varlığını etkilemekte bu durum ise öğretmen adaylarına bu dersin programlarına konulmasını engellemektedir. Bu alanda yeterince bilgi sahibi olamayan öğretmenlerin meslekleri içerisinde, kendilerini bu konuda eksik hissetmeleri kaçınılmaz bir gerçektir. Öğretmenler üniversite eğitimleri sürecinde disleksi konusunda yeterince bilgilendirilmemektedirler.

Literatür taramasında da çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda üniversite eğitimlerinde yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve bu eğitimi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir (Snowling, 2000; Hamilton ve Glascoe, 2006, Şekercioğlu, 2010; 2000; Ghimire, 2017).

Öğretmenler üniversite eğitimini tamamlayarak mesleğe atandıktan ve görev yapmaya başladıktan sonra disleksi konusunda yeteri kadar bilgilendirilmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin sadece %20'si, hizmet içi eğitim seminerlerinde disleksi hakkında bilgilendirildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %25'i disleksi kavramını özel çocukları gündeme alan yabancı filmlerde öğrendiklerini daha sonra da konuya ilgi duyarak araştırdıklarını söylemiştir. Literatürde eğitimciler bu filmlerden

bahsederek disleksiyi ilk kez bu filmler sayesinde duyduklarını, filmlerin disleksi konusunda oldukça eğitici olduğunu söylemişlerdir (Balcı, 2017). Sonuç olarak öğretmenler disleksiyi üniversite eğitimleri ya da meslekte hizmet içi eğitim sırasında değil izledikleri bir film ve internetten yaptıkları araştırmalarla öğrenmektedir. Öğretmenlerin daha çok kendi çabalarıyla bilgi edindikleri belirlenmiştir. Disleksi uzmanlık gerektiren oldukça hassas bir konudur. Bu nedenle öğretmenlerimizi bu konuda yalnız bırakmamalıyız. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerde bu konuya yönelik alanında uzman akademisyenlerle ülke çapında eğitimler verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerde disleksili öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencileri nasıl tanılayabileceğimiz konularına değinilmelidir. Ayrıca disleksili öğrencilere yönelik verilecek eğitim ve öğretim konusunda da eğitimler düzenlenmelidir.

Öğretmenler disleksili öğrencilerin harfleri karıştırdığını, heceleyerek okuduğunu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin sosyal sorunlar ve özgüven problemi yaşadığını söylemektedirler. Kayabaşı (2019) ve Yıldız (2004) çalışmalarında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri karıştırdığını, okuduğunu anlama için gerekli olan stratejilerin kullanımında güçlükleri olduğunu, özgüven yetersizliği yaşadığını ve sınıf içi görevleri yerine getirmede öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde disleksili öğrencilerin yaşadığı özgüven sorunları sıklıkla dile getirilmektedir (Shaywitz, 2003, Catts ve Kamhi, 2005, Hamilton ve Glascoe, 2006, Childress, 2011).

Öğretmenlere sorulan "Disleksi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna eğitimcilerin %10'u bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %90'ı ise bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini, disleksi konusunda iyi bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler sınıfta disleksili bir çocukla karşılaştıklarında yeterli düzeyde bilgi sahibi olamadıklarını, bu çocukları tanıyamadıklarını ifade etmiştir. Bu durum disleksili öğrencileri erken tanılama ve erken müdahale etme durumunu da ortadan kaldırmaktadır. Sonuçta öğretmenlerin disleksili öğrencileri tespit edebilmelerini ve onlara ihtiyaçları doğrultusunda gerekli olan eğitim desteğinde bulunmalarını doğrudan etkileyecektir.

Öğretmenlere sorulan "Disleksili öğrencilerin özelliklerini bildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin %40'ı disleksili öğrencilerin özelliklerini yeterli düzeyde bildiğine inanırken, %60'ı öğrencilerin özelliklerini bilmediğini söylemiştir. Disleksili öğrencinin özelliklerini tespit edebileceğine inanan öğretmenler bu çocukların diğer çocuklardan farklı özelliklere sahip olduğunu ve yıllar içinde bu çocukları tanıdıklarını söylemiştir. Disleksili öğrencilerin özelliklerini tespit etmede kendilerini yetersiz gören öğretmenler ise sınıflarında disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda onları tespit edemeyeceklerini söylemişlerdir. Balcı (2017), Shaywitz (2003) ve Childress'a (2011) göre sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kalmaktadırlar.

Öğretmenlere sorulan "Disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini biliyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin %10'u disleksili öğrencilere yönelik yapılacak eğitim konusunda kendini yeterli hissederken, öğretmenlerin %90'ı ise kendini yetersiz görmektedir. Disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerinin neler olduğunu bilmediklerini belirtmişler ve disleksili öğrencilerin okuma ihtiyaçlarının diğer öğrencilerden farklı olduğunu ancak bu öğrencilere nasıl bir program uygulanacağını bilmediklerini söylemişlerdir. Araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik özel bir eğitim vermediğini ve kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini belirtmiştir (Balcı, 2017; Katsarou, 2018; Catts ve Kamhi, 2005, Booth ve Burman, 2001).

Öğretmenlerin disleksi kavramını duydukları ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Disleksili bireylerin erken tespit edilememesi, yaşadıkları sorunların fark edilmemesi ve bu ihtiyaçları olan eğitimleri görmeden eğitim-öğretim hayatlarına devam etmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Benzer

şekilde literatürde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır (Balcı,2015; Serry ve Hammond, 2015; Santangelo, 2014;Ergül, 2012).

Eğitimcilerin az da olsa disleksi kavramını bir şekilde duydukları fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları, bu öğrenciler için neler yapacaklarını da bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Balcı (2017) disleksili bireylere uygun bir eğitim programı izlenmediğini, dünyada uygulanan eğitim programları hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bu öğrencilerin eğitiminde belirli bir standardın olmadığını, eğitimlerin öğretmenin vicdanına bırakıldığını ve onların boş kaldıkları zamanda bu öğrencilere eğitim verdiklerini söylemektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda; disleksiyi doğru tanımak ve disleksinin belirtilerini iyi analiz etmek önemlidir. Disleksi hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler disleksisi olan öğrencileri erken tespit edebilecektir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi, uygun müdahale programlarının tasarlanması ve düzenlenmesi hususunda lisans ve lisans üstü düzeyinde eğitimlerin yanı sıra hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmektedir. Ayrıca disleksili öğrencilerin ailelerinin de sürece dahil edilmesi, görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, süreç içerisinde paydaşların iletişimini güçlendirerek öğrencilere daha nitelikli eğitim verilmesi bakımından önerilmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.

Balcı, E. (2015*). Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1), 1-17.

Childress, A. (2011). *Understanding writing problems in young children: Contributions of cognitive skills to the development of written expression*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.

Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Deutsch, G.K., Dougherty, R.F., Bammer, R., Siok, W.T., Gabrieli, J.D., & Wandell, B. (2005). *Children's reading performance is correlated with white matter structure measured by diffusion tensor imaging*. Cortex, 41, 354-363.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*. 12(3), 2033-2057.

Booth, J.R., & Burman, D.D. (2001). Development and disor ders of neurocognitive systems for oral language and reading. *Learning Disability Quarterly*, 24,205-215.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies.* In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp. 323-344). New York, NY: Guilford Press.

Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding greek language:a pilot study. *European Journal of Education Studies*. 5(1). 122-128.

Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hamilton, S.S., & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading disabilities. *American Family Physician*, 74(12), 2079-2084.

Snow, CE., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in preservice and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, *66*, 91–110. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.

Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). *Dyslexia (Specific reading disability)*. Language-cognition, 24(5), 147- 153. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043

Serry, T. A., & Hammond, L. (2015). What's in a word? Australian experts' knowledge, views, and experiences using the term dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *20*, 143–161. https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1089916

Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, *16*, 66–86. https://doi.org/10.1002/dys.393

Santangelo, T. (2014). Why is Writing So Difficult for Students with Learning Disabilities? A Narrative Review to Inform the Design of Effective Instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 12*(1), 5-20, 2014

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Basil Blackwell.

Siegel, J. (2003). *Social context*. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 178–223). Oxford: Blackwell.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

The development of reading ability, reading both accurately and with understanding, is undoubtedly a skill that is required throughout life. Individuals who cannot develop their reading skills adequately in primary school may fail in their future education and other fields (Akyol, 2006). Failure to develop a very important skill such as reading at a basic level causes individuals to encounter serious problems throughout their lives. An important reason for school failure is learning disabilities. Individuals with dyslexia represent the largest group of individuals with learning disabilities (Shaywitz, 2003; Santangelo, 2014). Dyslexia has emerged as an important research and application field that has attracted the attention of many disciplines such as psychology, neuroscience and especially pedagogy since the mid-20th century. Although the causes are not fully known, dyslexia is a language-based reading difficulty that persists throughout life (Shaywitz and Shaywitz 2003). In other words, dyslexia is a brain-based disease that causes varying degrees of deficits in comprehension and fluency. There is no single universal definition of dyslexia, which is defined as reading success significantly below the expected level, considering the individual's chronological age, measured intelligence level and education. Literacy skill is related not only to academic success but also to social success. Therefore, dyslexia affects not only the individual's success at school but also her daily activities. Dyslexics who have difficulty learning to read may also experience secondary consequences of reading difficulties, such as negative social and emotional effects. People with dyslexia have to overcome many obstacles

throughout their lives in order to realize their dreams and achieve their goals. For some, having this struggle at an early age can negatively impact their self-confidence and self-concept. The family's expectations about their child and the pressure this may put on the student may cause an ideal image to form in the student's mind and try to realize this image to make her family proud of her. Children with dyslexia fear that they will lose the support and love of their families due to their academic failures (Katsarou, 2018). Without appropriate help and support, children with dyslexia can become part of a vicious cycle of feeling guilty and inadequate. Primary school teachers are often the first to notice dyslexia. Since the disability experienced by dyslexic children is not caused by physical deformations, they do not appear to be physically challenged. Therefore, it is not easy for teachers to identify these students. It is important for teachers to have a proper understanding of what dyslexia is and how it affects their students so that they can identify and help children with this difficulty. Teachers' attitudes towards dyslexia are also very important. Most studies investigating teachers' attitudes towards dyslexia have shown that most teachers have positive attitudes towards dyslexia, but even if teachers are well equipped to deal with students with dyslexia, they remain unsure of how they can achieve their desired goals with successful interventions (Gwernan, 2010). This study was conducted to determine classroom teachers' knowledge about dyslexia, their views on dyslexia, and their experiences with their students. To achieve this goal, answers were sought to the following questions:

1. Is the dyslexia training teachers receive at university sufficient?
2. How and where did teachers obtain the information they have about dyslexia?
3. Do teachers have sufficient knowledge about dyslexia?
4. Do teachers know the characteristics of students with dyslexia?
5. Do teachers have sufficient knowledge about the education to be given to students with dyslexia?

Method

The research was carried out to determine the opinions of classroom teachers regarding dyslexia. The research was carried out with a phenomenological design. The aim of this research is to investigate in depth the views of classroom teachers regarding dyslexia. In order to determine the opinions of the teachers participating in the study, data were collected using the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. Thus, teachers' opinions about dyslexia were tried to be determined. The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in Aksaray in the 2022-2023 academic year. Among the teachers, teachers who had students with dyslexia in their classes were selected. These twenty teachers were coded in alphabetical order within the scope of the study. In order to reveal teachers' views on dyslexia, the Semi-Structured Teacher Interview Form, developed by the researchers by scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. Before applying the Interview Form, the demographic information of the teachers was determined. The Interview Form consists of five sections. The content validity of the interview questions prepared by the researchers was reviewed by experts in the field of measurement and evaluation. First, the school principal was informed about the study. Then, teachers were asked to make an appointment at their convenience and a suitable environment was determined for the meeting. The teachers' answers were noted by the researchers. Thus, possible data loss is prevented. The information obtained was converted into text in a computer environment, and these data were analyzed using the content analysis method. The data obtained was coded objectively by both the researchers and two faculty members who are experts in qualitative research, and the consistency rate was calculated by comparison. The data were

processed in line with the determined headings and explained with direct quotations. In order to determine the reliability of the data, consistency between coders was checked. For this purpose, the raw data records of two participants selected impartially were coded independently by the researcher.

Results and Discussion

In this research, it is aimed to determine the knowledge levels of classroom teachers regarding reading difficulties as well as to reveal their experiences regarding the education process in detail. It has been observed that teachers are not adequately informed about dyslexia. All of the teachers who said they received training on dyslexia at university said that the dyslexia training they received was not sufficient. Researchers state that teachers do not have sufficient knowledge about dyslexia and that they do not receive sufficient training at the university (Chidress, 2011; Catts and Kamhi, 2005). In the literature review, similar results were obtained as in the study. It was determined that classroom teachers did not have sufficient knowledge about dyslexia in their university education and did not find this education sufficient (Snowling, 2000; Şekercioğlu, 2010; 2000; Ghimire, 2017). Teachers stated that they were not sufficiently informed about dyslexia after completing their university education and being appointed to the profession and starting to work. It is recommended that in-service trainings organized by the Ministry of Education be provided throughout the country with academics who are experts in their fields. Teachers stated that students with dyslexia confuse letters, read by spelling, and have problems in reading fluently and understanding what they read. They also say that these students have social problems and self-confidence problems. The question asked to teachers was "Do you think you have sufficient knowledge about dyslexia?" 10% of the educators stated that they consider themselves sufficient in this regard. 90% of the teachers stated that they did not consider themselves competent in this regard and that they needed good training on dyslexia. Teachers stated that when they encountered a child with dyslexia in the classroom, they did not have sufficient knowledge and could not recognize these children. As a result, it will directly affect teachers' ability to identify students with dyslexia and provide them with the necessary educational support in line with their needs. While 40% of the teachers believed that they knew the characteristics of students with dyslexia at a sufficient level, 60% said that they did not know the characteristics of the students. They stated that they did not know what educational methods were available to meet the needs of students with dyslexia and that the reading needs of students with dyslexia were different from other students, but they did not know what kind of program would be applied to these students. It was understood that teachers heard about the concept of dyslexia but did not have in-depth knowledge. It was concluded that educators had heard of the concept of dyslexia at least a little, but they did not have in-depth knowledge and did not know what to do for these students. In line with the information obtained as a result of the research; It is recommended to provide undergraduate and graduate level training as well as in-service training to eliminate classroom teachers' lack of knowledge about dyslexia and to design and organize appropriate intervention programs. It is also recommended to include the families of students with dyslexia in the process, to examine their opinions and experiences, to provide more qualified education to the students by strengthening the communication of stakeholders in the process.

46. Azerbaycan çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi[1]

Ayşegül MAZI[2]

Ali MAZI[3]

APA: Mazı, A. & Mazı, A. (2023). Azerbaycan çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 761-776. DOI: 10.29000/rumelide.1405791.

Öz

Hikâyeler, çocuk edebiyatının vazgeçilmez sözlü ve yazılı eserlerini oluşturmaktadırlar. Hayatın içinden alıntılar içeren hikâyelerin, çocuğun anlam dünyasını değiştirebilmesi için içeriğinde çeşitli değerlere yer vermelidir. Bu araştırmanın amacı, yazar Bilal Enser'in "Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri" adlı kitabında yer alan 14 hikâye metninde bulunan değerlerin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada incelenen hikâyeler Azerbaycan Türkçesi ile yazılmıştır. Hikâyelerdeki değerler ise İstanbul Türkçesi'nde belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, "Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri" adlı eserdeki hikâyelerde 351 değer ifadesine ulaşılmıştır. Eserde 17 değere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu değerler yardımseverlik, sevgi, din, dürüstlük, cesaret, sorumluluk, saygı vefa, çalışkanlık, adalet, vatanseverlik ve sabır değeridir. Hikâyelerde en sık kullanılan değerin sevgi değeri olduğu ortaya çıkmış bu değeri sırasıyla paylaşma, sorumluluk değeri izlemiştir. En az kullanılan değerin ise vatanseverlik ve cömertlik değeri olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bir bulgusu ise sevgi ve saygı değerlerinin alt değerlerinin olmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre Bilal Enser'in kaleme aldığı "Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri" kitabında hikâyelere ait değerlerin eşit veya birbirine yakın oranda dağılmadığı görülmektedir. Ayrıca Azerbaycan Türk kültüründe yeni nesillere aşılanması istenen en önemli değerin sevgi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte diğer Türk cumhuriyetlerinde de çocuk hikâyelerinde değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların yapılması ve Azerbaycan'dan farklı yazarların hikâyelerinin değerler eğitimi kapsamında incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk hikâyesi, değerler eğitimi, hikâye

---

1. 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:** 29.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405791
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim ABD / PhD, Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Department of Basic Education (Ankara, Türkiye), aysegulm55@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4654-3118, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

3 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), maziali.46@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9188-8583, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Investigation of Azerbaijan child's stories in terms of values education[4]

Abstract

Stories are indispensable oral and written works of children's literature. The aim of this research is to determine the values in 14 story texts in the book "Azerbaijan Children's Stories" by the writer Bilal Enser. Phenomonological design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The stories analysed in the research were written in Azerbaijani Turkish. The values in the stories were determined in Istanbul Turkish. According to the findings obtained from the research, 351 value expressions were found in the stories in the work titled "Azerbaijan Children's Stories". It was determined that 17 values were included in the work. These values are benevolence, love, religion, honesty, courage, responsibility, respect, loyalty, diligence, justice, patriotism and patience. It was revealed that the most frequently used value in the stories was the value of love and this value was followed by the values of sharing and responsibility. The least frequently used values were patriotism and generosity. According to the results of the research, it is seen that the values of the stories are not distributed equally or close to each other. In addition, it was concluded that the most important value desired to be instilled in new generations in Azerbaijani Turkish culture is love. In addition, it is recommended to conduct research on values education in children's stories in other Turkic republics and to examine the stories of different authors from Azerbaijan within the scope of values education.

Keywords: child's story, values education, story

Giriş

Dil eğitiminde yapılan araştırmaların oldukça eskiye dayandığı gerçeğinden hareketle bu araştırmaların odaklandığı alanlardan biri olan iletişimde dilin, insanın toplumdaki hayatını düzenlediği düşünülmektedir (Temizyürek, 2003). İletişimin yazılı boyutunu oluşturan edebiyatın etki alanlarında ise bireylerin hayat deneyimlerinin dilin estetik unsurları kullanılarak icra edilen sanat olarak belirtilmektedir. Ayrıca edebiyat, "estetik amaçlı oldukları kabul edilen yazılı eserler bütünü" şeklinde de tanımlanmaktadır. Edebiyatın bir diğer işlevi ise toplumlara ait kültürü nesilden nesile aktarmayı içermesidir (Ulusoy & Altun, 2018). Edebiyat alanında üretilen eserlerin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bunlar bireylerin hoşuna giden, onlara zevk veren, onları eğlendiren aynı zamanda eğlendirirken eğiterek ve öğreterek fayda sağlamaktadır (Şirin, 2016). Eğitim, öğretim, eğlendirme ve hoşa gitme amaçlarını karşılayan edebiyat türlerinden olan çocuk edebiyatı, çocuklara dilin nasıl kazandırılması ve kullanılması gerektiğini öğretmesi açısından dil öğretiminde önemli bir yer teşkil etmektedir (Temizyürek, 2003).

Çocuk edebiyatı, edebi eserlerin bütün niteliklerini taşımasının yanında didaktik unsurları ağır basan bir sanat dalı şeklinde tanımlanmıştır (Şimşek, 2014). Ayrıca çocukluğun ilk döneminden ergenliğin sonuna kadar olan süreçte çocukların dil ve sosyokültürel gelişimlerinin yanı sıra anlam dünyalarının

---

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:** 29.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405791
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

zenginleşmesi amacıyla edebi değeri olan ve sanatla yoğrulan eserlerin genel olarak adlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatına ait eserleri, erken çocukluktan itibaren çocukları, ortaya konan görsel ve dilsel içeriklerle dilin inceliklerini keşfetmeye yöneltmesinin yanı sıra onlarda okumanın yaşam boyu alışkanlık haline getirilmesi gereken bir beceri olması ve toplumlara ait kültür aktarımı gibi önemli işlevleri de bulunmaktadır (Maltepe, 2009).

Dünya tarihinde çocuk edebiyatının yeri irdelendiğinde tarihin ilk zamanlarındaki düşünürler, çocuklar için edebiyatın gereksiz olduğu düşünmüştür. Çocuğun, edebiyattan uzak tutulması anlayışında Sokrates kız çocuklarının eğitim almasına, Platon çocukların edebi eserleri okumasına, Aristoteles özel gereksinimli bireylerin eğitim almasına karşı çıkmıştır. Oysaki doğu medeniyetlerinde yetişmiş Konfüçyüs ve İbn-i Sina küçük yaşlardan itibaren kültüre ait eserlerin öğretilmesini savunmuşlardır. Ancak yine de bu medeniyetlerde de çocuk edebiyatını oluşturacak eserlere rastlanmamaktadır. Çocuğun yaşamda önem teşkil etmesi ve çocukluk düşüncesi Orta Çağ'da Hristiyanlık inancında meleklerin, İsa Mesih'in veya Meryem Ana resimlerinin çocuk bedenindeki saflığın tasvir edilmesiyle geliştiği söylenebilir. Kültürel alanda "çocuğun varlığı", XVI. yüzyıldan itibaren göze çarpmaktadır (Postman, 1995). Yakın çağda bile çocuk, edebiyat alanında faaliyet göstermesi beklenmeyen bir varlık ve bir nesne durumundaydı. Oysa günümüzde çocuk bir varlık olmaktan çıkmıştır. Bu sebeple çocuk edebiyatı, hoşça vakit geçirilen, eğlendiren, ruhu canlandıran ve yaşama bağlılığı arttıran, keşfederek hayatı öğreten, yol gösteren, yaratıcılığı ve dili etkili kullanmayı sağlayan bir yapıya sahip olmuştur (Maltepe, 2009). Türk kültüründe çocuk edebiyatının çeşitli dillerden tercümeler sayesinde 18. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak 19. yüzyılın sonuna kadar çocuk edebiyatına yönelik hiç bir kitabın yazılmadığı ifade edilebilir. Çocuğa ilişkin yazılar edebiyatta 19. Yüzyıldan itibaren görülmeye başlamasına rağmen "çocuk edebiyatı" teriminin alan yazında ne zaman kullanılmaya başlandığı belirlenememiştir (Şirin, 2016).

Günümüzde ise çocuk edebiyatının öğretici yapısının ortaya çıkması için okuryazar safhasına geçen çocukların, kendi seviyelerine uygun olan çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmaları beklenmektedir. Bu durum edebi, sanatsal ve estetik değer taşıyan farklı seviyelerde çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya konması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durumun yanı sıra kültür aktarımınında eğitim ve öğretim amacı taşıyan ve çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırarak toplumun sorunlarına duyarlı çocuk yetiştirilmesini amaç edinen bu eserler, çocuğun sahip olması gereken dört dil becerisinin yanında düşünme becerilerinin ve etkili eleştiri yapabilme becerisini edinmede oldukça etkilidir. Seviyesine uygun çocuk edebiyatı eserleriyle desteklenerek edinilen bu beceriler; çocukların bilişsel, sosyokültürel ve kişilik gelişimlerinde önemli bir işleve sahiptir (Maltepe, 2009).

Çocuk edebiyatı eserleri, sözlü ve yazılı ürünler olmak üzere ikiye ayrılır. Çocuğun okuryazar olmadan önce sözel olarak dinlediği hikâyelerle okuryazar olduktan sonra okuduğu hikâyeler, çocuk edebiyatının vazgeçilmez ürünleridir. Hikâye, gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi muhtemel yazılı anlatım türü olarak tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatında hikâye, sahip olduğu içtenlikle dilin doğallığı ile anlatılan içerikle çocukla bağ kurabilmeyi sağlar. Böylece çocuğun anlam dünyasının gelişimine yardımcı olarak, bilişsel, duyuşsal, sosyokültürel becerileri ile yaratıcı düşünmenin yanı sıra hayal güçlerini de geliştirmektedir. Hikâyeler, hayattan alıntılar içerdiği için çocukların yaşam deneyimi edinmesinde özellikle olaylar arasında bağ kurma, sorunlara farklı çözüm yolları geliştirme, kelime hafızasını güçlendirme, yeniliklere açık olma ve kendini doğru ifade edebilme gibi kazanımların edinilmesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Batur & Yücel, 2012). Ayrıca çocuklar, hikâyeleri dinlerken ve okurken anlama, hatırlama, olayları sıraya koyma, kendi cümleleriyle anlatma, anlamadığı yerler hakkında soru sorabilme gibi birçok alanda da bilgiyi yapılandırarak gelişim gösterirler (Ulusoy & Altun, 2018). Hayatın içinden alıntılar içeren hikâyelerin, çocuğun anlam dünyasını değiştirebilmesi için

içeriğinde çeşitli değerlere yer vermelidir. Rokeach'a (1973) göre değerler eğitimi, bireyi olumlu davranışa yönlendiren nesneler, fikirler, davranış vb. şeyler hakkında duyuşsal olarak rehberlik edilerek olumlu düşüncelerin seçiminin öğretimi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Demirel, 2019).

Değerlerin çocuklara nasıl kazandırılacağına ilişkin farklı yaklaşımların olduğu alan yazında görülmektedir. Değerler eğitiminde bahsedilen bu farklı yaklaşımların bütün kültürlere uyum sağlayıp sağlamaması da sorun teşkil etmektedir (Yıldırım & Demirel, 2019). Türk toplumunun kültürel yapısına göre değerler eğitiminin nasıl kazandırıldığı araştırmaya değer bir konudur. Hikâyeler, Türk çocuk edebiyatının vazgeçilmez sözlü ve yazılı eserlerini oluşturmuşlardır. Türk kültürü özelinde Azerbaycan'da yaşayan aileler, çocuklarına kendi kültürünün sahip olduğu değerlerini öğretmek, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla çocuklarına masallar anlatmışlardır. Her Azerbaycanlı Türk çocuğunun hikâyelerle büyüdüğü söylenebilir (Bozyel, 2022). Her toplumun hedefi kendi kültürüne devam ettiren ve kendini gerçekleştiren iyi vatandaş yetiştirmektir. Bu sebeple toplumların, vatandaşlarının hangi özelliklere nasıl sahip olması gerektiğini doğru bir şekilde belirlemesi gerekmektedir. Bundan dolayı Türk kültürünün kuşaklararası iletilmesinde ilk incelenmesi gereken değerler eğitiminin Türk kültürü içerisindeki gelişimidir (Yıldırım & Demirel, 2019). Türk kültüründe değerler eğitimi ile ilgili birçok çalışmanın varlığı (Er, Ünal & Gürel, 2016; Ertürk, 2017; Gürsoy Tavuş, 2015; Pala, 2021; Sallabaş, 2012; Tekşan, 2012; Yıldırım & Demirel, 2019; Zengin, 2017) göze çarpmaktadır. Kültürel değerleri içeren hikâyeler üzerine yapılmış araştırmaların sayısının artması ile toplumumuzun ihtiyaç duyduğu iyi insan yetiştirme sağlanabilecektir. Buradan hareketle, bu araştırmada Türk kültüründe ahlak ve değer kavramları üzerine yazılmış eserlerden yola çıkarak, yazar Bilal Enser'in "Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri" adlı kitabında yer alan 14 hikâye metninde bulunan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın deseni

Azerbaycan hikâyelerinde bulunan değerlerin incelendiği bu araştırmada değerler, fenomenlerin (olguların) içerisinde yer aldığı için bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojidir. Çalışmada incelenen hikâyeler Azerbaycan Türkçesi ile yazıldığı için değerler İstanbul Türkçesiyle belirlenmiştir.

Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evrenini Azerbaycan hikâyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Azerbaycan hikâyeleri içerisinden Bilal Enser (2023) tarafından yazılan "Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri" adlı kitapta bulunan 14 hikâyeden oluştuğu söylenebilir. Bilal Enser'in, 2023 yılının Ocak ayında Ankara'da Sonçağ Kültür Yayınları tarafından basılan "Azerbaycan Çocuk Hikayeleri" isimli kitabındaki hikayeler ise: "Bıldırcının Fedakarlığı", "Avcı Seymur'un Talihsizliği", "Temkin'in Kargası", "Anne Beni Affet", "Küçük Çoban ve Tilki Yavrusu", "Güneş Kimindir?", "Yasaklı Akgöl'de", "Küçük Serçenin Dersi", "Yuva Asalağı", "Bozdağ'ın Kekliği", "Anne Ceylanın Ahı", "Ateşböceğinin Masalı", "Çoban aldatan", "Kerem Ali".

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışılan konuyla ilgili gerekli bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada öncelikle kodlama ile değerler belirlenmiştir. Farklı özellikleri olan değerlerin birbiriyle ilişki

durumlarına göre kodlama yapılmıştır (Baltacı, 2019). Kategoriler ve kodlar içerik analizi yöntemi ile belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin analizinin güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994), (Güvenirlik: Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Belirlenen temalar için güvenirlik değerinin .90 olarak tespit edilmiştir. En son oluşturulan kategori ve kodlar oluşan tablo şeklinde sunulmuş ve kod bulutu şeklinde görselleştirilmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA 2022 analiz programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Bir nitel araştırmanın geçerliği ve güvenirliği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2013). Bu araştırmada inandırıcılık için uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabilirlik için ayrıntılı betimlemeler kullanılmıştır. Tutarlık incelemesi için araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodların nitel veri analizi aşamasında 18 yıllık mesleki kıdeme sahip Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Bölümü öğrencisiyle birlikte elde edilen nitel verilerin tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Bu şekilde araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek olası hatalar önlenmiştir. Son olarak ise teyit edilebilirlik de çalışmada elde edilen ham veriler kullanılarak bulgular ve sonuçlar bölümünde kontrol sağlanmıştır.

Bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemi olan "Azerbaycan hikâyelerindeki değerler ve alt değerler nelerdir ve ne oranda yer almıştır?" kapsamında yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değerlerin hikâyelerdeki dağılımı

Değerler (Kategoriler)	Alt Değerler (Kod)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yardımseverlik		17	4.84
	Torun sevgisi	31	8.83
	Dede sevgisi	8	2.27
	Çocuk sevgisi	9	2.56
Sevgi	Akraba sevgisi	22	6.26
	Doğa sevgisi	26	7.40
	Hayvanın sahibine sevgisi	6	1.70
	Sevgi toplam	102	29.05
Sorumluluk		43	12.25
Fedakârlık		9	2.56
Cesaret		32	9.11
	Büyüğe saygı	17	4.84
Saygı	Arkadaşa saygı	4	1.14
	Saygı toplam	21	5.98
Dürüstlük		8	2.27
Çalışkanlık		20	5.69
Paylaşma		46	13.10
Merhamet		22	6.26
Misafirperverlik		6	1.70
Sabır		8	2.27

Adalet	7	1.99
Vatanseverlik	2	0.56
Vefa	8	2.27
Din	10	2.84
Cömertlik	6	1.70
Değerler genel toplam	351	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde sevgi değerinin (%29.05) en fazla kullanılan değer olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durumun, sevgi değerinin, çocukların psikososyal gelişimleri açısından çok önemli olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Sevgi değerinin ardından, paylaşma (%13.10), sorumluluk (%12.25), cesaret (%9.11), merhamet (%6.26), saygı (%5.98) ve çalışkanlık (%5.69) değeri takip etmektedir. Hikâyelerin genel olarak bu değerlere odaklandığı düşünülmektedir. En az kullanılan değerler ise Vatanseverlik (%0.56), Cömertlik (%1.70), Misafirperverlik (%1.70) şeklinde sıralanmaktadır. Değerlerin yüzde oranlarına bakıldığında en yüksek kullanılan değerle en düşük kullanılan değer arasında (% 28) gibi büyük bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 1'de ayrıca iki değer için alt değerler bulunmaktadır. Bu değerler sevgi ve saygıdır. Sevgi değeri incelendiğinde 6 alt değerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunlar torun sevgisi, dede sevgisi, çocuk sevgisi, akraba sevgisi, doğa sevgisi ve hayvanın sahibine sevgisi olduğu görülmektedir. Hikâyelerde torun sevgisi alt değerinin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun yaşlı bireylerdeki kültürel tecrübe ve bilgi birikiminin çocuklara aktarılmasında istekli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca Saygı değeri incelendiğinde ise 2 alt değeri bulunmaktadır. Bu değerler büyüğe saygı ve arkadaşa saygı şeklindedir. Bu iki alt değer içerisinde büyüğe saygı 17 kez kullanılmıştır. Bu durumun büyüğe saygı değerinin yeni nesillere aşılanmasında bütün Türk devletleri açısından en önemli değerlerden biri olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Değerlerin hikâyelerde kullanım durumunu belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca hikâyelerden doğrudan alıntılar yapılarak bu durum desteklenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kod bulutu Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Değerler kod bulutu

Yardımseverlik

Yardımseverlik tanım olarak hayırseverlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Kişinin çıkar gözetmeden genelde içsel mutluluğunu arttırmak için ileriye yönelik yaptığı maddi ve manevi

eylemlerdir (Özçelik, 2021). Bu kitapta kullanılan yardımseverlik değerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Anne Beni Bağışla" adlı hikâyede Yazgül kaza yapmış ve etrafındakilerin yardımıyla hastaneye kaldırılmıştır. *"...Hemen etrafındaki adamların yardımı ile Yazgül araya bindirildi ve hastaneye götürüldü..." (Enser, 2023, s.25).*

Sevgi

Sevginin pek çok tanımı bulunmaktadır. Kişilerin bir varlığa karşı ilgi ve alaka duymalarına sevgi denilmektedir (TDK, 2023). Herhangi bir karşılık beklemeden alaka, muhabbet ve bağlılık duymaya yönelten duygudur (Ayverdi, 2005). Bu kitapta sevgi değeri torun sevgisi, dede sevgisi, çocuk sevgisi, akraba sevgisi, doğa sevgisi, hayvanın sahibine sevgisi olarak geçmektedir. Aşağıda alt başlıkta her bir sevgi alt değeriyle ilgili örnekler verilmiştir.

Torun sevgisi

Azerbaycan çocuk hikâyeleri kitabında torun sevgisi yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu durum aşağıda alıntı örnekleri verilmiştir.

"Ateşböceğinin Masalı" adlı hikâyede Zafer dede torunlarının kendisine geldiğini görüp sarıldı ve saçlarını okşadı. *"...Bizi tek tek sarıldı ve başımızı okşadı..." (Enser, 2023, s.75).* Yine aynı hikâyeden bir alıntı örneği "*...Siz, sevgili çocuklarım, benim ömrüm dünyamsınız..." (Enser, 2023, s.75).* Başka bir hikâye de "Anne Beni Bağışla" ise Hacer nenenin uzun yıllar sonra torunlarına sevgisini şu şekilde göstermiştir. *"...Hacer nene de sevincini saklayamadı..." (Enser, 2023, s.22).* Yine aynı hikâyeden başka bir alıntı *"...Zafer bey ilk torunu olduğunda müjdeyi veren kişiye bahşiş verdi..." (Enser, 2023, s.22).*

Dede sevgisi

Bu kitapta dede sevgisinin çok yerde geçtiği göze çarpmaktadır. Bu durumu gösteren alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

"Yasaklı Akgöl'de" isimli hikâyede Şerif dedesine hoş geldin derken sevgisini bu alıntıda şu şekilde göstermektedir. *"...Şerif dedesine yaklaştı, kucağına atladı ve yüzünden öptü..." (Enser, 2023, s.41).*

Çocuk sevgisi

Bu kitapta çocuk sevgisi çok yerde geçtiği göze çarpmaktadır. Bu durumu gösteren alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

"Anne Beni Bağışla" adlı hikâyede Yazgül kızını severken şu deyimi kullanmıştır. *"...İnsanın kendi çocuğunu sevmek baldan tatlıdır..." (Enser, 2023, s.22).*

Akraba sevgisi

Bu kitapta akraba sevgisinin de çok yerde geçtiği göze çarpmaktadır. Bu durumu gösteren alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

"Yasaklı Akgöl'de" adlı hikâyede kuzenler göle şu şekilde gitmektedir. *"...Çocuklar el ele tutuşup avludan çıktılar..." (Enser, 2023, s.42).* Ayrıca "Bozdağ'ın Kekliği" adlı hikâyede Beşir ve amcası Ahmet arasındaki konuşma şu şekilde verilmiştir. *"...Bütün gördüklerimi arkadaşlarıma anlatacağım deyip Beşir, amcası Ahmet'e sarıldı..." (Enser, 2023, s.63).*

Doğa sevgisi

Bu kitapta doğa sevgisinin çok yerde geçtiği göze çarpmaktadır. Bu durumu gösteren alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Yasaklı Akgöl'de" adlı hikâyede çocuklar arasında geçen muhabbet şu şekildedir. *"…Öğretmenimiz ara sıra bizi böyle yerlere getirir. O bize kuşları anlatır… (Enser, 2023, s.44).* Başka bir hikâyede "Bozdağ'ın Kekliği" ise Beşir'in manzara karşında duyduğu hayranlığı şu şekildedir. *"…Gözlerimin önünde yemyeşil bir tablo oluştu. Nehrin akışına o kadar baktım ki nehrin akışı ile birlikte gözlerimden yaş aktı…" (Enser, 2023, s.59).*

Hayvanın sahibine sevgisi

Bu kitapta hayvan sahibi çocukların bakımını yaptığı hayvanların sahibine duyduğu sevgi değeri geçmektedir. Bu durumu gösteren alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Temkin'in Kargası" adlı hikâyede Temkin ve kargası arasında geçen durum şu şekilde geçmektedir. *"…Karnı doyan karga Temkin'in omzuna konup güzel güzel ötüyordu…" (Enser, 2023, s.16).* Farklı bir hikâyede "Çoban aldatan" ise küçük çoban Saleh'in sürüsünü bulduktan sonra köpeği ile başına gelen olay şu şekilde verilmiştir. *"…Arkadan nefes nefese gelen Boğar, onun üstüne atladı. Yüzünü gözünü yaladı…" (Enser, 2023, s.81).*

Sorumluluk

Kişinin kendi yetki alanına giren eylemlerinin sonuçlarının ağırlığına katlanması şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Türk kültüründe önemli bir değer olarak görülen sorumluluk değeri bu kitapta da oldukça kullanılmıştır. Kullanılan sorumluluk değerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Avcı Seymur'un Talihsizliği" adlı hikâyede ava gidecek olan Seymur'un dedesi ile arasındaki konuşma şu şekilde verilmiştir. *"…Dedesi, Seymur'a sarp kayalıklı yere gideceklerini söyledi. Ayrıca ayakkabılarını sağlam bağlamasını tembihledi…" (Enser, 2023, s.12).* Yine aynı hikâyeden *"…Dedesi onun yanına gelip ayağının kırılıp kırılmadığını kontrol etti…" (Enser, 2023, s.13).* Farklı bir hikâyede "Ateşböceği Masalı" ise Zafer dedesi çocukların gezintiye çıktığında durumunu şu şekilde geçmektedir. *"…Biz biliriz ki gezintiye çıktığımızda dedemiz bizi her zaman izler…" (Enser, 2023, s.75).* Ayrıca sorumluluk değeri "Ana Ceylanın Ahı" adlı hikâyede şu şekilde verilmiştir. *"…Yetmiş yaşına girmiş Zafer dede bütün torunlarını toplayıp yeni yapılmış parka götürdü… Bakın bu yakın alandan uzağa gitmeden oynayın…" (Enser, 2023, s.81).*

Fedakârlık

TDK (2023)'e göre fedakârlık özverili olmak şeklinde tanımlanmaktadır. Bu değer toplumdaki bireyler tarafından çok tercih edilen bir değer olarak görülmemektedir (Özçelik, 2011). Kitaptaki hikâyeler incelendiğinde fedakârlık sadece insanların bir davranışı olarak ait değil de hayvanların da bu davranışı gösterdiği görülmektedir. Azerbaycan çocuk hikâyelerinde geniş yer tutan fedakârlık değeri aşağıdaki alıntılarla örneklendirilmiştir.

"Bıldırcının Fedakârlığı" adlı hikâye genel olarak fedakârlık değeri üzerine kurulmuştur. Bu hikâyede anne ve baba bıldırcının yuvasını korumak isterken yaptığı çaba şu şekilde verilmiştir. *"…O da bana vurup beni oradan uzaklaştırmak istiyordu…" (Enser, 2023, s.81).* Diğer bir hikâyede "Anne Beni Bağışla" ise Yazgül kızını korumak için arabanın önüne atlaması şu şekilde verilmiştir. *"…Bahar diye bağırarak fren yapan arabanın, ölümün kucağına atladı…" (Enser, 2023, s.25).*

Cesaret

Kişinin tehlikeli duruma girme dirayetini veren duygu ve hareketlerinde istediği gibi aksiyona girme iradesidir (Ayverdi, 2005). Türk toplumlarında korkaklık reddedilmekte ve cesaret yeni nesillere aktarılması gereken bir değer olarak görülmektedir (Özçelik, 2011). Azerbaycan çocuk hikâyelerinde de cesaret değerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Bıldırcının Fedakârlığı " adlı hikâyede bıldırcının yuvasını korumak isterken yaptığı yiğitlik şu şekilde verilmiştir. *"...Birden bir kuş karşımdaki otların arasından kalkıp bana saldırdı. Bıldırcın, havaya kalktı ve yıldırım gibi kendini tırpanın bıçağına vurdu ve öldü..." (Enser, 2023, s.9).* Ayrıca "Temkin'in Kargası" adlı hikâyede vahşi bir kuşu omzunda tutan Temkin'in durumu şu şekilde geçmektedir. *"...Karnı doyan karga Temkinin omzuna konup güzel güzel ötüyordu..." (Enser, 2023, s.16).*

Saygı

Bireye, fikre, fiile ve sonucunda başarı durumuna değer verme duygusu olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1998). Bir diğer tanımı ise diğer bireylerin sahip olduğu tüm haklara ve hukuka uyma davranışı göstermektedir (Özçelik, 2021). Türk toplumlarında saygı, kendilerinden yaşça büyük veya yeterli deneyime sahip bireylere gösterilmektedir. Bu durum Türk kültüründe örf veya adet olarak görülmekte ve yeni nesillere aktarılması önem arz etmektedir. Azerbaycan çocuk hikâyeleri kitabında da saygı değerine oldukça çok yer verilmiştir. Saygı değeri iki alt değer şeklinde görülmektedir. Bunlar büyüğe saygı ve arkadaşa saygı şeklindedir.

Büyüğe saygı

Azerbaycan çocuk hikâyelerinde büyüğe saygı değeri birçok kez geçmektedir. Bu durumu gösteren alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Bozdağ'ın Kekliği" adlı hikâyede Beşir'in amcasına karşı duyduğu saygı şu şekilde verilmiştir. *"...Amcacım, çok teşekkür ederim. Ben bu gün boyunca çok şey öğrendim. Bakü'ye dönünce bu öğrendiklerimin hepsini arkadaşlarıma anlatacağım dedi..." (Enser, 2023, s.63).* Ayrıca "Ana Ceylanın Ahı" adlı hikâyede ise Halik ve babası Zafer'in arasında geçen durum şu şekilde verilmiştir. *"...Halik, iki oğlunun, dedesi Zafer'in karşısında diz çöküp, ellerini öptüklerini ve hızlı hızlı ona sarıldıklarını ve ellerini kollarını sallayarak ayrıldıklarını gördü..." (Enser, 2023, s.66).* Yine aynı hikâyede Zafer ve torunu arasında geçen hikâyede ikizlerin davranışı şu şekilde verilmiştir. *"...O günden bugüne kadar ikizler beni çok sever. Nerede görseler elimden öperler ve aileden biri gibi davranırlar..." (Enser, 2023, s.70).* Farklı bir hikâye olan "Güneş Kimindir?" de ise Turan ve dedesi arasında konuşma şu şekilde geçmektedir. *"...Evet dede! Bizi aydınlattığın için çok teşekkür ederim dedi Turan..." (Enser, 2023, s.37).*

Arkadaşa saygı

Azerbaycan çocuk hikâyelerinde arkadaşa saygı değeri birçok yerde görülmektedir. Bu durumu gösteren alıntılara aşağıda örnekler verilmiştir.

"Yasaklı Akgöl'de" adlı hikâyede ev sakinlerinin yapmış olduğu davranış şu şekildedir. *"...Evdekilerin hepsi bahçeye çıktı. Hoş geldiniz deyip misafirleri karşıladı..." (Enser, 2023, s.41).* Yine aynı hikâyede çocuklar arkadaşının kuş cinsini bilmeyişini şu şekilde karşılamışlardır. *"...Ne Şerif, ne Kamran ne de Musa, Eşrefin sözlerine hiç şaşırmadılar. Tahmin ediyorlar ki o daha önce Angut kuşunu görmemiştir..." (Enser, 2023, s.42).*

Dürüstlük

TDK (2023)'e göre dürüstlük, sözünü tutan, kurallara uyan ve fiili hareketlerinde doğruluktan şaşmayan kişi demektedir. Dürüstlük, genel olarak hal ve hareketlerinde doğru ve güvenilir birisi olma durumudur (Güventürk, 2017; Özçelik, 2021). Bu değere Azerbaycan çocuk hikâyelerinde oldukça yer verilmiştir. Bu durumu gösteren alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Küçük Serçenin Dersi" adlı hikâyede nene ve torun arasında geçen durum şu şekilde verilmiştir. *"…Çocuklarım ne yapayım. Dayınız bir defa olsun bana yardımcı olmuyor…" (Enser, 2023, s.49).* Farklı bir hikâye olan "Güneş Kimindir?" de ise torun ve dedeleri arasındaki sohbette dürüstlük değeri şu şekilde verilmiştir. *"…Benim torunlarım ikiniz de doğru söylüyorsunuz…" (Enser, 2023, s.37).* Ayrıca "Temkin'in Kargası" adlı hikâyede ise Temkin ve dedesinin arasında vuku bulan olay sonunda Temkin'in dürüstlüğü şu şekilde verilmiştir. *"Dede karga neden böyle yapıyor? Sen kargaya mı vurdun Temkin? Yok dede, yok vurmadım. Sonra dedesi aniden yukarıdan yuvaya doğru sallanan yılanı gördü…" (Enser, 2023, s.19).*

Çalışkanlık

Yapılan faaliyetlerde çalışkan olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Can & Göde, 2022). Çalışkanlık değerine sahip kişiler kendisinin ve sorumluk olduğu bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için bedenen emek harcarlar (Özçelik, 2011). Hikâyelerde yalnızca beden olarak çalışma değil de sınav başarısının da çalışkanlık olarak geçtiği görülmektedir. Çalışkanlık değeri, Azerbaycan çocuk hikâyelerinde oldukça fazla kullanılmıştır. Aşağıda bu değere ilişkin alıntı örnekleri verilmiştir.

"Avcı Seymur'un Talihsizliği" adlı hikâyede Seymur'un çalışkanlık değerine ilişkin alıntılar şu şekilde verilmiştir. *"…On beş yaşındaki Seymur hem ticaret hem de ziyaret deyip dedesinin evinde geldi. Hem yaz tatilinde burada dinlenir hem de dedesi ile ava gidip vaktini verimli geçirir…" (Enser, 2023, s.12).* Yine "Bıldırcının Fedakârlığı" adlı hikâyede çalışkanlık değerine ilişkin dedenin torunlarıyla konuşması şu şekilde verilmiştir. *"…Hevesle, yorulmak bilmeden çalışıyordum…" (Enser, 2023, s.8).* Başka bir hikâyede "Yasaklı Akgöl'de" ise Eşref ve dedesi arasındaki çalışkanlık değerini belirten konuşma şu şekildedir. *"…Dede istediğim gibi beşinci sınıfa pekiyi dereceyle geçtim…" (Enser, 2023, s.40).*

Paylaşma

Paylaşmak kelime olarak bir şeyi aralarında bölüştürmek veya üleştirmek anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Farklı bir tanım olarak paylaşmak, maddi ve manevi değeri olan varlıkları herhangi bir kişisel faydası olmasını beklemeden vermektir (Özçelik, 2021). Hikâyelerde paylaşma değeri, yalnızca maddi karşılığı olan ya da fiziksel ürünleri vermek şeklinde değil de bilgi gibi somut olmayan ürünlerin de paylaşılması şeklinde ön plana çıkmaktadır. Hemen hemen her hikâyede karşımıza çıkan paylaşma değeri ile ilgili alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Yasaklı Akgöl'de" isimli hikâyede Eşref ve kuzenleri arasında geçen konuşma da paylaşma değeri şu şekilde verilmiştir. "*…Yok yok. Bu Angut kuşunun uçmaya başlayan kanatlarının sesidir. Birkaç tanesi peş peşe uçmaya başlarsa silah sesine benzer…" (Enser, 2023, s.43).* Yine aynı hikâyede öğretmenin çocuklara bilgi paylaşması şu şekilde verilmiştir. . "*…Öğretmenimiz ara sıra bizi buraya getirir. O bize kuş türleriyle ilgili birçok bilgi paylaşır…" (Enser, 2023, s.43).* Başka bir hikâye olan " Yuva Asalağı"nda ise dedenin torunlarına bilgi paylaşması şu şekilde verilmiştir. "*…Yuva asalağı nedir dede? Beni dikkatle dinleyin. Bakın o kuşta bu tür kuşlardan biridir. Onun adı guguk kuşudur. Onlar zahmet çekip yuva kurmazlar…" (Enser, 2023, s.54).* Ayrıca "Anne Beni Bağışla" adlı hikâyede ise Yazgül'ün sevincini dostlarıyla paylaşması şu şekilde verilmiştir. . "*…Bebeğinin olacağının sevincini herkesle paylaştı…" (Enser, 2023, s.22).*

Merhamet

Merhamet, canlıların keder duyduğu bir durumun oluşan duygusal ve fiziksel hasarın minimuma indirilmesi için yapılan uğraş olarak tanımlanmaktadır (Pazarlı, 1972). Gazali (2014)'e göre ise merhamet, diğerlerine şefkat göstererek, canlıların haklarına saygı göstermek olduğunu belirtmiştir. Bu kitapta da merhamet değerine yer verilmiştir. Bu değere ilişkin alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Temkin'in Kargası" adlı hikâyede Temkin ve kargası arasında geçen merhamet değeri şu şekilde verilmiştir. *"Temkin dedesine hiç soru sormadı. Kuşu nasıl besleyeceğini düşündü. Böcek ve solucan getirip çubuğun ucuyla yuvanın içine bıraktı…" (Enser, 2023, s.18).* Yine aynı hikâyede *"…Yaralanın kargayı gören Temkin, kuşu avucuna alıp dedesinden yardım istemek için yanına koştu…" (Enser, 2023, s.19).* Ayrıca *"…Temkin'in arkadaşları onun isteği üzerine yem getirip çubukla ölen karganın yavrularını beslediler…" (Enser, 2023, s.19).* Farklı bir hikâye olan "Küçük Çoban ve Tilki Yavrusu"nda ise tilki yavrusunun küçük çobandan merhamet istemesi şu şekilde verilmiştir. *"…Tilki yavrusu yüzünü ayağına sürttü. Başını kaldırıp onun yüzüne baktı. Sanki bununla ondan merhamet istiyordu…" (Enser, 2023, s.33).* Yine *"…Tilki yavrusunu ortada bırakmak olmaz. Ortada kalırsa çocuklar onu döver ve köpekler de öldürür. Yok, yok buna izin vermem…" (Enser, 2023, s.33).*

Misafirperverlik

Misafirperverlik, tanım olarak konukseverlik anlamına gelmektedir (TDK,2023). Misafirperverlik özellikle Türk kültüründe yalnızca bir gelenek olarak değil de bir değer olarak görüldüğü ön plana çıkmaktadır (Yiğit & Kesmeci, 2015; Özçelik, 2021). Bu kitaptaki hikâyelerde misafirperverlik değerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Bozdağ'ın Kekliği" adlı hikâyede Beşir'in yengesinin akrabalarını misafir etmesi şu şekilde verilmiştir. *"…Sonra yengesi bizi yemeğe davet etti. Bahçede dedem ve amcam çay içiyorlardı. Bizde onların yanında yerimizi aldık…" (Enser, 2023, s.58).* Başka bir hikâyede "Kerem Ali" ise Esmer nenenin annesinin Hamza beyin ailesine konuk olması şu şekilde verilmiştir.*"…Hamza'nın ailesine konuk oldu. Onun adına işlediği nakışlı çorabı da Hamza'ya hediye etti…" (Enser, 2023, s.89).*

Sabır

Sabır, kelime olarak Arapça kökenli "Sabera" kelimesinden Türkçeye geçmiştir (Karakaş, 2016). Ayrıca sabır, kötü durumların yarattığı maddi ve manevi koşullara sebat etmektir (Doğan, 1990). Bu kitapta sabır değerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Anne Beni Bağışla" adlı hikâyede Yazgül'ün evliliğinin 12. Senesinde bebek sahibi olmasına ilişkin durum şu şekilde verilmiştir. "*…Yazgül kızı Baharı aile kurduğunun 12. Senesinde dünyaya getirdi. Bugünü hasretle bekleyen aile üyeleri ve yakın akrabaları çok sevindiler…" (Enser, 2023, s.22).* Farklı bir hikâye olan "Küçük Serçenin Dersi"nde ise Zafer dedenin savaş yıllarında çektiği sıkıntılar şu şekilde verilmiştir. *"…Zafer dedenin babası savaşa gittiğinde annesi dört çocukla tek başına kaldı. Onları büyütmek için çok eziyet çekti…" (Enser, 2023, s.49).*

Adalet

Adalet, insan ilişkilerinde bireylerin hak ve hukukuna saygı göstermek olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 2021). Ayrıca adalet elde edilen hakkı sahibine teslim etmektir (Taş, 2023). Azerbaycan çocuk hikâyelerinde adalet değerine geniş yer verilmiştir. Bu durumu gösteren alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Küçük Serçenin Dersi" adlı hikâyede Zafer dayının anne kuşu avlaması üzerine yaşadıkları şu şekilde verilmiştir. *"…Baktım ki anne serçe can vermiş. O zaman sapanımı kırdım attım…" (Enser, 2023, s.50).*

Başka bir hikâyede "Anne Ceylanın Ahı" ise ikizlerin dillerinin tutulması şu şekilde verilmiştir. *"…Cümü'nün ailesi akşam yemeğinde anne ceylanın etinden tıka basa yerler ve yatağa yatarlar. Sabah kalktıklarının Cümü'nün ikiz oğullarının dilleri tutulmuş olarak uyanırlar…" (Enser, 2023, s.70).*

Vatanseverlik

Vatan, bir topluluğun veya toplumun maddi ve manevi gereksinimlerini giderdiği topraktır. (Öner, 2019). Türk kültüründe vatanseverlik en önemli değerlerden biri olarak görülmektedir (Tel, 2014). Bu değere ait alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

"Yuva Asalağı" adlı hikâyede Zafer dede ve torunları arasında geçen konuşmada vatanseverlik değeri şu şekilde verilmiştir. "*…Dede daha önce demiyor muydun? Ermeniler de başka yerden gelip bizim toprağımıza sahip olurlar. Bizi evlerimizden kovarlar. Onlar da bu kuşlara benziyorlar öyle değil mi dede?…" (Enser, 2023, s.55).*

Vefa

Vefa, tanım olarak bireylere duyulan sevgiyi sürdürme eğilimidir (TDK, 2023). Vefa değeri Türk kültürü açısından yeni nesillere aktarılan önemli değerler arasındadır (Özçelik, 2021). Bu kitaptaki hikâyelerde vefa değeri sadece insanlarda değil hayvanlarda da karşımıza çıkmaktadır. İncelenen hikâyelere ait alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Temkinin Kargası" adlı hikâyede Temkin ve kargası arasında geçen vefa değeri şu şekilde verilmiştir. *"…Anne karga Temkin'i hiç unutmuyor. Pencerenin kenarına gelip öterek Temkin'i selamlıyordu…" (Enser, 2023, s.17).* Başka bir hikâyede "Kerem Ali" ise kendisine yapılan yardımın karşılığında Esmer nenenin annesi bunu unutmuyor ve yardımı yapan kişiye hediye götürmesi şu şekilde verilmiştir. *"Annem çok rica ettikten sonra ona ancak bu şekilde hediye götürebildi…" (Enser, 2023, s.89).*

Din

İnsanların yaşantılarına ilişkin anlam bulma çabası olarak tanımlanmaktadır (Mehmetoğlu, 2004). Ayrıca din insanları yaratıcıya götüren en kısa yoldur (Özensel, 2003). Bu kitapta bazı hikâyelerde dini değerleri gösteren ifadeler bulunmaktadır. Bu değere ilişkin alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

"Küçük Çoban ve Tilki Yavrusu" adlı hikâyede Muhammed'in yavru tilkinin kaderine ilişkin düşüncesi şu şekilde verilmiştir. *"…Şimdi Muhammed yüzünü ayaklarına sürten annesiz tilki yavrusunun kaderini düşündü…" (Enser, 2023, s.33).* Başka bir hikâyede "Anne Ceylanın Ahı" ise anne ceylanın avlaması sonucunda oluşan duruma ilişkin dini değer şu şekilde verilmiştir. *"…Allah bilir onu yavrum. Belki yavru ceylanın ahı tuttu. Belki de anne ceylanın…" (Enser, 2023, s.71).* Yine aynı hikâyede *"…Allah ona ceza vermiş ölene dek onu çekecek…" (Enser, 2023, s.71).*

Cömertlik

Maddi olarak eli açık olma durumuna cömertlik denir (TDK, 2023). Cömertlik öne çarpan özellikleri şunlardır. İsraf ve cimrilik durumları arasındadır ve herhangi bir karşılık beklemeden yapılmalıdır (Gazali, 2007). Azerbaycan çocuk hikâyelerinde geniş yer tutan bir değer olan cömertlik aşağıda alıntı örnekleri verilmiştir.

"Anne Beni Bağışla" adlı hikâyede Yazgül'ün bebeğinin olması üzerine Zafer beyin cömertliği şu şekilde verilmiştir. "*…Yazgül'ün kayınbabası Zafer, müjdeciye biraz para verdi…" (Enser, 2023, s.22).* Başka bir hikâye de "Temkin'in Kargası" ise Temkin'in yapmış olduğu cömertlik değeri şu şekilde verilmiştir.

"...Birden pencerenin camını tıklayan kargayı gördü. Kaşlarını çattı. Galiba açtır diye düşündü. Pencereyi açarak çörek kırıntıları bıraktı..." (Enser, 2023, s.16).

Sonuç ve tartışma

Toplumların kültürlerine ait değerleri gelecek nesillere aktarmasının en önemli yollarından biri de hikâyelerdir. Bilal Enser (2023) tarafından kaleme alınan Azerbaycan Çocuk Hikâyeleri kitabı çocuklara Azerbaycan Türk kültürüne ait değerleri aktarabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu kitapta incelenen hikâyelere ait değerlerin eşit veya birbirine yakın oranda dağılmadığı görülmektedir. Bu durumun hikâyelerin amaçlarının birbirinden farklı değerlere yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçları olan araştırmalar göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki Yıldırım ve Onan (2023)'ın çocuk kitaplarına yönelik yapmış olduğu çalışmada kitaplarındaki değerlerin eşit olarak dağılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğeri ise Özçelik (2021) Güney Azerbaycan masallarına yönelik yapmış olduğu çalışmada değerlerin eşit olarak dağılmadığını belirtmiştir. Son olarak ise Urfa (2021) çalışmasında Türkiye ve Azerbaycan ders kitaplarındaki metinleri incelemiş ve değerlerin eşit olarak dağılmadığını belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Kitaba yapılan analiz sonucunda hikâyelerde en çok kullanılan değerin sevgi olduğu görülmektedir. Bu durumun Azerbaycan Türk kültüründe çocuklara aşılanması istenen en önemli değerin sevgi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucunu destekler araştırmalar bulunmaktadır. İlk olarak Alabay Yolcu (2019), Anadolu masallarına yönelik yapmış olduğu çalışmada sevgi değeri en çok kullanılmaktadır. Bu iki çalışmanın sonuçlarının paralel olmasında toplumların kültürlerinin ve coğrafyanın birbirine yakın olmasıyla açıklanabilir. İkinci olarak Yıldırım ve Onan (2023)'ın çocuk kitaplarında yapmış olduğu çalışmada, kitaplarda en çok sevgi değeri geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dünyada çocuk kitaplarında, yeni nesillere en çok sevgi değerini aşılanması üzerine durulduğu, Azerbaycan kültürünün evrensel bir kültürün parçası olduğu ve bu duruma katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmalara (Şen, 2008; Tanrıkulu, 2015; Topbaş, 2015) bakıldığında bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Fakat Özçelik (2021), Kantar (2014) ve Urfa (2021)'nın çalışmalarında en çok kullanılan değerin yardımseverlik olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu durumun alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada dikkat çeken bir durum ise vatanseverlik değerinin en az kullanıldığıdır. Genel olarak "Azerbaycan Çocuk Hikayeleri" adlı kitaptaki hikâyelerin senaryo odaklarının vatanseverlik üzerine olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın bu sonucuyla ilgili çalışmalardan Özçelik (2021) Güney Azerbaycan masallarında vatanseverlik değerinin en az kullanılan değerlerden birisi olduğunu belirtmiştir. Yine Karagöz (2018) değerler eğitimi çalışmasında en az geçen değerin vatanseverlik olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Yıldırım ve Onan (2023)'ın da dünya edebiyatında bu değerin en az kullanıldığı ve milli değer kapsamında olması durumundan kaynaklandığını belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına ilişkin araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler aşağıda yapılmıştır.

- Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışmasıdır. Farklı nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleriyle Azerbaycan kültürüne ilişkin daha derinlemesine çalışma yapılabilir.

- Bu araştırmada Bilal Enser'in "Azerbaycan çocuk hikâyeleri" kitabı incelenmiştir. Azerbaycanlı farklı yazarlara ilişkin çocuk hikâye kitapları incelenebilir.
- Diğer Türk Cumhuriyetlerinde ilişkin çocuk kitapları, değerler eğitimi kapsamında incelenebilir.

Ortak Yazarlık Sözleşmesi

Makalenin son hali tüm yazarlar tarafından görülmüş ve onaylanmıştır. Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Fon Desteği

Bu araştırma herhangi bir fon desteği almamıştır.

Etik Durum

Bu araştırmada ikincil veri kaynakları kullanılmıştır. Herhangi bir etik ihlal bulunmamaktadır.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dictionary of philosophical terms*. İstanbul: İnkilab.

Alabay Yolcu, T. (2019). *To examine Hasan Latif Sariyuce's Anatolian tales from the point of educational values. (Unpublished Master's Thesis)*. Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan.

Ayverdi, İ. (2005). Large Turkish dictionary with examples. İstanbul: Kubbealti.

Baltacı, A. (2019). The qualitative research process: How to conduct a qualitative research? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299.

Batur, Z. & Yücel, Z. (2012). Value education in Ahmet Efe's children stories and contributions of these stories to Turkish education. *Electronic Turkish Studies*, 7(4). 1031-1049. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3396.

Bozdağ, F. (2000), "*Çocuk kitaplarında metin, dil ve resimleme İlişkisi", 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları*, Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Bozyel, S. (2022). *Thematic analysis of children's poems in the Turkish world (Examination in the example of the books of children's poems from the Turkısh world). (Unpublished Master's Thesis)*. Karabük University. Karabük.

Can, M & Göde, H. (2022). Values education in Isparta legend. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 52-63. https://doi.org/10.55580/oguzhan.1119295.

Doğan, M. (1990). *Big Turkish dictionary*. Ankara: Rehber Yayınları.

Enser, B. (2023). *Azerbaijani Children Stories (Edi. Vefalı Enser)*. Ankara: Sonçag kültür.

Er, H., Ünal, F. & Gürel, D. (2016). Analysis of "Bostan" and "Gülistan" works of Sadi Şirazi in social studies classes in terms of transferring the values. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225-242. https://doi.org/10.17556/jef.42840.

Ertürk, A. (2017). *Investigation of Atabetu'l Hakayik by Edib Ahmet bin Mahmud Yukneki in terms of the values stated in social studies curriculum. (Unpublished Master's Thesis)*. Adnan Menderes University, Aydın.

Gazali, (2014). *Kalplerin Keşfi*. İstanbul: Çelik yayınevi.

Gazali. (2007). *İhya-u Ulumiddin*. İstanbul: Vefa yayınları.

Güventürk, F. (2017). İnsan ve temel değerler. İzmir: Birleşik.

Kaminski, W. (2009), *Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş (Çev. Y. Baş)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Kantar, Ş. (2014). *Values education by 100 basic works in social studies course at 4 and 5 classes of primary school. (Unpublished Master's Thesis)*. Necmettin Erbakan University, Konya.

Karagöz, B. (2018). An overview of Emin Ozdemir's children's books in the context of values education: An analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63-85. https://doi.org/10.30794/pausbed.414620.

Karakaş, A. (2016). Impact of the Patience Attitude on the Quality of Life in Municipal Employees (Sakarya Province Example). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757. https://doi.org/10.15869/itobiad.266016.

Maltepe, S. (2009). Pre-service Turkish teachers' adequacies of selecting children's literature products. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 398-412. https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50238/648017.

Mehmetoğlu, Y. (2004). *My child learns values*. İstanbul: Morpa yayınları.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Öner, B. (2019). *Rewriting and analyzing the fifteen tales which are selected from Elazıg tales in terms of values education. (Unpublished Master's Thesis).* Gazi University. Ankara.

Özçelik, T. T. (2021). *Values in South Azerbaijan Tales. (Unpublished Master's Thesis),* Gazi University. Ankara.

Özensel, E. (2003). The sociological relevance of values. *Journal of Values Education*, 1(3), 217-240. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29198/312597.

Pala, A. (2021). Investigation of Lev Tolstoy's story "What Men Live By" in terms of values education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8420-8431. https://doi.org/10.26466/opus.936472.

Pazarlı, O. (1972). *Morality in Islam*. İstanbul: Remi kitapevi.

Postman, N. (1995). *The extinction of childhood*. Ankara: İmge Kitabevi.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free press.

Sallabaş, M. (2012). Examination of Omer Seyfettin's stories in terms of value transfer in Turkish education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, 59-68. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19552/208453.

Şen U. (2008). Review of the values that the text in the sixth grade-like textbooks. *Journal of International Social Research*. 1(5), 765-779.

Şimşek, T. (2014), "Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz". Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, *Türk Dili Dergisi*, 756.

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12, 31.

Tanrıkulu, M. (2015). *Review of Ahmet Cevat Emre's Turkish Kiraat Book in terms of values education. (Unpublished Master's Thesis)*. Abant İzzet Baysal University, Bolu.

Taş, A. (2023). *Examination of preschool children's books in terms of values education. (Unpublished Master's Thesis)*. Necmettin Erbakan University. Konya.

Tavuş, Z. G. (2015). *Investigation of values education in Gulten Dayioglu's stories. (Unpublished Master's Thesis)*. Necmettin Erbakan University. Konya.

Tekşan, K. (2012). The use of Kutadgu Bilig in the values teaching of Turkish course. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59486/854931.

Tel, M. (2014). Fair play in Turkish social life. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2, Special Issue 1, 694-704. https://doi.org/10.14486/IJSCS139.

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 161. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177006.

Topbaş, A. (2015). Examining Sema Maraşli's tales from the point of view of values education. (Unpublished Master's Thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.

Türk Dil Kurumu Sozlukleri, TDK. (2023). *Daily Turkish dictionary*. https://sozluk.gov.tr.

Ulusoy, M. & Altun, D. (2018). Preschool teacher candidates' metaphors about childeren's literature and picturebooks. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 1206-1221. https://doi.org/10.17755/esosder.391811.

Urfa, O. (2021). *Examining the texts in the context of value transmission in the Turkish and Azerbaijani language textbooks. (Unpublished Master's Thesis).* Pamukkale University, Denizli.

Yiğit, M. & Kesmeci, A. (2015). Use of tales in citizenship and democracy education. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1320-1338. https://doi.org/10.7884/teke.505.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yıldırım, İ. O. & Onan, B. (2023). Determining and examining the values in the books read by secondary school students. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 559-593. https://doi.org/10.29000/rumelide.1342152.

Yıldırım, S. G. & Demirel, M. (2019). A review on values education and values in Turkish history. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/44939/559445.

Zengin, G. (2017). *Values education in Siyasetname of Nizamül-mülk. (Unpublished Master's Thesis).* Marmara University. İstanbul.

47. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi[1]

Emine BALCI[2]

Nihal ÇELEN[3]

APA: Balcı, E. & Çelen, N. (2023). Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 777-789. DOI: 10.29000/rumelide.1405794.

Öz

Bu araştırmada, dil ve konuşma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "Ön test-son test kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesinde yer alan bir ilkokulun 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim alan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunun belirlenmesinde seçilen okulda bulunan ve RAM tarafından 'Dil ve konuşma güçlüğü' tanısı konulan 6 ilkokul öğrencisi; kontrol grubunu ise seçilen okulda bulunan RAM tarafından herhangi bir tanı konulmamış ve çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin sınıfında olan 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen ve Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından düzenlenen 'İletişim Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilen sonuçların ve araştırma sürecinin daha iyi incelenmesi adına yapılan uygulamalar video kaydına alınmıştır. Verilerin toplanma süreci haftada bir gün ve günde iki saat olmak üzere toplamda 14 hafta sürmüştür. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi frekans, yüzde, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Verileri desteklemek adına araştırmacı tarafından yapılan gözlemler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak yaratıcı drama yöntemiyle dil ve konuşma güçlüğü tanısına sahip bireylerin iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil ve Konuşma Güçlüğü, Yaratıcı Drama Yöntemi, İletişim Becerileri, İlkokul.

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405794
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Department of Classroom Education (Antalya, Türkiye), emine.balci@alanya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1994-6819, **ROR ID:** https://ror.org/ 01zxaph45, **ISNI:** 0000 0004 5896 2261

3 YL Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD / MA Student, Alanya Alaaddin Keykubat University, Graduate School of Education, Department of Classroom Education (Antalya, Türkiye), nihalcelen7@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-3093-1792, **ROR ID:** https://ror.org/ 01zxaph45, **ISNI:** 0000 0004 5896 2261

Improving the Communication Skills of Primary School Students With Language and Speech Difficulties By Creative Drama Method[4]

Abstract

This research aimed to improve the communication skills of primary school students with language and speech difficulties through creative drama method. Purposeful sampling method was used to determine the study group of the research. In line with this method, the study group of the research consists of 12 students studying in a primary school in the Alanya district of Antalya in the 2021-2022 academic year. In determining the experimental group, 6 primary school students from the selected school and diagnosed with 'Language and speech difficulties' by RAM; The control group consists of 6 students who were not diagnosed by the RAM at the selected school and who were in the class of the students included in the study group. An experimental model with pretest-posttest control group was used in the research. 'Communication Skills Scale' developed by Ersanlı and Balcı (1998) and edited by Karatekin, Sönmez and Kuş (2012) was used as a data collection tool. In addition, the applications were video recorded in order to better examine the results obtained from the scale and the research process. The data collection process took 14 weeks in total, one day a week and two hours a day. SPSS 22.0 program was used to analyze the data. Data analysis was examined using frequency, percentage, Mann-Whitney U test and Kruskal Walis test. In order to support the data, the observations made by the researcher were subjected to content analysis. As a result, it was observed that the communication skills of individuals diagnosed with language and speech difficulties were positively affected by the creative drama method.

Keywords: Language and Speech Difficulties, Creative Drama Method, Communication Skills, Primary school

Giriş

Tüm insanlar ana rahmine düştüğü ilk andan itibaren, bulunduğu ortamlarda ihtiyaçlarını karşılamak; yani yaşamını devam ettirebilmek için kendini ifade etme ve birbirini anlama gereksinimi duyar. Bu ifade etme ve anlama süreci çok boyutlu bir kavram olan 'iletişim' sürecini kapsar.

İletişim, "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlanabilir. Bireyler, kendisini ve çevresini daha iyi tanıyabilmek, anlayabilmek, çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmek, öğrendiklerini diğer bireylere ve kendisinden sonra gelen kuşaklara ulaştırabilmek için sürekli bir iletişim süreci içerisinde bulunur (Demiray, 2007; Dökmen, 2002).

Gürgen'in (1997) de belirttiği gibi sözlü olarak iletişim yeteneği, iyi bir konuşma becerisi, kelime dağarcığı, düzgün cümle oluşturma, sözcüklerin uygun sıralanışı, doğru kelime seçimi gibi unsurları içinde barındırır. Bu noktada da en mühim iletişim aracı 'dil'dir. Dil, tüm iletişim sürecinin temelini

---

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:** 03.11.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide. **ROR ID:** https://ror.org/ 01zxaph45, **ISNI:** 0000 0004 58962261
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

oluşturan ana unsurdur. Çünkü dilin bilgileri, duyguları, düşünceleri aktarmak amacıyla konuşmayı kullanarak bireyi sosyal açıdan konumlandırabilen bir işlevi vardır. Bu işlevi gerçekleştirirken konuşma; kişilerin kendini ifade etmesini, birbirleriyle iletişime geçmesini ve ortak bir yaşamı paylaşmasını sağlar. Bu açıdan dil ve konuşma becerilerinin gelişimi zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimle de bir bütün halindedir. Bu gelişim alanlarından herhangi birindeki sorun diğer alanları etkilediği gibi dil ve konuşma becerisini de etkileyecektir (Yalçın ve Şengül, 2007).

Literatürde dil ve konuşma güçlüğü olarak adlandırılan bu durum kişilerin günlük yaşantısını önemli ölçüde etkilemektedir. Dilin kişiyi sosyal olarak konumlandırabilen bir işlevi olduğu düşünüldüğünde dil kazanımı ve devamındaki dil edinim sürecinde yaşanan bir sorun kişinin, diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyecektir.

'Dil ve Konuşma Güçlüğü', konuşmanın akıcılığında, ritminde, ses tonunda ve şiddetinde, seslerin çıkış yerlerinde, ses, hece veya sözcüklerin oluşumunda ve kelimelerin anlamlarında bir sorun olması halinde ortaya çıkar. Bu sorun sonucunda, sözlü iletişimde farklı nedenlere sahip terslikleri beraberinde getirir. Bu terslikler dili, yazılı ve sözlü iletişimde kullanmak için bir araç haline getirebilme, konuşmayı seviyeye uygun olarak öğrenebilme ve iletişim ögelerinde yaşanan zorlukların kişinin sosyal hayatında ve eğitim yaşantısında negatif etkilere yol açmasına neden olur. Dil ve konuşmada oluşan bu sorunun nedenleri konuşma uzuvları, olgunlaşma, duygusal durum, zeka, işitme, sağlık gibi bireyden kaynaklanan nedenler olabileceği gibi güdüleme, uyarım, teşvik, konuşmayı öğretmede kullanılan metot gibi çevresel faktörler de olabilir (Özgür, 2003). Mevcut etkenlere bakıldığında dil ve konuşma güçlüğüne neden olan metot faktörü diğer etkenlere göre çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Öyle ki bireysel farklılıkların da önem arz ettiği bu tür güçlüklerde kullanılan metodun farklılaştırılması öğrenmenin çeşitliliğine hitap ederek öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır.

Her insanın öğrenme biçimi birbiriyle aynı değildir. Bu yüzden bazı insanlarda kullanılan geleneksel yöntemler dil ve konuşma öğretiminde etkili olmayabilir. Günümüzde bu farklılığa hitap eden farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemi'dir. Yaratıcı drama içerdiği geniş ve farklı alanlara hitap eden öğretim teknikleri sayesinde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin farklılıklarına hitap edebilecek etkinlikleri içerisinde barındırmaktadır.

'Yaratıcı Drama Eğitimi', belli gayelerin gerçekleştirilmesi için, "Isınma, Canlandırma ve Değerlendirme" kısımlarından oluşan, bir liderle birlikte grupla yapılan, yaş ve tema kısıtlaması olmaksızın doğaçlama, rol oynama vb. drama ve tiyatro tekniklerinin kullanıldığı atölye çalışmalarıdır (Akdemir ve Karakuş, 2016; San, 1996). Özellikle günümüz eğitim programının dayanağı "Yapılandırmacı Eğitim'e uygun olmasından dolayı derslerde bir yöntem olarak da kullanılmaktadır.

Öğretimde kullanılan yaratıcı drama yöntemi, bireyin öğrenmesi gereken somut veya soyut olan konularla ilgili ona birebir yaşam deneyimleri sunacak, kurduğu ilişkileri eyleme dönüştürmesini sağlayacak ve kendine özgü çıkarımlara ulaşmasını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci özellikle soyut konuları daha anlaşılır hale getirir, yakından inceler, yapılandırır ve içselleştirir. Kısacası öğrenci drama yöntemiyle elde ettiği bilgileri doğrudan almak yerine; duygu ve düşünceleriyle zenginleştirdiği bilgiyi aktif olarak kullanıp bir yaşantı biçimi haline getirmiş olur (Selvi, 1999).

Dolayısıyla yaratıcı drama, kişinin hem kendisiyle hem de çevresiyle birebir ilişki kurduğu sosyal bir süreç olarak düşünüldüğünde iletişim bu sosyal sürecin temelini oluşturur. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı drama'nın iletişim sürecinde üstlendiği bazı roller vardır. Bunlar:

- Yaratıcı drama sürecinde herhangi bir kısıtlamanın bulunmaması, bireyde emniyet ve rahatlama hissi oluştururken, devam eden süreç içerisinde kişinin hislerini ve düşüncelerini daha özgür ve kolay biçimde anlatmasını sağlar (Akyol, 2003).
- Yaratıcı drama, bireylerin çeşitli rollere bürünerek, grup içinde sürekli bir etkileşim ve iletişim halinde olmalarını sağlar. Bu süreç içerisinde bireyler, bulundukları farklı roller sayesinde empati kurabilir (Erdoğan, Arslantaş ve Kurnaz, 2018).
- Yaratıcı drama, her türlü varlığı ve kimliği roller üzerinden görselleştirir. Bu sayede birey girdiği role uygun olarak o role ait hisleri, fikirleri, varlıkları ve bürünülen diğer rollerle olan etkileşimleri tanıyıp anlamlandırabilme olanağı elde eder (O'Neil ve Lambert, 1991; Önder 1999).
- Bireyler yaratıcı drama sürecinde farklı his dünyalarını tadarken bu hislerin nedenlerine de ulaşır (Erdoğan ve Yıldırım, 2016).
- Yaratıcı drama, bireylerin kendini anlatabilme, dinleme, anlama, konuşma, yazma, okuma gibi mühim iletişim ögelerini tecrübe ederek gelişim sağlamalarına yardımcı olur (Üstündağ, 2007).

Yaratıcı dramanın katkılarına bakıldığında bu katkıların iletişim becerisini doğrudan etkileyen etkenler olduğu görülmekte ve yaratıcı drama eğitiminin iletişim sürecinde sorun yaşayan dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazına bakıldığında bu konuda yapılmış araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden dil ve konuşma güçlüğü olan ilkokul öğrencileri üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkisinin araştırıldığı bu çalışma alanyazına sağlayacağı katkı açısından da önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı; dil ve konuşma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin drama yöntemiyle iletişim becerilerini geliştirmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmanın problemi 'Dil ve konuşma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin iletişim becerileri drama yöntemiyle geliştirilebilir mi?' olarak belirlenmiştir. Araştırma problemine dayalı olarak belirlenen alt araştırma problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. İletişim Becerileri ön test sonuçları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İletişim Becerileri son test sonuçları açısından deney ve kontrol grupları sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sınıf düzeyleri bakımından deney grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı?

4. Sınıf düzeyleri bakımından deney grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mı?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "Ön test-son test kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde katılımcılar, çalışmanın öncesinde ve sonrasında uygulamanın etkililiği ile alakalı olarak analiz edilirler. Ayrıca araştırmaya, deneysel uygulamaya maruz bırakılmayan ancak deney grubuyla benzer niteliklere sahip bir de kontrol grubu alınır. Deney grubun içerisinde uygulamanın etkililiği ön test ve son test ile ölçülürken; kontrol grubu ve deney grubu arasında da ön testler ve son testler ile karşılaştırma yapılır (Karasar, 1999; Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın deneysel bir çalışma olması nedeniyle ve çalışmaya alınan dil ve konuşma güçlüğüne sahip deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri seviyesinin herhangi bir öğrenme güçlüğü tanısı olmayan kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri seviyesine yaklaşması hedeflendiği için bu model seçilmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine incelenmesi gereken bir konuda ayrıntılı incelemeler yapılmasına olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğinde ise araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu yüzden araştırma çalışma grubu oluşturulurken ölçüt olarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip ilkokul öğrencileri arasından seçim yapılmıştır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin uygulamalara her hafta düzenli olarak katılımını gerektirdiği için çalışma grubu öğrencilerinin aynı okulda eğitim görmesi bir diğer ölçüt olarak söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde bir devlet okulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunu 'dil ve konuşma güçlüğü' tanısına sahip bir 2. sınıf öğrencisi, üç 3. Sınıf öğrencisi ve iki 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 6 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın kontrol grubunu oluşturan çocukların seçiminde aranan kriterler ise öğrencinin dil ve konuşma güçlüğü tanısı dahil olmak üzere herhangi bir öğrenme güçlüğü tanısına sahip olmaması ve ilkokul düzeyinde eğitim görüyor olmasıdır. Araştırmanın kontrol grubunu bir 2. sınıf öğrencisi, üç 3. Sınıf öğrencisi ve iki 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 6 öğrenci oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenin etkisinin açıkça ortaya konulabilmesi için kontrol grubuna alınan öğrencilerin deney grubu öğrencileriyle cinsiyet, sınıf düzeyi ve deney grubunda bulunan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görüyor olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca çalışma grubuna alınan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin benzer ekonomik seviyede olması bir diğer kriter olmuştur. Çalışma grubuna katılan öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleriyle görüşülerek kontrol grubuna alınacak öğrencilerin deney grubuna göre sınıf içerisinde akranlarıyla ve öğretmeniyle kurduğu sosyal iletişimin ve uyum davranışlarının daha iyi düzeyde gözlemlenmiş olmasına dikkat edilerek seçilmesi bir diğer kriter olarak söylenebilir. Bu farklılığın uygulama öncesi yapılacak olan İletişim Becerileri Envanteri ön testiyle de desteklenerek geçerlik ve güvenirlik artırılması amaçlanmıştır. Örneğin deney grubunda alınan Ö1'in sınıfında bulunan ve herhangi bir tanısı olmayan, aynı cinsiyet ve yaşta, benzer ekonomik düzeyde olan ancak akranlarıyla ve öğretmeniyle olan sosyal iletişimi ve uyum davranışları Ö1'e göre daha iyi düzeye sahip olan bir öğrenci çalışmanın kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubu ve Katılımcılar Grubu Tablosu

Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
Katılımcılar	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Sınıf Düzeyi**	**Katılımcılar**	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Sınıf Düzeyi**
Ö1	Erkek	8	2. Sınıf	***Ö1***	Erkek	8	2. Sınıf
Ö2	Erkek	9	3. Sınıf	***Ö2***	Erkek	9	3. Sınıf
Ö3	Erkek	9	3. Sınıf	***Ö3***	Erkek	9	3. Sınıf
Ö4	Kız	9	3. Sınıf	***Ö4***	Kız	9	3. Sınıf
Ö5	Erkek	10	4. Sınıf	***Ö5***	Erkek	10	4. Sınıf
Ö6	Erkek	10	4. Sınıf	***Ö6***	Erkek	10	4. Sınıf

Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi yoluyla izinler için başvuru yapılmış ve öğrenci velilerine etik kurul izni gönderilmiştir. Daha sonra Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve velilerden gerekli izinler alınarak araştırmanın uygulama boyutuna geçilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde araştırmanın amacına bağlı olarak ölçüt örnekleme yolu tercih edilmiştir.

Ardından okulun rehberlik birimiyle görüşülerek 'Dil ve Konuşma Güçlüğü' tanısı olan öğrenciler belirlenmiştir. İlk aşamada yedi öğrenciye ulaşılmış ancak bir öğrencinin dil ve konuşma güçlüğü tanısı RAM tarafından yenilenmediği için araştırmaya dâhil edilmemiş ve araştırmaya altı öğrenci ile devam edilmiştir. Rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleriyle birlikte bu altı öğrencinin ders programları incelenmiş ve ders saatlerinin dışında olacak şekilde haftada bir gün ve günde iki saat olmak üzere 'Yaratıcı Drama Planı' hazırlanmış ve uygulama saatleri belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı okul rehberlik öğretmeni ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşüp öğrenci hakkında bilgi edinerek süreç içerisinde uygulanacak bir oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak nicel araştırma tekniklerinden olan anket kullanılmıştır. Kullanılan İletişim Becerileri anketi Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiştir. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencilere dair kişisel sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, birinci döneme ait dönem sonu Türkçe dersi not ortalaması veya bir önceki seneye ait yıl sonu Türkçe dersi not ortalaması, bir yıl içerisinde okudukları kitap adedi ve bir gün içerisinde kitap okumaya, televizyon izlemeye ve bilgisayar kullanmaya ayırdıkları zamanlar dakika ve saat cinsinden sorulmuştur. İkinci kısımda; Ersanlı ve Balcı (1998), tarafından geliştirilen ve üç bölümden (zihinsel, duygusal, davranışsal) oluşan beşli Likert tipi olan, toplamda 45 maddelik "İletişim Becerileri" ölçeği; ilkokul öğrencilerinin bazı soruları anlayamaması üzerine Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından gerekli güvenirlik analizlerinin yapılmasının ardından ölçeğin 11 maddesi (3,4,5,9,23,24,27,32,35,37,42) çıkarılmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasıyla ölçek 34 soruya indirilmiştir. Bu araştırmada Ersanlı ve Balcı, tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri" ölçeğinin Karatekin, Sönmez ve Kuş tarafından 34 soruya indirgenmiş hali kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği olup "hiç katılmıyorum" (1), "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" "tamamen katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ancak ölçekte yer alan sorular bazı ilkokul öğrencilerin anlayabileceği seviyede olmadığı için bu sorularda araştırmacı soruyu daha basit ifadelerle öğrencilere sözel olarak açıklamıştır.

Verilerin analizi

"İletişim Becerileri Envanteri" ile ulaşılmış olan verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Analiz ve değerlendirmelerde, değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması için ise frekans, yüzde, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular ve yorum

Bu kısımda çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan anketlerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Veriler alt problemler doğrultusunda incelendikten sonra alanyazında yer alan bulgular ışığında yorumlanmıştır.

Deney grubuna yaratıcı drama uygulaması yapılmadan önce ve deney grubuna eş değer seçilmiş kontrol gruplarına süreç başında "İletişim Becerileri Envanteri" uygulanarak deney grubunun ve kontrol grubunun ön test puanları arasında fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile, sınıf düzeyleri arasında fark olup olmadığı ise Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular

	N	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Mann-Whitney U**	**P**
Deney Grubu	6	8,50	51,00	13,000	0,205
Kontrol Grubu	6	5,75	34,50		
Toplam	12				

Tablo 2'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön başarı testi bakımından aralarında bulunan farkla ilgili U değeri 13,000 olup p>0,05 önem düzeyinde olduğu için aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaratıcı drama eğitimi uygulanmasından sonra elde edilen, deney grubu ve kontrol gruplarına ait son test puanları ise şu şekildedir;

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular

	N	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Mann-Whitney U**	**P**
Deney Grubu	6	9,5	57,00	,000	0,004
Kontrol Grubu	6	3,5	21,00		
Toplam	12				

Tablo 3' te araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenme sürecinde birbirlerinden anlamlı bir farka sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için son test çalışmasında İletişim Becerileri Envanteri uygulanmış olup kontrol ve deney gruplarının son test puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakılarak deney grubunun aritmetik ortalaması 9,5; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 3,5 olarak tespit edilmiş olup sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır (p = 0,004; p<0,05). Bu sonuçlara göre İletişim Becerileri Envanteri son test bulgularında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Gruplar cinsiyet ve yaş bakımından benzer yapıda olsa da sosyal iletişim açısından birbirinden farklı yapıdadır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının iletişim becerilerinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (U= ,000, p<0.05). Bu sonuçlarda deney grubunun iletişim becerilerinin kontrol grubuna göre daha üst düzey olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan deney grubuna ait son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre olumlu bir fark gösterdiği ve deney grubu sonuçlarının kontrol grubu sonuçlarına göre oldukça iyi olduğu görülmektedir. Yaratıcı Drama ile iletişim becerileri geliştirilmeye çalışılan deney grubunun sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öntest ve sontest sonuçlarına uygulanan Kruskal Wallis testiyle Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	**N**	**X**	**S.S.**	**Sıra Ortalaması**	**Kruskal Wallis**	
					X²	**p**
İkinci Sınıf	1	3,5882	-	5,00	2,451	,294
Üçüncü Sınıf	3	3,2647	, 25471	2,33		
Dördüncü Sınıf	2	3,7647	, 74870	4,50		

Tablo 4'te verileri gösterilen Kruskal Wallis analizi, katılımcıların ön test sonuçlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farkı olup olmadığının belirlenmesi için yapılmıştır. Bu testler sonucunda deney grubuna yapılan iletişim becerileri ölçeğinin sonuçları incelenmiş ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır (p>0,05).

Tablo 5. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	**N**	**X**	**S.S.**	**Sıra Ortalaması**	**Kruskal Wallis H**	
					X²	**p**
İkinci Sınıf	1	4,2647	-	4,00	,095	,953
Üçüncü Sınıf	3	4,1275	,25014	3,33		
Dördüncü Sınıf	2	4,2500	,60312	3,50		

Tablo 5.'te gösterilen Kruskal Wallis testi katılımcıların son test sonuçlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farkı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu testler sonucunda deney grubuna yapılan iletişim becerileri ölçeğinin sonuçları incelenmiş ve öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Ancak Tablo 4'te görülen deney grubunun ön test puanlarının sınıf düzeylerine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları ile Tablo 5'te görülen deney grubunun başarı testinden aldıkları son test puanlarının sınıf düzeylerine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları arasında önemli farklılıklara ulaşılmıştır. Bu durum geleneksel eğitim yöntemlerinin yerine Yaratıcı Drama yönteminin iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmacının öğretmenlerle yaptığı görüşme sonucunda yaratıcı drama eğitimi süreci boyunca öğrencilerin birbirine karşı kullandığı dilin olumlu yönde gelişim gösterdiği sınıf rehber öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu gelişimin yanı sıra çocukların sınıf içinde daha çok söz hakkı aldığı, düşüncelerini anlatmada daha az zorlandığı, kendini ifade etmeye daha istekli olduğu, çalışmanın öncesine nazaran grup çalışmalarında kendini daha çok gösterebildiği ve empati kurulması gereken durumlara daha çabuk ayak uydurabildiği öğretmenleri tarafından gözlemlenmiş olan diğer verilerdir. Bu verilere bakıldığında deney grubu öğrencilerinin topluluk önünde konuşma konusunda olumlu gelişme gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışma sürecinde ve sonrasında öğrencilerin kitap okuma oranlarında artış olduğu hem sınıf öğretmenlerince hem de kullanılan iletişim becerileri anketinde açıkça görülmektedir. Deney grubunun sürece başlamadan önce okuduğu kitap sayısı ortalama 5-10 arası iken süreç sonunda bu sayı 25-50 arasına çıkmıştır. Kitapların yazılı iletişimin bir aracı olduğu göz önüne alındığında yaratıcı dramanın sadece sözlü iletişime değil yazılı iletişime de katkısı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde kendini ifade etme, çevresiyle ilişki geliştirme, grup karşısında konuşma, doğru iletişim kurma, empati yapabilme gibi bazı becerileri kazanmada ve sergilemede önemli derecede zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Deney grubuna uygulanan yaratıcı drama uygulamalarının bu zorlukları gidermede etkili olduğu bu araştırma ile görülmüştür.gökçea

Araştırmada elde edilen sonuçlar yaratıcı drama uygulamalarının hem yazılı hem de sözlü iletişime ve dil becerilerine (Akoğuz, 2002; Er, 2003; Fenli, Acar ve Şahin, 2009; Gökçearslan Çiftçi ve Altınova, 2017; Gönen ve Dalkılıç, 2000; Hendy ve Toon, 2001; Rances, 2005), başkalarını dinleme becerilerine (Öztürk, 2001), , iletişim sürecinin bir parçası olan göz teması kurma becerisine (Öztürk, 2001) olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir.

Daha genel bir alanyazın taraması yapıldığında ise yaratıcı drama uygulamalarının, iletişim ve sosyal becerilerin oluşumu-gelişimi sürecinde olumlu etkiler sağladığı açıkça görülmektedir (Aslan, Erbay ve Saygın, 2010; Ballou, 2000; Bolton, 1985; Ceylan ve Ömeroğlu, 2007; Çevik, 2006; Duatepe -Ubuz, 2004; Kaf-Hasırcı, Bulut ve Saban, 2007; Kara ve Çam, 2007; Karacil-Kılıçaslan ve Yayla, 2018; Karateke, 2006; Kelner, 1993; Kılıç, 2012; McNaughton, 2004; Öztürk, 2006; Pomerantz, 2003; Uşaklı, 2011; Wardrope 2002; Yassa, 1999).

Colston (1985), yapısal gelişim bozukluğuna sahip farklı yaş düzeylerinde olan kişilere verilen yaratıcı drama uygulamalarının sözel ve sosyal iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Netten (1995), ilkokul ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilerle yaptığı çalışmasında rol oynama tekniği ve yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim ve konuşma hatalarını azalttığını belirtmiştir (Akt. Özdemir, 2003).

Jackson ve Bynum (1997), duygusal sorunları ve davranış bozukluğu olan çocuklar üzerine yaptığı araştırmalarında bu çocukların sosyal ilişkilerine yaratıcı dramanın olumlu yönde etki ettiği sonucuna varmışlardır. Yassa (1997), öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama eğitimi verdiği çalışmasında yaratıcı drama sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiğini ve haklarını savunma, duygularını kontrollü bir biçimde belirtebilme, empati yapabilme gibi becerileri kazandırmada oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Kempe (2003), araştırmasında yaratıcı dramanın kişinin konuşma ve dinleme becerilerini önemli ölçüde desteklediğini vurgulamıştır.

Akoğuz (2002) çalışmasında 9–13 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini ölçmüştür. Çalışma neticesinde verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözlü iletişim kurma, dinleme ve sözsüz iletişim kurma becerilerini önemli oranda ilerlettiğini göstermiştir. Bayrakçı (2007), okul öncesi çocuklarında yaratıcı drama faaliyetlerinin iletişim becerilerini geliştirmesi üzerindeki etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında, yaratıcı drama metodunun okul öncesi dönemi öğrencilerinin iletişim becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2006), yaratıcı drama metoduyla yapılan tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, yaratıcı drama yöntemiyle tiyatro derslerinin yapıldığı deney grubunun sözlü iletişim becerilerinin, geleneksel yöntemle tiyatro derslerinin yapıldığı kontrol grubunun sözlü iletişim becerilerine göre önemli derecede fark yarattığı sonucuna varmıştır.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen verilerin alanyazında yapılan çalışmalarla eş değer özellik gösterdiği ve dil konuşma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yaratıcı dramanın olumlu etkisi gösterdiği söylenebilir.

Yaratıcı drama uygulamasının dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan ilkokul öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin araştırıldığı bu araştırmada ise ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- İletişim becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama eğitiminin, dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan öğrencilere uygulanması tavsiye edilmektedir.
- Dil ve konuşma güçlüğünün azaltılmasında önemli etkenlerden biri de öğrencilerin uygulama boyunca düşüncelerini ifade ederken yargılanmaması ve bu sayede kendini özgürce ifade edebilmesidir. Bu yüzden bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek için onlara düşüncelerini, duygularını ifade etmede özgür bir ortam sağlanması gerektiği göz ardı edilmemelidir.
- Yaratıcı dramanın dil ve konuşma güçlüğünü azaltmadaki etkisi oldukça yüksek olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. İletişim becerilerini geliştirmek için ailenin bilinçli davranması ve dil konuşma terapistleri gibi çeşitli destekleri alması gereklidir.
- Yaratıcı dramanın sadece iletişime değil yapılacak uygulamalara bağlı olarak kitap okuma isteğine de olumlu etkisi olabileceği görülmüştür.
- Yaratıcı drama ile diğer öğrenme güçlüklerinin geliştirilmesi ile ilgili farklı yaş gruplarına ve örneklemlere de uygulamalar yapılmalıdır.
- Yaratıcı drama uygulaması sadece dil ve konuşma güçlüğü tanısına sahip bireyler için değil iletişim becerilerinde zorluk yaşayan tüm bireylere uygulanabilir.
- Yaratıcı dramanın etkisini belirlemeye yönelik araştırmaların kapsamı ve sayısı artırılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul izni Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 17.03.2022 tarih ve 01/01-02 numaralı kararla alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarlar eşit oranda katkıya sahiptir. Çıkar Çatışması Çalışma ile ilgili çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır

Kaynakça

Akdemir, H. & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *International Journal of Active Learning, 1* (2) , 55-67.

Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişimBecerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 1-8.

Aslan, N. (Ed.*). Dramaya Çok Yönlü Bakış içinde*. Ankara: Oluşum Yayınları.

Ballou, K. J. (2000). *The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade students*. Unpublished PhD Dissertation,USA: Clemson University.

Bayrakçı, M. (2007). *Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice,* 24(3).

Ceylan, Ġ. ve Ömeroğlu, E. (2007). Okulöncesinde Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerine Katkısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(3-4), 57-77.

Cüceloğlu, D. (1992). *Yeniden İnsan İnsan*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demiray , U. (2007). *Genel İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Domınick, R. J. (1996). *The Dynamics of Mass Communication. International Edition: Mc Graw- Hill.*

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Duatepe, A. ve Ubuz, B. (2004). Drama Temelli Geometri Ders Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı,* 17-18 Ocak, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Er, A. (2003). Drama ve dil öğretimi: Dramanın sözlü dil öğretimine etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 246-254.

Erdem, A. (2011). İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi ve İletişime Katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi , 1* (3), 125-132.

Erdoğan, F. K., Arslantaş, S. Ve Kurnaz, A. (2008). İlkokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi. 13*(2), 199-212.

Erdoğan, T., Yıldırım, M. (2016). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11*(1), 71-88.

Fenli, A., Acar, V. ve Şahin, H. (2009, Ekim). *Drama Dersinin İletişim Becerilerine Katkısı (ÖZ)*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir. https://www.pegem.net/Akademi/bildiri_detay.aspx?id=101283

Gökçe, O. (2006). *İletişim Bilimi İnsan İlişkilerinin Anatomisi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gökçearslan Çifci, E , Altınova, H .H. (2017). Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerisi Geliştirme: Ders Uygulaması Örneği. *İlköğretim Online, 16* (4), 1384-1394. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342961

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk Eğitiminde Drama: Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınevi. *International* Edition: Mc Graw- Hill.

Hendy., L., Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play In The Early Years*. Open University Press.

Jackson, J.T., & Bynum, N. (1997). Drama: A Teaching Tool For Culturally Diverse Children. *Journal Of Instructional Psychology, 24*(3),158-168.

Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. & İflazoğlu-Saban, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramanın Bireysel Ve Akademik Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 3*(6), 63-83.

Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 145-146.

Karacil-Kılıçaslan, M. ve Yayla, A. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin ÖğretmenAdaylarının İletişim Becerilerine Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 2*(2), 1-13.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim 1.Kademede 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi.* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karatekin, K., Sönmez Ö. F., Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 7*(3).

Kelner, B. L. (1993). *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in the Classroom PreK-6*. Netherland. Heinemann Portsmouth.

Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education, 8* (1), 65-78.

Kılıç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Uygulanan Mesleki Çalışmalarda Yaratıcı Drama Uygulamasının Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 7*(14), 38-47.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 179-190.

Mcnaughton, M. J. (2004). Educational Drama İn The Teaching of Education For Sustainability. *Enviromental Education Research, 10*(2), 139-155.

O'Neil, C. ve Lambert, A. (1991*). Drama Structures A Pratical Handbook for Teachers*. Chelpenman, Ingland: Heinemann Educational Books, Inc.

Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgür, İ. (2003). *Konuşma Bozuklukları ve Sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.

Öztürk, A. (2001). Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. *Kurgu Dergisi, 18,* 251-259. Erişim: http://hdl.handle.net/11421/1424

Öztürk, A. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. İkinci baskı. (Ed: H. Ö. Adıgüzel) *Yaratıcı Drama Yazıları 1985-1998*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Öztürk, A. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. H. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama Yazıları 1985-1998*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pomerantz, A. M., (2003). Who Plays Client? Collaborating With Theatre Departments To Enhance Clinical Psychology Role-Play Training Exercises. *Journal of Clinical Psychology, 59*, 363-368.

Rances, J. N. (2005). *Student Perceptions Of Improving Comprehension Through Drama As Compared Topeotry Andfiction In College English Freshman Composition Courses*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Widener University, Chester, PA.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem Ve Yaratıcı Birey Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi 2*(7), 148-160.

Selvi, K. (1999). Yaratıcı Drama Yönteminin Eğitimde Kullanılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 301-308.

Uşaklı, H. (2011). *Drama ve İletişim Becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü* (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.

Wardrope, W. J. (2002). Department Chairs' Perceptions of İmportance of Business Comunacations Kills. *Business Communication Quarterly, 65*(4),60-72. Washington.

Yalçın, S. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü Ve İşlevleri.*Turkish Studies / Türkoloji Aratırmaları, 2*(2), 749-769.

Yassa, N. A. (1997). *A Study Of The Effect Of Drama Education On Social Interaction In High School Students*. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.

Yassa, N. (1999). High school students' involvement in creative drama: The effects on social interaction. *Research in Drama and Theatre in Education*, 4(1), 37-51.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2003). Toplumsal İletişim ve Kütüphane. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 20*(2), 20, 11-29.

48. Şair Abdî'nin manzumelerinde Hz. Peygamber[1]

Mahmut Askeri KÜÇÜKKAYA[2]

APA: Küçükkaya, M. A. (2023). Şair Abdî'nin manzumelerinde Hz. Peygamber. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 790-807. DOI: 10.29000/rumelide.1405797.

Öz

Şair Abdî 1857 yılında Urfa'da doğmuştur. Dönemin önemli eğitim kurumlarından Dabakhane Medresesinden sonra gittiği Rüşdiye'den mezun olmuştur. Tahsil hayatını bitirdikten sonra memuriyete başlamıştır. Birçok yerde kâtiplik görevlerinde bulunmuştur. Bu görevlerinden dolayı devlet adamlarıyla yakın çalışma ve tanışma imkânını elde etmiştir. Yazdığı şiirlerden dolayı dikkatleri üzerine çekmiştir. Urfa'da sevilen ve sayılan bir şahsiyet olarak ün yapmıştır. Tek olan oğlunun ölümünden duyduğu üzüntü ve sıkıntıdan dolayı titreme illetine yakalanmıştır. Hayatı zorluk içinde geçmiştir. Kalem tutamadığı için şiirlerini kendisi yazamamış, arkadaşlarına yazdırmıştır. Gazel, na't, mersiye, mesnevî ve murabba'ları ihtiva eden Divânçe mahiyetindeki şiirleri basılmıştır. Şair Abdî 1941 yılında Urfa'da vefat etmiştir. Şiirlerinde ilâhî aşk, Peygamber sevgisi, hasret, aşk, yalnızlık, ahiret, cennet, cehennem, ibâdet gibi konuları ele almıştır. Şair Abdî, Divân edebiyatından etkilenen bir isimdir. Fuzulî, Vehbî, Koca Rağıb Paşa, Fehim, Urfalı Nabî, Bakî gibi şairlerin şiirlerine nazire yazan bir şair olarak değerlendirilmektedir. Şair Abdî'nin şiirlerinde en fazla işlediği konuların başında Peygamber sevgisi gelmektedir. Bu çalışmada Şair Abdî'nin manzumelerinde Hz. Peygamber hakkındaki görüş ve düşünceleri incelenmeye çalışılmıştır. Hz. Peygamber'in peygamberlik ciheti, isimleri, sıfatları, Hz. Peygamber sevgisi, mucize, mi'rac, ravza-i mutahhara, şefaat talebi ve Ehl-i Beyt hakkındaki beyitleri incelenmiştir. Bu makale Mehmet Emin Ertan tarafından yayımlanan Urfalı Şair Abdî adlı kitapta yer alan manzumelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Peygamberlik, Na't, Şair Abdî, Peygamber sevgisi, Peygamberin sıfatları

---

1. 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:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405797
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü / Dr., Harran University, Faculty of Theology, Department of Islamic History and Arts (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

In the poems of the poet Abdî, Hz. Prophet[3]

Abstract

Poet Abdî was born in Urfa in 1857. He graduated from Rüşdiye, which he attended after Dabakhane Madrasa, one of the important educational institutions of the period. He started working as a civil servant as soon as he finished his education. He worked as a clerk in many places. Because of these duties, he had the opportunity to get close to and meet statesmen. He attracted attention because of the poems he wrote. He became famous as a loved and respected person in Urfa. He suffered from paralysis and tremors due to the sadness and distress he suffered due to the death of his only son. He passed his life in difficulty. Since he could not hold a pen, he could not write his poems himself, but had his friends write them. His poems in the nature of Divançe, including Gazel, Na'ت, Elegy, Mesnevi and Murabba, were published in Turkish alphabet. Poet Abdî passed away in Urfa in 1941. In his poems, he discussed topics such as Divine love, Prophet's love, longing, love, loneliness, afterlife, heaven, hell and worship. Poet Abdî is a poet influenced by Divan literature. He is considered as a poet who wrote parallels to the poems of poets such as Fuzulî, Vehbî, Koca Rağıb Pasha, Fehim, Urfa'lı Nabî and Bakî. The love of the Prophet is one of the most frequently discussed topics in poet Abdî's poems. In this study, Hz. His views and thoughts about the Prophet were tried to be examined. Hz. The prophethood aspect of the Prophet, his names, attributes, Hz. Love of the Prophet, miracle, ascension, ravza-i mutahhara, request for intercession and Ahl al-Bayt were examined. This article was prepared using Mehmet Emin Ertan's listed poems in the book titled Şair Abdî from Urfa.

Keywords: Prophethood, Na'ت, Poet Abdî, Love of the Prophet, Attributes of the Prophet

Giriş

Şair Abdî'nin asıl adı Seyyid Mustafa olup 1857 yılında Urfa'da doğdu. Babası Hacı Abdî-zâde Emin Efendi'dir. Buhara'dan Urfa'ya yerleşen Peygamber soyundan gelen Molla Musa-zâdeler diye bilinen bir aileye mensuptur (Ertan, 1997: 13 ve Saraç,1986: 7-8).

Şair Abdî, ilk eğitimine 1870 yılında Urfa'da bulunan Dabakhane Medresesi'nde başlamıştır. Bu medresede iki yıl okuduktan sonra Rüşdiye'ye kaydoldu. Rüşdiye'yi birincilikle bitirmiştir. Mezun olduktan sonra Urfa Tahrirat Kalemi Mübeyyizliği ve Müsevvitliği görevlerinde bulunmuştur. Daha sonra Harran Tahrirat Müdür Vekilliği, Hakkâri Tahrirat Müdürlüğü ve Maraş İdare Meclisi Baş Kâtipliğini yapmıştır. Otuz yaşında iken 1887 yılında Hâc ibdetini yerine getirmek üzere Hicâz'a gitmiştir (Saraç, 1986: 7-8. akt. Alpay, B. *Şanlıurfa Şairleri* (1986). Şair Abdî, Urfa'da "Karahekimler" diye bilinen aileden bir hanımefendi ile evlenmiş ve Emin isminde bir oğlu olmuştur. İyi bir eğitim alan oğlu daha sonra Osmanlı Ordusunda "Üsteğmen" rütbesiyle görev almıştır (Ertan, 1997: 14).

---

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:** 25.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405797
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Şair Abdî, yazdığı şiirlerinden dolayı kısa sürede Urfa'da tanınan ve saygı gösterilen bir kişi olmuştur. Urfa'ya gelen Süleyman Nazif'in babası, Vali Said Paşa tarafından 1893 yılında Halep'e götürüldü. Bir yıl Halep'te kalan Şair Abdî, Halep Vilayet Gazetesini çıkarıp yöneticiliğini yapmıştır (Ertan, 1997: 13 ve Saraç,1986: 7-8). Vali Said Paşa, Elâzığ, Diyarbakır, Halep ve Mardin Valilikleri görevlerinde bulunmuştur (Gür, 2010: 92-94).

Şair Abdî, İstanbul'da bir keşif için çıktığı görevde attan düşme sonucu vefat eden oğlunun haberini aldıktan sonra Halep'teki görevinden ayrılarak Urfa'ya dönmüştür. Oğlunun ölümü nedeniyle çok üzülmüştür. Bu üzüntüden dolayı felç geçirmiştir. Belli bir zaman geçtikten sonra titreme hastalığına tutulmuştur. Ellerinin titremesi sebebiyle şiirlerini kendisi yazamamış, dost ve arkadaşlarına yazdırmak zorunda kalmıştır.

Şair, yalnızlık ve hastalık ile iç içe yaşamıştır. Bir beytinde gümüş tenli olarak vasıflandırdığı oğlunu kaybetmesinden dolayı bedeninin ruhsuz bir ceset gibi olduğunu, yalnızlık evinde ancak oğlunun hayaliye yaşadığını ifade etmiştir:

Geçti eyyâm-ı hayâtım sensiz ey sîm-tenim
Gitti ruhum kuru bir kalıba döndü bedenim
Bu mihen-hâneden bi'llâhi enisim sensin
Senden özge var mıdır kimse hayâlimde benim 160/1-2

Bir başka beytinde oğluna duyduğu sevgi ve özlem ateşinin şiddetinden bedeninin yandığını, sahip olduğu parlaklık ve güçlülüğü kaybettiğini söyler. Ayrılık ateşinin şiddetiyle yerinde duramadığını, eridiğini, gömleğinden başka kendisine yakın bir dostu olmadığını anlatır:

Öyle bir nâr-ı muhabbet ile yaktın ki tenim
Tâb-ı tâkından eser kalmadı cismimde benim
Şiddet-i hükm-i harâret bî-sükûn etti beni
Eridim gayri bana yâr olur pirehenim 156/1-2

Şair Abdî'nin bilinen bütün şiirlerini ele alan çalışma yukarıda da belirttiğimiz gibi Mehmet Emin Ertan'ın *Urfalı Şair Abdî* adlı kitabıdır. Ertan, şairin yazma halindeki manzumelerini Ahmet Portakal'ın vasıtasıyla elde etmiş ve tıpkıbasımıyla birlikte Latin harfleriyle yayımlamıştır. " Bu çalışmaya göre şairin 193 manzumesi olup bunların dağılımları şöyledir: 27 kaside, 4 murabba, 2 mesnevî, 163 gazel" (Bektaş 2020: 127). Çalışmamızın temel kaynağı da ismi geçen eser oluşturmaktadır. Makalede kullanılan ilgili beyitler kitabın sayfa ve beyit numarası yazılarak verilmiştir. Yine şair Abdî ile ilgili Adil Saraç tarafından yapılan çalışmadan da istifade edilmiştir.

Şair Abdî, Divan edebiyatı geleneğinden etkilenen ve bu geleneği sürdüren bir şairdir. Dolayısıyla onun manzumeleri, Klasik edebiyatta kullanılan nazım şekillerine göre yazılmıştır. Yazılan manzumeler Divân'dan ziyade bir Divânçe mahiyetindedir (Ertan, 1997: 15). Okuduğu ve dinlediği divan şiirlerinin tesiri altında kaldığından şiirleri bu minval üzere değerlendirilmektedir. Fuzulî (ö.1556), Bakî (ö.1600), Fehim (ö.1648), Urfalı Nabî (ö.1712), Koca Rağıb Paşa (ö.1763), Vehbî (ö.1809) gibi şairlerin şiirlerine nazire yazan bir şair olarak karşımıza çıkmaktadır (Saraç, 1986: 9-10). Manzumelerinin çoğu aruzun fâilatün/fâilâtün, fâilâtün/ fâilün ve mefâilün, mefâilün, mefâilün, mefâilün ile Mefûlü/mefâilü, mefâilü, faûlün kalıbıyla yazılmıştır.

Şair Abdî, Urfa'da sevilen ve saygı gösterilen bir aileye mensup olmasından dolayı bizzat kendisi de hürmet gören biriymiş. Mensup olduğu Molla Musa-zâdeler ailesi hakkında Urfa'da bir menkıbe anlatılır. Bu menkıbeye göre Urfa'nın bir köyünde üç kardeş yaşamaktadır. Bu kardeşler çiftçilikle uğraşırlar. Harman zamanı buğdaylarını bölüşür üç küme haline getirirler. Küçük kardeşleri gece yarısı

gelip "büyük ağabeyim evlidir, çok çocuğu var, benden daha çok ihtiyacı var" diyerek kendi payı olan buğdayını ağabeyinin kümesinin üzerine ekler. Kimse görmeden oradan uzaklaşır. Biraz sonra ortanca kardeş gelir "küçük kardeşim hala bekârdır, evlenebilmesi için onun daha çok ihtiyacı var" diyerek kendi payını kardeşinin kümesine atar. Daha sonra büyük ağabeyleri gelir "ben evliyim, çoluk çocuğum var, kardeşlerimin daha çok ihtiyacı var" diyerek kendi buğdayını kardeşlerinin kümelerine ekler. Sabah gelip baktıklarında büyük bir buğday kümesini görürler. Hiç kimse buğdaydan almak istemez. Herkes bir başkasının buğdaydan almasını ister. Hiç kimse almayınca, ortak bir kararla buğdayın satılıp bir cami yapmaya karar verirler. Kardeşler "İhlâsiye Câmiî" adında bir cami yaptırırlar. Hem "İhlâsiye" hem de "Kardeşler Câmiî" olarak bilinen bu Camii halen Urfa'nın merkezinde Yıldız Meydanı denilen yere yakın ibadete açık bulunmaktadır. İhlasiye Câmii'nin kitabesinde aşağıdaki ibare yazılıdır.

Sâlik-i râh-ı Hüdâ Hazret-i Molla Musa
Yaptırdı Câmi-i İhlâsiyeyi edip haşiye
Harf-i menkût ile dedim târihin
Ehl-i tevhide sezâ Câmi-i İhlâsiye Hicri 1032

Ayrıca Urfa'da Bediüzzaman Mezarlığının "Tılfındır Tepesi"nde pembe mermer ile yapılmış bir mezarın üzerinde de şu ibâre bulunmaktadır:

"Bâni-i Câmi-î İhlâsiye
El-Hâc Molla Mûsâ" (Saraç,1986: 5-6).

Şair Abdî, çok zeki ve hafızası kuvvetli biriymiş. İrticalen aşağıdaki hicviyeyi söylemesi onun zekâsının ne kadar mükemmel olduğunu gösterir:

Hümâ uçtu yuvasından yerine koydular bûmu
Görenler dediler hayfâ hümâ dediğiniz bu mu? (Saraç,1986: 9). '

Şair Abdî, 1941 yılında Urfa'da vefat etti. Kabri "Harran Kapı Mezarlığı"ndadır (Ertan,1997: 14). Urfa'da çok sevilen şairimizin adıyla "Eyyübiye" İlçesinde bir ilkokul yapılmıştır.

Bu makalede Şair Abdî'nin; Hz. Peygamber hakkındaki duygu ve düşünceleri, sevgisi, sıfatlarını, özelliklerini ve ehl-i beytini na't ve diğer manzumelerinde dile getirdiği beyitleriyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

1. Şair Abdî'nin na'tlarında Hz. Peygamber

Şair Abdî'nin Divânçe'sinde ilâhî aşk, Peygamber sevgisi, tefekkür, ibadet, ölüm, yalnızlık, hasret ve muhabbet duyguları ön plandadır. Yazmış olduğu na'tlarda Hz. Peygamber sevgisi ve anlayışı O'nun düşünce hayatının merkezî noktasını teşkil eder. Şair Abdî, na't türünde ele alınan konuların pek çoğunu dile getirmiştir. Hz. Muhammed (s.a.v)'in nübüvveti, isimleri, sıfatları, mucize, miraç, şefaat talebi, ravza-i mutahhara ve ehl-i beyt gibi konuları yazdığı görülmektedir.

2. Hz. Muhammed (s.a.v)'in peygamberliği

Haber getiren kişi olarak bilinen Peygamber kelimesi eski Türkçe'de yalvaç (yalavaç) olarak ifade edilmiştir. Aslı Farsça olan Peygamber kelimesinin anlamı, Allah'tan aldığı emir ve nehiyleri insanlara tebliğ eden kişi demektir. Kur'ân-ı Kerîm'de peygamber; nebi, resûl ve mürsel olarak geçmektedir (Yavuz, 2007: 257-262). Peygamberlik; Allah ile Allah'ın kulları arasında dünya ve ahiret ile ilgili ihtiyaçların bildirilmesi ve giderilmesi için yerine getirilen elçilik görevidir (İsfahânî,"nb'e" md). Allah'ın buyruklarını tebliğ etmek için her ümmete peygamber gönderilmiştir. Kur'an-ı Kerimde bu husus hakkında: *"Her ümmetin bir peygamberi olmuştur. Onlara peygamberleri geldiğine göre aralarında olup bitenler hakkında adaletle hüküm verilir, haksızlığa uğratılmazlar"* (Yunus:10/47)

buyurulmuştur. Hz. Muhammed (s.a.v)'in Peygamber olarak gönderildiğine dair: *" And olsun ki içlerinden, kendilerine Allah'ın ayetlerini okuyan, onları arındıran, onlara kitap ve hikmeti öğreten bir peygamber göndermekle Allah, müminlere büyük bir lütufta bulunmuştur. Hâlbuki daha önce onlar, apaçık bir sapkınlık içinde bulunuyorlardı."* (Al-i İmrân: 3/164).

Şair Abdî, Allah'ın diğer kavim ve insanlara peygamber gönderdiğini ama Hz. Muhammed (s.a.v)'i sadece bu ümmete ihsan ettiğini söyler:

Akvâma Hudâ bâ's-ı Rüsûl eyledi ammâ
Mahzâ seni bu ümmet için eylemiş ihsân 60/3

Bâ's-ı rüsûl, peygamber olarak görevlendirme manasındadır. Bi'set kelimesi bir kulun peygamber olarak vazifelendirilmesi anlamında kullanılır. Özel olarak bu kelime Hz. Muhammed (s.a.v)'in peygamberlikle vazifelendirilmesi için kullanılan bir terimdir (Kazancı, 1992: cilt 6/217).

Allah, insanlara doğru yolu göstermeleri için her kavme peygamber göndermiştir. Eğer peygamberler olmasaydı toplumlar doğru yolu bulamazlardı (Yavuz, 2007: 279-285). Şair Abdî'de her topluma peygamber gönderildiğini, ancak Hz. Muhammed (s.a.v) gibi bir Resul'un gelmediğini söyler:

Her kavme Hakk irsâl-ı Resûl eyledi ammâ
Zâtın gibi bir şâh-ı Rüsûl gelmedi aslâ 51/4

Şair Abdî, nübüvvet makamı ve Resullerin şahı olarak vasıflandırdığı Hz. Peygamber'in temiz soyuna işaret eder. O'nun güzel ahlak ve edebin kaynağı olmasının yanında dünya ve ahiret saadetinin güneşi olduğunu aşağıdaki beyitte dile getirir:

Ey şâh-ı Rüsûl pâk neseb fahr-ı risâlet
Ve'y kân-ı edeb matla-ı hurşîd-i sa'adet 40/1

Şairimiz, nübüvvet mührüne de işaret etmiştir. Hatm-i nübüvvet'de denilen nübüvvet mührü; Hz. Peygamber'in sol kürek kemiğine yakın, keklik veya güvercin yumurtası kadar, kırmızı renkte olup ele gelecek belirginlikte bir et parçasıydı (Yardım, s. 74; Ahatlı, 2001, sayı 3, s. 282). Şairimiz, nübüvvet mührünün sahibi ve apaçık dinin tebliğcisi olan Hz. Peygamber'in güzel simasının yanında merhamet, hayâ ve edep sahibi olduğuna işaret eder:

Sahib-i mühr-ı nübüvvet hâmi-i din-i mübin
Ey melek siret halîm ü hâ'iz kân-ı hayâ 42/4

Cahiliyye dönemindeki zulüm ve cehalet karanlığının Hz. Muhammed (s.a.v)'in nuruyla ortadan kalktığını belirtir:

Zulmet ü cehl-i dalâlet kablamışken 'âlemi
Ya Muhammed nûr-ı pâkin âleme verdi ziyâ 42/3

İslamiyet'in doğru anlaşılması ve yaşanmasında tek rehberin ümmetin göz nuru ve iki cihanın baş tacı Hz. Peygamber olduğuna işaret edilir:

Râh-ı Hak'da ehl-i imanın yegâne rehberi
Kurretü'l-'ayn-ı ümemdir dü cihânın serveri 43/1

Hz. Muhammed (s.a.v)'e peygamberlik geldikten sonra bazı Yahudi ve Hristiyan din adamları zarar vermek istediler. Buna karşın bazı papaz ve rahipler de Kitâb-ı Mukaddes ve diğer dini belgelerde okuduklarına dayanarak iman edip İslamiyet'i seçtiler (Okay, 1992: 548-549). Hz. Peygamber'in ilk eşi Hz. Hatice'nin, Hanîf dinine mensup Varaka b. Nevfel isminde bilgili bir amcazâdesi vardı. Varaka b. Nevfel, eski dinler hakkında malûmatı olan, İncil, Tevrat okuyan ve İbranice'yi bilen biriydi. Varaka b.

Nevfel, vahyin geldiği ilk günlerde Hz. Peygamber'e şöyle demişti: "Sana büyük müjdeler olsun. Sen Hz. İsa'nın müjdesini verdiği son Peygambersin. Sana gelen melek daha önce Hz. Musa'ya gelen Cibril'dir. Ah! Keşke genç olsaydım. Kavminin seni Mekke'den çıkaracakları günde sana yardım edebilseydim" demiştir(Yücel, 2012: 49).

Şair Abdî, birçok papaz ve rahibin okuduğu mukaddes kitaplarda Hz. Peygamber'in ismini ve geleceğine dair bilgilere sahip olduklarından İslamiyet'i tam bir ihlasla kabul ettiklerini söylemektedir:

Gördü kütüb-i münzelede nâm-ı şerifin
İhlâs ile İslâm'ı kabûl eyledi rühbân 60/5

2.1. Resûlullâh

Şair Abdî, İslamiyetin tek rehberi ve müminlerin mürşidi olan Hz. Peygamber'i cennet bağında bulunan gül goncasının kokusu olarak vasıflandırmıştır:

Şemîm-i gonce-i bâğ-ı ârâsın yâ Resûl'Allâh
Yegâne mürşid-i râh-ı Hudâ'sın yâ Resûl'Allâh 57/1

Şairimiz, Resulûllah'ı peygamberlik rütbesiyle risâlet tahtının padişahı, fakir ve masumların sığınağı olarak aşağıdaki beyitte dile getirmiştir:

O rütbe muhterem sen ki şehâ taht-ı risâletde
Mu'azzez melce-i bây [u] gedâsın yâ Resûl'Allah 57/2

2.2. Resul-i Ekrem

Şair Abdî, Allah'ın kırmızı gülün kokusunu inci tanesi gibi olan Resul-i Ekrem (s.a.v)'in terinden yarattığını söylemektedir. Şair Abdî, *es-Selâm* adlı şiirinde Hz. Muhammed (s.a.v)'i nimet bahçesinin güzel kokulu gülü şeklinde vasıflandırmıştır. Tasavvufta gül sembolü Hz. Muhammed (s.a.v)'i temsil eder. Gül, rengi ve kokusu itibariyle çeşitli güzel şeylere benzetilir. Bu benzetmenin başında gülün Peygamberimize benzetilmesi gelir (Kurnaz, 1996: 219-222).

Dürr-i yektâyı terinden ol Resûl-i Ekremin
Hazret-i Mevlâ yaratdı bûy-ı verd-i ahmerî 43/2

Şair, nurdan yaratılmış olan Hz. Peygamber'in inananlara Allah'ın ikramı, edep kaynağı ve marifet hazinesi olduğunu ifade eder:

Ey nûr-ı mücessem kerem-i Hâlık-ı zî-şân
V'ey kân-ı edeb cevher-i gencine-i irfân 60/1

2.3. Resûl-i Kibriyâ

Hz. Peygamber'i, Resûllerin şahı ve Allah'ın nuru olarak vasıflandıran Abdî, ümmetinin karanlıklarda kalmayacağını söyler:

Kalır mı ümmetin zulmette ey şâh-ı Rüsul hâşâ
Resûl-i Kibriyâ nûr-ı Hüdâ'sın yâ Resûl'Allâh 57/3

Âlemlere rahmet olarak gönderilen Allah'ın sevgili peygamberinin, maneviyat ve fazilet sahiplerinin göz nuru olduğu ifade edilir:

Merhaba ey nûr-ı 'ayn-ı kümmelin-i evliyâ
Ey Resûl-i Kibriyâ ey Rahmeten li'l-'âlemîn 47/2

2.4. Habib-i Kibriyâ

Şair Abdî bir beytinde Hz. Peygamber için Habib-i Kibriya tamlamasını kullanır. "Kibriyâ" kelimesi Cenab-ı Hak için kullanılır (Sami, 1317: 1142). Allah'ın habibi ve sevdiği olan Peygamberimize gönülden ve içtenlikle binlerce salât ve selam eder:

Abid-i hak-i derinden ey Habib-ı Kibriyâ
Ekmel-i ta'zim ile olsun hezârân es-selâm 39/7

Abdî, Allahın habibi olarak tanımlanan Habib-i Kibriyâ terimiyle Hz. Peygamber'i belağat bağının bülbülü şeklinde vasıflandırmıştır. Ayrıca, Hz. Peygamber'i gerçek saadetin kaynağı ve bütün enbiyânın önde geleni olarak ifade etmiştir:

Bülbül-i bâğ-ı belağât ey Habib-i Kibriya
Menba'-ı feyz-i sa'âdet şehsüvâr-ı enbiyâ 42/1

2.5. İmâmü'l-Müttakîn

Şair, samimi ve takva sahibi müminlerin rehberi olan Hz. Peygamber'i "İmamü'l-müttakin" tamlaması şeklinde vasıflandırmıştır:

İmâmü'l-müttakîndir zât-ı pâkın efdaliyetde
Gürûh-ı mü'minine muktedâsın yâ Resul'Allâh 57/4

2.6. Mahbûb-ı Hudâ

Mahbûb-ı Hudâ, Allah'ın mahbubu/sevgilisi anlamına gelir. Abdî, Hz. Peygamber'in günahkârların affedilmeleri için yalvarıcı olduğunu, şefaatin kaynağı ve Allah'ın habibi olduğunu da aşağıdaki beyitte belirtir:

Diler Abdî şefâ'at yâ Şefi'ü'l-müznibin senden
Şefâ'at kânî mahbûb-ı Hudâ'sın yâ Resûl'Allâh 57/5

2.7. Nebiyy-i Muhterem

Abdî, Hz. Peygamber'i varlık âleminin kendisiyle övündüğü ve insanlığın en şereflisi olarak nitelendirmiştir:

Es-selâm ey eşref-i Âdem Nebiyy-i Muhterem
Es-selâm ey fahr-ı âlem şâh-ı ümmet es-selâm 44/4

Bir başka beytinde Hz. Peygamber'in, ümmetin gözbebeği ve Allah'ın nurunun aydınlığı olduğunu dile getirirken, Allah'ın müstesna olarak yaratmış bir Nebi olduğunu ifade etmiştir:

Sun'-ı mümtâz-ı Hudâ'sın ey Nebiyy-i muhterem
Pertev-i nûr-ı Hudâ'sın kurretü'l-'ayn-i ümem 48/1

2.8. Rahmeten li'l- 'Alemîn

Peygamberimiz (s.a.v)'in âlemlere rahmet olarak gönderildiği Kur'an-ı Kerim'de: *"Biz seni ancak âlemlere rahmet olarak gönderdik"* (Enbiyâ 21/107) şeklinde bildirilmiştir. Şair Abdî de Peygamberimiz (s.a.v)'in âlemlere rahmet olarak gönderildiğini bir beytinde şöyle dile getirmiştir:

Ey risâlet burcunın mâh-ı münîri ezheri
Rahmeten li'l-'âleminsin enbiyânın serveri 55/1

3. Hz. Peygamber'in isimleri

Şair Abdî, manzumelerinde Hz. Peygamber'in dört ismini ve bir lakabını zikretmiştir.

3.1. Muhammed

Hz. Peygamber'in en çok bilinen ve söylenen ismidir. Kur'ân-ı Kerîm'de Peygamberimiz (s.a.v)'in bu ismi şöyle geçmektedir: "*Muhammed yalnızca bir elçidir. Ondan önce de elçiler gelip geçti…"* (Al-i imrân: 3/144). Şair, Hz. Peygamber'e hitaben "Yer ve gökler senin varlığından dolayı ne kadar gıpta etseler de uygundur. Çünkü Hz. Muhammed (s.a.v)'in temiz ve müberrâ varlığından dolayı dünyanın şeref bulduğunu" söyler:

Gıbtadâr olsa sezâdır çün zemîn ü âsumân
Yâ Muhammed cism-i pâkinle şeref buldu zemîn 47/5

3.2. Mustafa

Hz. Peygamber'in bilinen isimlerinden biri de "seçilmiş" anlamına gelen Mustafa'dır. Şair Abdî, şiirlerinde Mustafa ismini de zikretmiştir. Bir beytinde enbiyanın öncüsü ve hakikat yolunun mürşidi olarak andığı Hz. Peygamber (s.a.v)'e "Ya Muhammed Mustafa canım sana fedâ olsun" diye seslenir:

Mürşid-i râh-ı hakikat şehsüvâr-ı enbiyâ
Ya Muhammed Mustafa olsun sana canım fedâ 41/4

Bir başka beyitte: Büyük susuzluğun çekildiği mahşer gününde ümmetinin suya kanması için Hz. Mustafa (s.a.v)'e kevser suyunun verildiğini belirtir.

Teşne-gâh-ı mahşeri sirâb için verdi Hudâ
Mustafa'ya cennet-i a'lada âb-ı kevseri 43/6

Şair, aynı duygu ve düşüncelerini başka şekilde de dile getirir. "Mahşer gününde susuzluk çeken ümmetinin susuzluğunun giderilmesi için Hz. Muhammed Mustafa'ya çok miktarda Kevser suyu" verildiğini söyler:

Teşnegân ümmetin çün yâ Muhammed Mustafa
Rûz-ı Mahşerde sana çok verdi âb-ı Kevseri 55/2

3.3. Ahmed

Ahmed "herkesten en fazla şükreden, hamd eden ve herkesten daha fazla övülen" anlamına gelip hamd kökünden ism-i tafdildir (Fayda, 1989: 29). Hz. Peygamber'in Ahmed ismi Kur'an-ı Kerim'de: "*Meryem oğlu İsâ da şöyle demişti*: *"Ey İsrâiloğulları! Bilin ki benden önceki Tevrat'ı doğrulamak ve benden sonra gelecek Ahmed isimli elçiyi müjdelemek üzere size Allah tarafından gönderilmiş elçiyim"* (es-Saf: 61/6) şeklinde geçmektedir. Bazı kaynaklarda, Hz. Peygamber'in doğumundan önce annesine Ahmed isminin verilmesinin emredildiği kaydedilmiştir (İbn Sa'd, 1388/1968, I: 98-99). Şair Abdî Peygamberimiz (s.a.v)'i, Ahmed ismiyle anmış, marifet denizinin incisi ve şanı yüce yetki sahibi şeklinde ifade etmiştir:

Es-selâm ey gevher-i yektâ-yı bahr-ı ma'rifet
Es-selâm ey Ahmed-i Muhtâr-ı zî-şân es-selâm 39/5

4. Hz. Peygamber'in sıfatları

Abdî, Peygamberimiz (s.a.v)'in pek çok yönünü en güzel şekilde tanıtmak için söylenmiş olan çeşitli ifadeleri dile getirmiştir. Hz. Peygamber'e derinden beslediği sevgisini bu tabirlerle anlatmaya çalışmıştır.

4.1. Eşref-i Mahlûk-ı Yezdân

Şair Abdî, "*Es-selâm*" redifli manzumesinin ilk beytinin birinci mısraında Peygamber Efendimiz (s.a.v)'i "eşref-i mahlûk-ı Yezdân" olarak tanıtır. Peygamber'imizi Allah'ın yarattığı bütün varlıkların en şereflisi olarak vasıflandırır:

Es-selâm ey eşref-i mahlûk-ı yezdân es-selâm 39/1

4.2. Nûr-ı Çeşm-i Ehl-i İslâm

"Çeşm" terimi, edebiyat ve tasavvufta sembol olarak kullanılan bir ifadedir. Çeşitli anlamlar ihtiva eder. Ama daha çok "göz" anlamında dile getirilir (Yazıcı, 1993: 276). Şair Abdî, "es-selâm" redifli manzumede Peygamberimiz (s.a.v)'i Müslümanların göz nuru ve gözlerin aydınlığı olarak tavsif eder:

Es-selâm ey nûr-ı çeşm-i ehl-i İslâm es-selâm 39/1

4.3. Seyyid-i Kevneyn Fahrü'l-Mürselîn

Kevneyn "dünya ve ahiret" anlamında kullanılan bir kelimedir (Uludağ, 2022: 342-343). Şair Abdî, Peygamberimizi dünya ve ahirette yaratılmış bütün varlıkların efendisi ve diğer Peygamberlerin övüncü olarak vasıflandırmıştır:

Es-selâm ey seyyid-i kevneyn fahrü'l-mürselîn 39/2

4.4. Vâkıf-ı Esrâr-ı Pinhân

"Esrâr-ı pinhân" gizlenmiş veya gizli sırlar demektir (luggat.com/index.php.ceviri). Şair Abdî, Hz. Muhammed (s.a.v)'in hiç kimsenin bilmediği gizli sırlara vakıf olduğunu dile getirmiştir:

Es-selâm ey vâkıf-ı esrâr-ı pinhân es-selâm 39/2

4.5. Gevher-i Yektâ-yı Bahr-ı Ma'rifet

Marifet, bilgi anlamına gelir. Allah'ı ve O'nun zatî ve sübûtî sıfatları, esmâsı ve tecellilerini manevi tecrübeyle elde edilen tasavvufi bir kavramdır (Uludağ, 2003: 54-56). Kul için en hayırlı şey, hayatın bütün safhalarında Allah'ı bilmesi ve tanımasıdır (Hücvirî, 2018, s.331). Şair Abdî, Hz. Peygamber'i her konuda en mükemmel şekilde Allah'ın varlığını, birliğini ve rubûbiyetini bildiğini ifade etmek için marifet denizinin eşsiz mücevheri olarak vasıflandırmıştır:

Es-selâm ey gevher-i yektâ-yı bahr-ı ma'rifet 39/3

4.6. Şeb-i Çerâğ-ı Bezm-i İrfân

Şair Abdî, Hz. Peygamber'i ilim meclisinin gece lambası gibi tavsif etmiştir. Lamba ve ışık gece ve karanlığı nasıl aydınlatırsa Hz. Muhammed (s.a.v)'in de cehalet ve karanlıkları ortadan kaldırdığını, âlimlerin önünde bir nur gibi parladığını ifade etmeye çalışmıştır:

Es-selâm ey şeb-i çerâh-ı bezm-i irfân es-selâm 39/3

4.7. Gonca-i Hoş-bû-yı Gülzâr-ı na'im

Şair Abdî, "es-selam" redifli manzumesinde Hz. Peygamber'i cennetin gül bahçesinde güzel koku veren güle benzetmiştir:

Es-selâm ey gonca-i hoş-bû-yı gül-zâr-ı na'im 39/4

4.8. Abrû-yı Hûr-ı Gılmân

Şair, cennet kızlarının ve gençlerinin güzelliklerini Hz. Peygamber'den aldıklarını söylerken bu vasfı kullanmıştır:

Es-selâm ey âb-ı rû-yı hûr-ı gılmân es-selâm 39/4

4.9. Padişâh-ı Kişver-i Din-i Mübîn

Şair Abdî, İslamiyet'i büyük bir ülke ve memlekete benzetirken, Peygamberimiz (s.a.v)'i de bu memleketin padişahı olarak ifade etmektedir:

Es-selâm ey padişâh-ı kişver-i din-i mübin

Es-selâm ey Ahmed-i Muhtâr-ı zî-şân es-selâm 39/5

4.10. Cilve-gâh-ı vahy ü ilhâm-ı Hüdâ

Şair, Hz. Peygamber'in, Allah'ın vahiy ve ilhamına mazhar olduğunu söyler:

Es-selâm ey cilve-gâh-ı vahy ü ilhâm-ı Hudâ 39/6

4.11. Aşinâ-yı Sırr-ı Kur'ân

Şair Abdî, Hz. Peygamber'i, Kur'ân-ı Kerim'in sırlarını bilen olarak vasıflandırmıştır:

Es-selâm ey âşinâ-yı sırr-ı Kurân es-selâm 39/6

4.12. Seyyidü's-Sâdât

Hz. Peygamber için kullanılan bu ibare aynı zamanda efendiler efendisi ve ehl-i beyt'in efendisi olarak da kullanılmaktadır. Şair Abdî, Hz. Peygamber'e hitaben: "Her ne kadar isyan denizine batmış olsam da, günahkârların şefaatçisi ve ihtiyaçların kıblesi sensin" diye yardım dilemektedir:

Garîk-i bahr-ı isyânım ama yâ Seyyidü's-Sâdât

Şefi'i'l-müznibin sensin meded ey kıble-i hâcet 53/1

4.13. Habîb-i Hazret-i Hak

Şair, Hz. Peygamber gibi güzel yaradılışlı ve güzel ahlaklı başka birinin daha dünyaya gelmediğini söyler. Allah'ın mahbubu olduğunu, günahkârlara çok şefkatli olduğunu şöyle ifade eder:

Habîb-i Hazret-i Hakk'sın günahkârana eşfaksın

Cihana gelmedi zatın gibi hulk-i hasen bir zât 53/3

4.14. Habib-i Hazret-i Mevlâ

Abdî, Hz. Peygamber'in Allah'ın habibi olduğunu, yaratılan ilk ve son müstesna kırmızı bir gül olarak ifade etmeye çalışmıştır:

Yaratdı Hakk seni ketm-i âdemden ey gül-i ra'na

Muahhar mübtedâsın ey Habib-i Hazret-i Mevlâ 50/1

5. Hz. Peygamber sevgisi

Şair Abdî'de Hz. Peygamber sevgisi ve muhabbeti had safhadadır. O, Hz. Peygamber'e olan muhabbetini pek çok yönden dile getirmiştir. Söylediği na't ve gazellerde bunu görmek mümkündür. Kalpten gelen duygularla, sevgisinin izhârını gerektiren en güzel kelimelerle ifade etmiştir. Kullandığı bütün terimler O'nun ne kadar derûnî bir atmosferle Peygamber sevgisiyle iç içe olduğunu gösterir. Şair Abdî'nin, Peygamber sevgisinde dikkat çeken konuların başında; nübüvvet, mucize, miraç, hadis-i şerif, güzel ahlak, şefaat, ehl-i beyt ve ravzâ-i mutahhara gibi Hz. Peygamber (s.a.v)'le alakalı unsurları aşkın bir şekilde dile getirdiği görülmektedir.

Şair Abdî, Hz. Peygamber'in enbiyâ'nın öncüsü, gerçek ve doğru yolun rehberi olduğunu ifade eder. O'na duyduğu sevgiden dolayı canını feda etmek ister:

Mürşid-i râh-ı hakikat şehsüvar-ı enbiyâ

Ya Muhammed Mustafa olsun sana canım feda 41/4

Abdî, beslediği aşk ve sevgi yolunda ölmenin saadet ve safâ'dan daha yüce ve değerli olduğunu söyler. Çünkü sevgiye müptela olduğundan dolayı ölüm korkusunun olmadığını ifade eder:

Râh-ı aşkında ölürsem ne sa'âdet ne safâ
Ben ki sevdâ-zedeyim yoktır ölümden hazerim 152/4

Şair, Allah'tan gelen sırların hazinesi olarak vasıflandırdığı Hz. Peygamber'i sevmenin insanın kalbine safa, ruhuna gıda verdiğini belirtir:

Ey Nebî-i muhterem ey kenz-i esrâr-ı Hudâ
Hâlet-i aşkın verir kalbe safâ ruha gıda 41/1

Şair Abdî, Hz. Peygamber'in aşkı ve sevgisiyle kemal noktasına ulaşan kişinin güleç ve tebessüm dolu bir yüze sahip olduğunu ifade etmeye çalışır:

Aşkınla senin vâsıl olan evc-i kemâle
Gülzâr-ı muhabbetde açan gül gibi handân 60/6

Şair, Hz. Peygamber'in nurlu vücudunun hayrü'l-beşer (insanlığın en hayırlısı) olduğunu, O'na gerçek âşık olanın kalbinin de sevinçle çarptığını belirtir:

Vücûd-ı enverin hayrü'l-beşerdir yâ Resûl'Allah
Dil-i âşıkda aşkın cilvegerdir yâ Resûl'Allah 49/1

Şair Abdî, Hz. Peygamber'in yüce değerini takdir etmeyene yazıklar olsun der:

Ulüvvü kadr-i zîşânın takarrur etmeyen gâfil
Dırîğâ kendisinden bî-haberdir yâ Resûl'Allah 49/2

6. Mucize

Mucize, Allah'ın yaratmasıyla meydana gelen, nübüvveti iddia eden Peygamber'in doğruluğunu ispat etmek için gösterdiği ve diğer insanların yapmaktan aciz oldukları harikulade olaydır. (Abdülcebbâr, 1960-65: 199). Hz. Peygamber'in Allah'tan vahiy aldığını gösterdiği mucizeler ile bilinebilir. Mu'cize harikulade bir olay olmasına rağmen aklen mümkün olan bir hadisedir. Mucize hakiki peygamber ile sahte peygamberi birbirinden ayıran en büyük özelliktir (Râzî,1934-62, cilt 11, s. 108.; Yavuz 2007: 257-262). Peygamberler, Allah'tan aldıkları vahiy ile gelecekteki bazı olayları bildirmişler ve haber verdikleri gibi çıkmıştır. Bu gibi mucizeler' de peygamberliği ispat eden ve kanıtlayan delil olarak kabul edilmiştir (Cahîz, 1399/1979, III, s. 260). Şair Abdî, Hz. Peygamber'in gösterdiği mucizelerine işaret ederek, Hz. Peygamber'in bu özelliğini dile getirmiştir. Şair Abdî'de Hz. Peygamber'in hak mucizelerini gören müşriklerin hidayete geldiklerini şu beyitle ifade eder:

Mu'cizâtın dâd-ı Hak'dır ya Resûl'Allah senin
Pertev-i nûrın gören müşrikler etdi ihtida 41/3

Müşriklerin Hz. Peygamber'den mucize istemeleri üzerine meydana gelen "İnşikâku'l-Kamer" yani ayın yarılması hadisesi Hz. Peygamber'in önemli mucizelerindendir. Abdî, Hz. Peygamber'in parmağıyla aya işaret edip ayın ikiye ayrılması mucizesine müşriklerin hayret ettiklerini şöyle nazmeder:

Mu'cizâtın müşrikine verdi hayret zirâ
Etdîn engüşt-i Nübüvvetle dü pâre kamerî 56/3

7. Mi'rac

Mirac mucizesi, Hicret'ten 19 ay önce Recep ayının 27. gecesinde gerçekleşmiştir. Kur'ân-ı Kerim'de "*Bir gece, kendisine bazı ayetlerimizi gösterelim diye kulunu Mescid-i Harâm'dan çevresini mübarek*

kıldığımız Mescid-i Aksâ'ya götüren Allah eksikliklerden münezzehtir. O, gerçekten her şeyi işitmekte ve görmektedir" (İsrâ:17/1) buyrulmaktadır. İsrâ, gece yolculuğu ve gece yürüyüşü demektir. Mirac ise, yükselmek ve göğe çıkmak demektir (Yücel, 2012: 83). Peygamber Efendimiz (s.a.v) Cebrail'in getirdiği "Burak" isimli bir binekle Kudüs'e gelip namaz kılmıştır. Daha sonra "Mirac" denilen bir aletle göğe yükselmiştir. "Sidre-i Müntehâ" ve diğer birçok yüce makamlar gösterilmiş ve birçok lütuflara mazhar olmuştur (Yücel, 2012: 83). Mirac hadisesi Kur'ân-ı Kerim'de şöyle geçmektedir: *"Onu, çok güçlü, üstün niteliklerle donatılmış biri (Cebrâil) öğretti. O, ufkun en yüce noktasındayken asıl şekliyle göründü. Sonra yaklaştıkça yaklaştı. Öyle ki, iki yay kadar hatta daha yakın oldu. Böylece Allah, kuluna vahyini iletti. Gözün gördüğünü kalp yalanlamadı. Şimdi siz şüpheye düşüp gördükleri hakkında onunla tartışmaya mı kalkışıyorsunuz? Andolsun ki onu (meleği) iniş esnasında en sondaki sidretü'l-müntehânın yanında bir daha gördü. Ki onun yanında huzur içinde kalınacak cennet vardır. O an sidreyi bürüyen bürümüştü. Göz ne kaydı ne de hedefinden şaştı. Hiç kuşkusuz o, rabbinin ayetlerinden en büyüğünü görmüştü"* (Necm:53/ 5-18).

Şair Abdî, Hz. Peygamber'in mirac mucizesini birçok manzumesinde dile getirmiştir. "Käbe Kavseyn", Hz. Peygamber'in mi'racda Cebrâil'e veya Cenâb-ı Hakk'a yaklaştığını ifade eden bir terimdir. Abdî', ayette bildirildiği gibi Hz. Peygamber'in mirac gecesinde Allah'a yaklaştığını ifade eder ve Hz. Peygamber'in dışında bu dünyada kimsenin böyle apaçık bir nuru görmediğini söyler:

Kâbe kavseyne erişti Leyle-i Mi'râcda
Görmemiş âlemde kimse böyle nûr-ı ezherî 43/4

Şair, Hz. Peygamber'in mirac gecesinde manevi nimetlerle karşılandığını ve hiç kimsenin bilmediği gizli sırlara mazhar olduğunu ifade eder:

Mazhar-ı feyz-i likâsın leyle-i Mi'rac'da
Mahrem-i razı hafâsın yâ Muhammed lâ cerem 48/2

Hz. Peygamber mirac gecesinde Mekke'den Kudüs'e götürüldü. Buna "geceleyin yürütmek", yani İsra denir. İsrâ ile anılan surenin ilk ayeti bu olay ile ilgilidir. Bu sure Kur'ân-ı Kerim'de 17. sırada olup 111 ayettir. Şairimiz buna işaret için: "Ebü'l-Kasım" künyesini dile getirerek, âlemlere rahmet olan Hz. Peygamber'e İsrâ suresinin indirildiğine işaret etmektedir:

Vücûdun "Rahmeten li'l-âlemin"dir yâ Ebü'l-Kâsım
Senin şânında zira nâzil oldı Sûre-i İsra 50/2

Abdî, mirac gecesinde Cenâb-ı Hakkın büyük nimetlerine mazhar olan Hz. Peygamber'in, aynı zamanda diğer peygamberlerin mucizelerinin O'nun şahsında ortaya çıktığına işaret eder:

Sûdur etdi cemi'-i mü'cizat-ı enbiya senden
Verildi Cenâb-ı Hakk'dan sana ni'met-i uzmâ 50/3

8. Şefaat talebi

Şefaat, şef kökünden türeyen bir terimdir. Birisinin suçunun bağışlanması ve dileğinin yerine getirilmesi için aracılık yapmak demektir (Alıcı, 2010: 411). Mahşer günü hesap görme sıkıntısından dolayı uzun bir zaman bekleyen müminlerin bu sıkıntıdan kurtulmaları ve derecelerinin yükseltilmesi gayesiyle Hz. Peygamber, Allah katından şefaat talep edecektir. Şefaat, müminler için gerçekleşecektir. Kâfirlere şefaat tahakkuk etmeyecektir. Bu konuda bütün İslam âlimleri aynı görüşü benimsemişlerdir. (Abdülcebbâr, 1965: 688).

Şair Abdî, birçok mutasavvıf ve divan şairi gibi şefaat konusunu Divânçe'sinin pek çok manzumesinde dile getirmiştir. Abdî, günahkâr müminlere şefaat etme yetkisine sahip olan Hz. Peygamber'den kendisine de şefaat etmesini ister:

Diler Abdî şefâ'at yâ Şefi'ü'l-müznibin senden
Şefâ'at kânî mahbûb-ı Hudâ'sın yâ Resûl'Allâh 57/5

Liva adlı bayrak sahibi Hz. Peygamber'den, mahşer gününde aciz ve çaresiz olduğundan merhamet etmesini ve şefaat etmesini talep eder:

Merhamet kıl Abdî-i naçize Allah aşkına
Rûz-ı Mahşerde şefa'aat eyle ey sahib-i livâ 41/5

Şair Abdî bir başka beyitte, mahşer ehlinin şefaat beklediği Hz. Peygamber'den kendisine de şefaat etmesini umduğunu ifade eder:

Kemterin Abdî umar senden şefâ'at kıl kerem
Ey şefî-i ehl-i mahşer ey Resûl-i Kibriya 42/5

Şair, Hz. Peygamber'in ayak bastığı toprağın inci gibi kıymetli ve değerli olduğunu ve O'nun yolundan gittiğini ifade ederken; şefaatinden mahrum olanlar gibi mahcup ve utangaç olmak istemediğini belirtir:

Abdî ki senîn müntesib-i hâk-i dürrindir
Etme ânı şermende-i mahrûm-ı şefâ'at 45/5

Her zaman gözyaşları içinde yalvardığını söyleyen Abdî, Allah'tan mağfiret Hz. Peygamber'den de şefaat talebinde bulunur:

Döküb gözyaşını her dem tazarru' eylerim Abdî
Hüdâ'dan mağfiret senden şefâ'at yâ Resûl'Allah 46/7

Abdî, eğer Hz. Peygamber ahiret âleminde günahkârlara şefaatiyle yardımcı olursa, hiçbir korku ve endişenin çekilmeyeceğini ifade etmiştir:

Zümre-i ehl-i zünûba dest-gir olsan eger
Dâr-ı ukbâda çekilmez hevl-i mahşerden elem 48/7

Bir başka beyitte; günah denizinde kaldığını ifade ederken, şefaat etmesi için Hz. Peygamber'den yardım istemiştir:

Kaldı 'Abdî bahr-ı isyânda yetiş imdâdına
Ey Resûl-i Kibriyâ eyle şefâ'at kıl kerem 48/8

Cenâb-ı Hakk'ın, Hz. Peygamber'in isteğini asla reddetmediğini belirten Abdî, mahşer gününde şefaatiyle sevindirmesini talep etmiştir:

Şefi' ol 'Abdî-i nâçîzi şâd et rûz-ı mahşerde
Niyâzın yâ Resûl'Allah Hudâ red eylemez aslâ 50/5

Şair Abdî, Hz. Peygamber'den pişmanlığın duyulacağı mahşer gününde utanç duymaması için şefaatini talep eder. Çünkü kendisini kurtaracak hayırlı ve güzel amelden yoksun olduğunu ifade etmek için "*bî-zâd-ı sefer"* ibaresini kullanmıştır. Kendisini azıksız ve hazırlıksız yolculuğa çıkan kişiye benzetmiştir:

Şefâ'at kıl hacil etme aman rûz-ı nedâmetde
Ki zirâ 'Abdî bî-zâd-ı seferdir yâ Resûl'Allah 49/9

Büyük günah işleyenlerin de Hz. Peygamber'in şefaatinden ümit kesmediklerini kıymetli bir müjde olarak belirtir:

Ne âli müjdedir 'Abdî 'ibâda fahr-ı âlemde
Kebâ'ir ehli de kat'-ı ümîd etmez şefâ'atdan 58/5

9. Ravza-i mutahhara

Ravza-i Mutahhara, sözlükte "tertemiz bahçe" anlamına gelir. Hz. Peygamber'in evi ile minberi arasındaki alan olarak kabul edilmiştir (Bozkurt, 2007: 475). İslam âlimlerinin birçoğuna göre ravza-i mutahhara, Mescid-i Nebevi'nin bütün alanını kapsar (İbn Şebbe: 138). Şair Abdî 30 yaşlarında iken 1887 yılında Hac ibadetini yapmak için kutsal topraklara gitmiştir. Medine'de kaldığı sürede ravza-i mutahhara'dan çok etkilendiği yazmış olduğu beyitlerden anlaşılmaktadır. Bir beytinde en büyük saadete mazhar olan Hz. Peygamber'in ravza'sını Firdevs bağına değişmediğini ifade eder:

Mazhar-ı feyz-i sa'adetdir Habib-i Kibriyâ
Bağ-ı Firdevs'e değişmem Ravza-i Peygamberî 43/5

Şair Abdî, müminlerin Ravza'da bulundukları zaman büyük feyz aldıklarını söyler. Buranın zengin ve fakir demeden herkes için sığınma ve dinlenme yeri olduğunu belirtmektedir:

Ravza-i pâkinden ümmet iktisâb-ı feyz eder
Hâb-gâh-ı devletindir melce-i bây [u] gedâ 41/2

Abdî, Hz. Peygamber'in eşiğinin tozunu idrak gözüne sürmek istediğini çünkü O'nun kapısının toprağı görmeyi artıran sürme olduğunu şöyle ifade eder:

N'ola çeksem ğubâr-ı âsitânın çeşm-i idrâke
Senin hâk-ı derin kühl-i basardır yâ Resûl'Allah 49/3

Şair Abdî, Hz. Peygamber'i ve ravzasını her zaman hayalinde yaşattığını, gönül hâreminde bir yerin kendisine de nasip olup olmayacağını merak eder:

Beslerim ravza-i Firdevsi hayâlimde seni
'Acabâ var mı benim de hârem-i dilde yerim 152/3

10. Hz. Peygamber'in ehl-i beyti

Ehl-i beyt terkibi "ev halkı" anlamındadır. Bir rivayete göre ehl-i beyt ile ilgili *"Ey Peygamber ailesi! Allah sizi sadece günah kirlerinden arındırmak ve sizi tertemiz yapmak istiyor"* (Ahzab 33/33) ayeti nazil olduğu zaman Hz. Peygamber, eşlerinden Ümmü Seleme'nin yanında bulunuyordu. Hz. Peygamber orada bulunan Ali (ö. 661), Fâtıma (ö.632), Hasan (ö. 669) ve Hüseyin'i (ö. 680) abasının altına aldı. "Allah'ım, bunlar benim ehl-i beytimdir, onları günahlardan temizle!" şeklinde dua etti. Ümmü Seleme (ö. 681), Hz. Peygamber'e kendisinin de ehl-i beyt'ten olup olmadığını sorunca, Hz. Resulullah: "Sen zaten kendi yerindesin, sen hayır üzeresin" diye cevap vermiştir (Tirmizî, "Menâkıb", 31; Öz, 1994: 498-502). Birçok edebî eserde Hz. Peygamber'in ehl-i beytinin başına gelen sıkıntı ve zulümlerin anlatıldığı maktel ve mersiyyeler yazılmıştır (Türkoğlu, 2017: 107-128). Şair Abdî, ehl-i beyt'i daha çok Kerbelâ faciasından dolayı mersiye ve na'tlarında dile getirmiştir. Çektikleri sıkıntı ve uğradıkları felaketlerden dolayı üzüntüsünü ifade etmeye çalışmıştır. Bir beytinde ehl-i beyti, âl-i Resul olarak belirtmiştir. Kerbelâ faciasının büyük bir bela olmasından dolayı âl-i Rasul'den olan Hz. Ali'nin ruhunun dahi inleyip ağladığını söylemektedir:

Ne belâdır bu belâ âl-i Resul'e yâ Râb
Eyledi rûh-ı Aliyyü'l-Murtazâ'yı nâlân 64/5

10.1. Hz. Ali (ö. 661)

Hz. Peygamber'in amcası Ebû Tâlib'in (ö. 620) en küçük oğludur. İman eden ilk Müslümanlardandır. Hicretin 2. senesinin sonlarında Hz. Peygamber'in kızı Hz. Fâtıma ile evlenmiştir. Bedir, Uhud, Hendek, Huneyn ve Hayber gazvelerine katılmış ve büyük kahramanlıklar göstermiştir. Hz. Osman'dan sonra 4. Halife olmuştur. Hz. Peygamber'in çok sevdiği torunları olan Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in babasıdır (Fığlalı 1989: 371-374). Şair Abdî'nin ehl-i beyt'e karşı büyük bir muhabbeti vardır. Ancak Hz. Ali'nin ismini Kerbelâ olayından dolayı anmıştır. Kerbelâ, (10 Ekim 680) tarihinde Hz. Ali'nin oğlu Hz. Hüseyin ve ailesiyle birlikte 70 kadar Müslüman'ın Emevîlerce şehid edildikleri yerdir. Burası Bağdat'ın 100 km. güneybatısında yer alan bir yerleşim yeridir (Öz, 2022: 271-272).

Şair Abdî, Kerbelâ'da Hz. Hüseyin ve beraberindeki Müslümanları katleden zalimlerin Hz. Ali'nin elinden asla cennetteki kevser suyu içemeyeceklerini ifade etmiştir:

Kerbelâ'da irtikâb-ı cürm eden zâlimler
Ab-ı Kevser içemez dest-i 'Alî'den asla 65/3

10.2. Hz. Fatıma-i Zehra

Hz. Peygamber'in soyunu devam ettiren kızı, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in annesidir. Lakabı "beyaz, aydınlık ve nur gibi parlak yüzlü kadın" anlamına gelen Zehrâ'dır. Mekke'de 605 yılında doğdu. Hz. Peygamber'in vefatından beş buçuk ay sonra (22 Kasım 632) tarihinde Medine'de vefat etti (Kandemir, 1995: 219-223.; Emînî, 1992: 133-135). Şair Abdî, Hz. Fatıma-i Zehra'nın adını Kerbelâ olayından dolayı zikretmiştir.

Abdî, Kerbelâ olayı hakkında yazdığı mersiyye'de Yezid'in (ö. 683) ismini de ifade etmektedir. Hz. Hüseyin ve beraberindekilerini öldürme emrini veren Yezid, Emevî halifesi idi (Akıl, 1394/1975, 84-93). Kerbelâ Mersiyesinde Hz.Peygamber'in soyunun can düşmanı olarak ifade edilen Yezid'in, Hz. Fatıma'nın gözünün nuru olan Hz. Hüseyin'i şehit ettiğini belirtmektedir. Bundan dolayı Allah'ın rahmetinden istifade etmemesini ve Cenâb-ı Hakk'ın kahrına uğramasını, her zaman ağlamasını istemektedir:

Hânedân-ı Mustafa'ya hasm-ı cân oldu Yezid
Nur-ı çeşm-i Fatımâ-yı Zehrâ'yı ettirdi şehîd
Olmasın asla Hudâ'nın rahmetine müstefid
Uğrasın kahr-ı Cenâb-ı Hakk'a her an ağlasın. 63/2

Kadınların en hayırlısı olan Hz. Fatıma'nın mahşer günü, Allah'ın huzurunda Hz. Hüseyin'in kan davasını talep edeceğini belirtir:

Rûz-ı mahşerde cenâb-ı Fâtıma hayrü'n-nisâ
Hak divânında eder hûn-ı Hüseyn'i da'vâ 65/4

10.3. Hz. Hüseyin

Şehid lakabıyla meşhur olan Hz. Hüseyin, Hz. Peygamber'in torunu, Hz. Ali ve Hz. Fatıma'nın en küçük oğludur. Hicretin 4. Senesinde (10 Ocak 626) yılında Medine'de doğdu (Fığlalı, 1998: 518-521). 10 Muharrem 61 (10 Ekim 680) yılında Kerbelâ'da Emevî halifesi Yezid'in adamlarından Ubeydullah b. Ziyâd ve Şemir b. Zülcevşen'in emriyle Sinân b. Enes en-Nehâi tarafından önce saçları daha sonra başı kesilerek katledildi (Üveys, 1948:100-217). Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da vahşice katledilmesi ve yakınlarına yapılan zulümler asırlardan beri Müslümanların en çok üzüldüğü olayların başından gelmektedir. Hz. Peygamber'in torununa hunharca yapılan bu zulüm Müslümanların hafızasından hiçbir zaman silinmemiştir. Birçok şair tarafından makteller ve mersiyeler yazılmıştır.

Şair Abdî, Hz. Hüseyin'nin şehid edilişini birkaç yerde dile getirmektedir: Hz. Peygamber'in ehl-i beytinin kâmillerinden olan Hz. Hüseyin'in Hz. Ali ailesinin en sevgili ferdi olduğunu hatırlatır. Hz. Peygamber'in torunu ve Hz. Ali'nin oğlu olmasından dolayı tertemiz soyuna işaret eder. Maruz kaldığı zulüm ve işkencelerden dolayı gökte melekler, yerde ise insanların ağlamasını istemektedir:

Ekmel-i âl-i Rasûl-i Kibriyâdandır Hüseyin
Cevher-i ferd-i Aliyyü'l-Murtaza'dandır Hüseyin
Böyle bir pâk nesebdir etkıyadândır Hüseyin
Halına gökte melekler yerde insan ağlasın. 63/4

Büyük düşman Ubeydullah b. Ziyâd'ın Hz. Hüseyin'i katl etmek için kalabalık bir orduyu Kerbelâ'ya gönderdiğini söyler:

Ceyş-i gümrâh-ı adüv ekberi İbn-i Ziyâd
Kerbelâ'da gönderüb kıldı Hüseyn'e kasd-ı cân 64/3

Lanetli Şemir b. Zülcevşen'in Hz. Hüseyin'in başını vücudundan ayırmasından dolayı yeryüzünün titrediğini, susuz bıraktıklarından kupkuru dudaklarla fanî dünyadan göçtüğünü söyler. Hz. Hüseyin'in bu şekilde acımasızca öldürenlere herkesin lanet okuduğunu belirtmektedir:

Serini tenden cüdâ eyledi Şimr-i la'in
Oldı bu fâci'âdan arz-ı İlâhî lerzân 64/4
Teşne-leb dâr-ı fenadan gitdi ol pâk neseb
Olmayan var mı anın katline la'net-hân 64/7

Sonuç:

Bu çalışmada; Divân edebiyatından etkilenen ve yazdığı nazirelerle şiirde haklı bir üne sahip olan Şair Abdî'nin manzumelerinde Hz. Peygamber ele alınmıştır. Şair Abdî'nin na'tları ve diğer manzumeleri incelendiğinde Peygamber sevgisinin en üst düzeyde kendini hissettirdiği görülmüştür. Buna göre Abdî'nin Hz. Peygamber'e dair şiirlerinin incelenmesi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Şair Abdî'nin "Resulüllâh, Resul-i Ekrem, Resul-i Kibriyâ, Habib-i Kibriyâ, İmâmü'l-Müttakîn, Mahbûb-ı Hudâ, Nebiyy-i Muhterem, Rahmeten li'l-âlemin, Mürşid-i râh-ı hakikat, Şehsüvâr-ı enbiyâ, Melce-i bây [u] gedâ, Kerem-i Hâlık-ı zî-şân, Kân-ı edeb, Cevher-i gencine-i irfân, Sun'-ı mümtâz-ı Hudâ, Nebiyy-i muhterem, Kurretü'l-'ayn-i ümem" gibi ifadeleri kullanmak suretiyle âlemlere rahmet olarak gönderilen Hz.Peygamber'in peygamberlik yönüne, önceki peygamberlerin önderi oluşuna, Hakk katında ve halk nazarındaki seçkinlik ve kıymetine, her şeyin ötesinde Allah'ın sevgili elçisi oluşuna atıf yaptığı tespit edilmiştir.

b) Abdî'nin bazı şiirlerinde Esmâ-i Nebî olan " Muhammed, Mustafa ve Ahmed" ism-i şeriflerini zikrettiğine rastlanmıştır.

c) Şairin "Eşref-i Mahlûk-ı Yezdân, Nûr-ı Çeşm-i Ehl-i İslâm, Seyyid-i Kevneyn, Fahrü'l-Mürselin, Vâkıf-ı Esrâr-ı Pinhân, Gevher-i Yektây-ı Bahr-ı Marifet, Şeb-i Çerâğ-ı Bezm-i İrfân, Goncâ-i Hoş-bûy-ı Gülzâr-ı Na'im, Ab-rûy-ı Hur-ı Gılmân, Padişâh-ı Kişver-i din-i Mübin, Cilvegâh-ı vahy ü ilhâm-ı Hüdâ, Aşinây-ı Sırr-ı Kur'ân, Seyyidü's-Sâdât, Habib-i Hazret-i Hak, Habib-i Hazret-i Mevlâ, Nûr-ı mücessem, Pertev-i nûr-ı Hudâ, Şemîm-i gonce-i bâğ-ı ârâ" gibi ifadelerle Hz. Peygamber'in sıfatlarına, öne çıkan özelliklerine işarette bulunmuştur.

d) Abdî, peygamberliğin özelliklerinden olan mucize konusunu dile getirmiştir. "Şakk-ı Kamer" hadisesine dikkat çekmiştir. Hz. Peygamber'in mucizelerini gören müşriklerin İslamiyet'i seçtiklerini belirtmiştir. Hz. Peygamber'in Mi'rac mucizesine yer vermiştir.

e) Şair Abdî, cennet bahçelerinden bir bahçe olan Hz. Peygamber'in kabrini, yani Ravza-i mutahhara'yı ele almış, en güzel duygu ve düşünceleriyle bu mekânı tasvir etmiştir.Hac ziyaretinde kaldığı ravza-i mutahhara'nın manevi havasını hayatı boyunca unutamamış olduğunu beyitlerinde dile getirmiştir.

f) Hz. Peygamber'in en önemli özelliklerinden biri şefaat etme yetkisine sahip oluşudur, hatta en büyük şefaatin (şefaat-i uzmâ) ona verildiği hadislerde zikredilmiştir. Bunun bir yansıması olarak Abdî de şefaat talebini birçok yerde dile getirmiştir.

g) Hz. Peygamber'in " Hz. Ali, Hz. Fatıma-i Zehrâ ve Hüseyin" isimlerini ve bunlara dair "Aliyyü'l-murtaza, Hayrü'n-nisâ, Ekmel-i âl-i Rasûl-i Kibriyâ (Hz. Hüseyin)" sıfatlara yer veren şairin, Kerbelâ olayına değindiği, bu olayda yaşananları acıklı ve hüzünlü bir şekilde dile getirdiği dikkat çekmiştir. Hatta bu olayın gerçekleşmesine sebep olan Yezîd ile olayda rol alan İbn-i Ziyâd ve Şimr gibi kişilere lanette bulunduğu ve beddua ettiğine yönelik olumsuz ifadelerle karşılaşılmıştır.

Kısacası pek çok divan şairi gibi Şair Abdî'nin de Hz. Peygamber'e olan sevgisi ve muhabbeti belirtilen konular çerçevesinde en güzel şekilde dile getirdiği tespit edilmiş; şair bu yönüyle Divân şiiri geleneğine bağlı kalarak bir Divançe oluşturacak kadar manzumeler söylemiş ve Urfa klasik edebiyatında ismini ölümsüzleştirmiştir.

Kaynakça

Abdülcebbâr, K. (1960-65) *el Muğnî fi ebvâbi't-tevhid ve'l*-adl (nşr. Tâhâ Hüseyin-İbrahim Medkûr v.dğr) Cilt 15, s, 199 Kahire: Şeriketü'l-Mısriyye.

Abdülcebbâr, K. (1960-65), *Şerhu'l-Usûli'l-hamse* (nşr. Abdülkerim Osman), Kahire: 1965. yy.

Ahatlı, E. (2002), *Peygamberlik ve Hz.Muhammed'in Peygamberliği*, İstanbul: yy.

Akıl, N. (1394/1975), *Hilâfetü benî Ümeyye*, Kahire: yy.

Alıcı, M. (2010). Şefaat. *TDV İslam Ansiklopedisi (*Cilt 38: 411). İstanbul: TDV Yayınları.

Alpay, B. (1986) *Şanlıurfa Şairleri,* Şanlıurfa: Dal Yayıncılık.

Bozkurt, N. (2007). Ravza-i Mutahhara. *TDV İslam Ansiklopedisi (*Cilt 34: 475). İstanbul: TDV Yayınları.

Câhiz, (1399/1979). *Hucecü'n-nübüvve* (Nşr. Abdüsselâm M. Hârûn). Kahire: yy.

Emînî, İ. (1992), *Örnek İslam Kadını Hz. Fâtıma* (trc. Fahrettin Altan-Seyyid Seccâd Hüseynî), Kum: yy.

Ertan, M.E. (1997) *Urfalı Şair Abdî*, Şanlıurfa: Şanlıurfa İli Kültür Eğitim Sanat ve Araştırma Vakfı Yayınları.

Fayda, M. (1989). Ahmed. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt, 2: 29). İstanbul: TDV Yayınları.

Fığlalı, E. R. (1989). Ali. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt, 2: 371-374). İstanbul: TDV Yayınları.

Fığlalı, E. R. (1998). Hüseyin. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 18: 518-521). İstanbul: TDV Yayınları.

Gür, M. (2010). Süleyman Nazif. *TDV İslam Ansiklopedisi,* (Cilt 38: 92-94). İstanbul: TDV Yayınları.

Hücvirî, (2018), *Hakikat Bilgisi Keşfu'l-Mahcub* (Haz. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.

İbn Sa'd, M. (1388/1968), *et-Tabakâtû'l-kübrâ* (Nşr. İhsan Abbas). Beyrut: yy.

İsfahânî, R. (1381/1961), *el-Müfredât fi ğarîbi'l-Kur'ân* (Nşr. M. Seyyid Kîlânî). Kahire: yy.

İbn Şebbe, E. (1979), *Târîhu'l-Medîneti'l-münevvere: Ahbârü'l-Medîneti'n-nebeviyye*, nşr. Fehîm M. Şeltût. Cilt 1: 138. Cidde: yy.

Kandemir, M. Y. (1995) .Fâtıma. *TDV İslam Ansiklopedisi (*Cilt, 12: 219-223). İstanbul: TDV Yayınları.

Kazancı, A. L. (1992). Bi'set. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 6: 217.). İstanbul: TDV Yayınları.

Kurnaz, C. (1996). Gül. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 14: 219-222). İstanbul: TDV Yayınları.

luggat.com/index.php.ceviri

Okay, M. O. (1992). Beşâir-i Sıdk-ı Nübüvvet-i Muhammediyye. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt: 5: 548-549). İstanbul: TDV Yayınları.

Öz, M. (1994) . Ehl-i Beyt. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt: 10: 498-502). İstanbul: TDV Yayınları.

Öz, M. (2022) . Kerbelâ. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt, 25: 271-272). Ankara: TDV Yayınları.

Râzî, F. (1934-62). *Mefâtihu'l-ğayb* (Nşr. M. Muhyiddin Abdülhamîd, Cilt: 11: 108) Kahire: yy.

Sami, Ş. (1317). *Kâmûs-ı Türkî*, Dersaadet: İkdam Matbaası

Saraç, A. (1986). *Urfalı Şair Abdî Hayatı Sanatı Eseri*, Şanlıurfa: Dal Yayıncılık.

Türkoğul, S. (2017), Türk Edebiyatında Maktel-i Hüseyinler ve Bekâî'nin Kitâb-ı Kerbelâ Mesnevisi, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (Sy.58:107-128). Erzurum: yy

Uludağ, S. (2022). Kevn. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 25: 242-243). Ankara: TDV Yayınları.

Uludağ, S. (2003). Mârifet. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 28: 54-56). Ankara: TDV Yayınları.

Üveys, F. (1948). *Şehidü Kerbelâ: el-İmâm el-Hüseyn b. Ali b. Ebî Tâlib*, Kahire: yy.

Yardım, A. (1997). *Peygamberimiz'in Şemâili,* İstanbul: yy.

Yavuz, Y. Ş. (2007). Peygamber. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 34:257-262) İstanbul: TDV Yayınları.

Yavuz, Y. Ş. (2007). Nübüvvet. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 33: 279-285). İstanbul: TDV Yayınları.

Yazıcı, T. (1993). Çeşm. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 8: 276). İstanbul: TDV Yayınları.

Yücel, İ. (2012). *Peygamberimizin Hayatı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

49. Peygamî'nin Fîrûz Şâh-nâme'sinden Hareketle Halk Hikâyesi ve Çeşitleri[1]

Halis AYDIN[2]

APA: Aydın, H. (2023). Peygamî'nin Fîrûz Şâh-nâme'sinden Hareketle Halk Hikâyesi ve Çeşitleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 808-820. DOI: 10.29000/rumelide.1405801.

Öz

Fîrûz-nâme, İran edebiyatının 15. yüzyılda yaşamış önemli hikâye anlatıcılarından birisi olan Peygamî mahlaslı Mevlânâ Şeyh Hacı Muhammed tarafından Dârâb-nâme ismiyle kaleme alınmış Antik İran coğrafyasının özelliklerini taşıyan sahip bir halk hikâyesidir. Eser, kendi döneminde oldukça popüler olmuş 16. Yüzyılın önemli devlet adamlarından Celâl-zâde Sâlih Çelebi tarafından Türkçeye de tercüme edilmiştir. Fars edebiyatında Sebk-i Avam denilen mahalli bir üslup bağlamında yazılan eser Fars nesrinin önemli eserleri arasında gösterilmektedir. Hikâye özelde Aynü'l-hayât ve Fîrûz Şâh arasındaki aşk hikâyesini anlatırken genelde ise olağanüstü olayları ihtiva eden bir serüven hikâyesidir. Eserde yer alan cin, peri ve ayyârî hikâyeler hikâyenin muhtevasını genişletmiştir. Birçok araştırmacı, bu hikâyeyi Aristotales'in edebî türler teorisi çerçevesinde incelemeye çalışmıştır. Bu bakış açısına göre İran halk hikâyeleri, tarihi oldukça eskiye dayanan bir hikâye anlatma geleneğinden esinlenen bağımsız bir edebî tür olarak doğmuştur. Bu edebiyat geleneğinde anlatıcı, anlatımında her zaman farklı bakış açıları ve farklı edebî kategorileri kullanır. Bu çalışmada Fîrûz-nâme hikâyesi ilk olarak edebî türler teorisi bağlamında daha sonra da eski Fars hikâyeciliği poetikası açısından incelenmeye çalışılmıştır. Makalede ilk olarak hikâyenin özeti verilmiş ve ardından Aristo'nun edebî türler teorisi hakkında teorik bilgiler kaleme alınmıştır. Çalışmanın devamında Fars hikâyeciliğinin poetikası ve Fîrûz-nâme hakkında yapılan çalışmaların geçmişi verilmiştir. Son olarak makalenin başlığında vadedilen inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde orijinal metinden referanslar alınarak yazılan teorik bilgilerin teyidi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Edebî Türler Teorisi, Farsça Hikâye Anlatma Geleneği, Bakış Açısı, Fîrûz-nâme

---

1. **Farsça orijinali:** Omid Zakerikiş – Muhsin Muhammed Feşariki, "Kıssahâ-yı Âmîyâne ve Envâ'-ı Edebî Bâ-Tekye Ber-Fîrûz Şâh-nâme-i Peygamî", Pejûheş, Sâl 3, Şomâre 4, (Tâbistân 1392), s. 11-32. Çeviriye tarafımızca yapılan ilaveler tırnak içerisinde ve italik olarak verilmiştir.
Makalenin tashih aşamasında desteklerini esirgemeyen Ümran AKGEDİK'e teşekkür ederim.
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: Çeviri makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405801
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kütahya, Türkiye), aydinhalis01@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9382-1507, **ROR ID:** https://ror.org/ 03jtrja12, **ISNI:** 0000 0004 0595 6407, **Crossreff Funder ID:** 501100008348

Folk Tale and Its Varieties Based On The Prophets Darab-name[3]

Abstract

Fîrûz-nâme ise folk tale with the atmosphere of Ancient Iran, written in the 9th century. While the story tells the love story between Aynü'l-hayât and Fîrûz Şâh in particular, it is generally a story of adventure and adventure involving extraordinary events. The genie, fairy and ayyârî stories in the work expanded the content of the story. The works was translated into Turkish Celal-zade Salih Çelebi, one of the important statesmen of the 16th century, who was very popular in his time. The work, written in the context of a local style called Sebk-i Avam in Persian literature is considered among the important works of Persian prose. While the story specifically tells the love story between Aynü'l-hayat and Firuz Şah in general it is an adventure story involving extraordinary events. The genie, fairy and ayyari stories the work expanded the content of the story. Many researchers have tried to examin this story within the framework of Aristotales theory of literary genres. According to this point of view, Iranian folk tales are an independent literary genre inspired by a very old story-telling tradition. İn this literary tradition, the narrator always uses different perspectives and different literary categories in her narration. İn this study, the story of Fîrûz-nâme was tried to be examined first in the context of literary genres theory and then in terms of old Persian storytelling poetics. Finally an attempt was made to carry out the analysis promised in the title of the article. İn this study the story of Firuz-name was tried to be examined first in the context of literary genres theory and then in terms of old Persian storytelling poetics. İn the article first a summary of the story is given and then theoretical information about Aristoteles theory of literary genres is written. İn the continuation of the study, the poetics of Persian storytelling and the history of studies on Firuz-name are given. İn this section the theoretical information written by taking references from the original text has been confirmed.

Keywords: Story, Theory of Literary Genres, Persian Storytelling Tradition, Opinion, Fîrûz-nâme.

Giriş

Kıssa-i Fîrûz Şâh 9. yüzyılda kaleme alınmış ve Antik İran atmosferini yansıtan uzun soluklu bir aşk ve macera hikâyesidir. Bu tür halk hikâyeleri, hikâye ve masal anlatıcıları tarafından kullanılmış ve dilden dile aktarılarak varyantlara uğramıştır. Hikâyenin anlatıldığı her bir varyantta anlatıcının/okuyucunun anlatım tarzı da değişmiştir.[4] Kaynaklar hikâyenin müellifi olarak Peygâmî[5] mahlaslı Mevlana Hacı

---

3 **Original in Persian:** Omid Zakerikish - Muhsin Muhammad Fashariki, "Kıssahâ-yı Âmîyâne ve Envâ'-ı Edebî Bâ-Tekye Ber-Fîrûz Şâh-nâme-i Peygamî", Pejûheş, Sâl 3, Şomâre 4, (Tâbistân 1392), pp. 11-32.
I would like to thank Ümran AKGEDİK for her support during the proofreading stage of the article.
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:** 24.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405801
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

4 "Fîrûz-nâme hikâyesi Arapçaya da tercüme edilmiş ve mevcut Farsça metinle karşılaştırılarak ortaya konmuştur. Her iki dilde de hikâyenin özü aynı olup hikâyeyi anlatma teknikleri farklıdır (Peygamî, 1341: 766-777).

5 "Zebihullah Safâ'ya göre Peygamî, 8 veya 9. yüzyıllar arasında Firûz-nâme'yi ezberleyen ve topluluk önünde anlatan/okuyan bir hikâye anlatıcısıydı. Eseri İngilizce'ye tercüme eden William Hanaway Peygamî'nin Fîrûz-nâme'yi dikte ettiğine ve Mahmut Defterhan isimli bir hikâye derleyicisinin kaleme aldığına inanmaktadır. Ayrıca eserde yer alan

Muhammed bin Şeyh Ahmed bin Mevlânâ Ali bin Hacı Muhammed el-Meşhûr ismi etrafında birleşirler. (Peygamî, 1341: 372). Zebihullâh Safâ, William Hanaway ve Cafer-i Mahcûb gibi bilim adamları bu kişiyi hikâyenin yazarı/anlatıcısı olarak kabul etmişlerdir (Peygamî, 1339: 12; Hanaway, 1999: 252; Mahcûb, 1382: 685). Eser üzerinde en son çalışma yapan Mihran Afshari ve Iraj Afshar ise Zebihullâh Safâ, William Hanaway ve Cafer-i Mahcûb'un görüşlerinin aksine bu kitabın doğrudan sözlü formda meydana getirilme sebebinin anlatımın birden fazla olmasından kaynaklı olmadığını ifade etmişlerdir. Kitabın genelinde Peygamî'den bahsedilmiş olma nedeni dinleyiciler için Fîrûz-nâme'nin metin üzerinden okunmuş olmasıdır. Bundan dolayı Mehran Afshari eserinde şöyle bir çıkarımda bulunur: "Her hâlükârda bu kitabın derleyicisi ve yazarı Peygamî değildir. Eserin bir bölümünde Peygamî'den saygıyla "Ulu Mevlânâ" diyerek bahsedilirken diğer taraftan da zayıf kul gibi başlıklar kullanılmıştır" (Afshari, 1388: 11).

Fîrûz-nâme'nin bir bölümünü Zebihullâh Safâ *"Dârâb-nâme"* adı altında iki cilt olarak, bir diğer kısmını ise *"Fîrûz Şâh-nâme"* başlığıyla Iraj Afshar ve Mehran Afshari yayımlamıştır. İran padişahı Melik Darab'ın oğlu Fîrûz Şâh'ın anlatıldığı hikâyenin Arapça versiyonu daha kısadır. Bu nedenle Zebihullâh Safâ, ikinci cildin sonunda hikâyenin Arapça metninin özetini vererek buradaki eksikliği gidermiştir (Peygamî, 1341: 764-759).

Fîrûz Şâh hikâyesi; İskender-nâme, Hamza-nâme (Ca'fer Şi'âr Versiyonu), Dârâb-nâme-i Tarsûsî ve Semek-i Ayyâr ile birlikte Safevi döneminden önce yazılmış, İran edebiyatının en önemli halk hikâyelerinden biridir.[6] Bu eserler, halk arasında yaygın olan Farsçaya yani Sebk-i Avam özellikleri taşıdıkları için Fars edebiyatı için önemli eserlerdir (Peygamî, 1388: 9). Ayrıca bu tür eserler Fars toplumunun sosyal, siyasi, ekonomik ve psikolojik özelliklerini göstermesi açısından değerlidir. Fars edebiyatı nesir özelliklerinin mevcut olduğu bu eserler Farsça nesrin gelişim ve değişimi hakkında da bilgiler içermektedir (Zekâvâti, 1387: 56).

1. Kıssa-i Fîrûz Şâh Hikâyesinin Özeti

Hikâye, Melik Dârâb'ın Tanrı'dan bir oğlan çocuğu istemesiyle başlamaktadır. Dârâb, vezîri Tîtûs Hakîm'e bu isteğini danışır ve aldığı tavsiyeler neticesinde Berber padişahının kızı Güher-tâc ile evlenmeye karar verir. Evlendikten kısa bir süre sonra bir oğlu olur. Tîtûs Hakîm, çocuğun talihine bakar ve isminin Fîrûz Şâh olması yönünde görüş bildirir. Fîrûz Şâh'ın gençlik ve şehzâdelik yılları anlatılırken yakın arkadaşları Ferruh-zâd ve Bihrûz ile birlikte yoldaş olmalarından da bahsedilir. Fîrûz Şâh kendi yaşıtlarına nazaran daha hızlı gelişen ve her şeyi çabuk kavrayan bir şehzadedir. Yedi yaşında iken ilim öğrenmeye başlayan Fîrûz, on yaşında silah tutmayı ve at üstünde ok atmayı öğrenir. Çocukluk yaşlarından itibaren kahraman ve savaşçı olacaklarının sinyallerini veren bu üç silahşör, hayatlarının tamamında da hep bir arada olacaklardır.

Hikâyenin olay örgüsünde ilk kırılma Fîrûz Şâh'ın Aynü'l-hayât'ı rüyasında görmesiyle gerçekleşir. Birkaç gece rüyasında Aynü'l-hayât'ı gören Fîrûz Şâh, rüyasını Tîtûs'a tabir ettirmiş ve Aynü'l-hayât'ı görmek için dostu Ferruh-zâd ile birlikte hazırlıklara başlar. Yola çıkmadan önce Yemen vilayetinde uzun yıllar yaşamış olan Siyâvûş'u keşif amacıyla Yemen'e gönderir. Siyâvûş, Aynü'l-hayât'ı Yemen'de bulmuş ve Fîrûz Şâh'ın tasvirlerini çizip gezindiği bahçenin ağaçlarına asar. Aynü'l-hayât, Neşât-âbâd Köşkü'nün bahçesinde gezerken Fîrûz'un tasvirlerini görür ve ona âşık olur. Fîrûz Şâh'ın Aynü'l-hayât'ı bulmak için çıktığı yolculuk uzun yıllar sürmüştür. Yolculuğun başlangıcından iki âşığın kavuşmasına

"Bu hikâyenin derleyicileri, bu masalın anlatıcıları, bu hikâyenin râvîleri" gibi ifadeler Dârâb-nâme'nin temel hikâyesini Peygamî'nin yaratmadığını, kendisinin başka bir versiyon oluşturduğuna işaret etmektedir (Hanaway, 1999).

6 Ca'fer-i Mahcûb Fîrûz-nâme nesrini fasih, sade, ahenkli olarak nitelerken (Mahcûb, 1382: 693), Safâ, İran edebiyatı tarihinde Fars nesrinin en güzel örneklerinden birisi olarak görür (Safâ, 1369: 519).

kadar geçen süre zarfında savaşlar, esaretler, yenilgiler sürekli olarak devam etmiştir. Tüm bu uğraşlar sonucunda Aynü'l-hayât ve Fîrûz Şâh kavuşur.

2. Edebî Türler Teorisi[7]

Fîrûz-nâme'nin edebî türünü eleştirmek ve incelemek için Aristotales'in edebî türler teorisi ve diğer taraftan Fars edebiyatındaki hikâye anlatma poetikasından faydalanılmıştır. Edebî eserlerin diğer sanatlardan farklılaştığı noktalardan birisi de türlere göre ayrılmasıdır. Eflatun ve Aristo'nun görüşlerini yansıtan edebî türler teorisi hâlâ edebiyat eleştirmenleri tarafından tenkit konusu olmuştur. Eserin ayrılma sürecinin ve gelişim seyrinin en başından beri nasıl olduğuyla ilgili başka bir sebebi olması gerektiği düşünülmektedir. Aristo, yansıtma yönteminin geçerliliği konusunda şu ifadeleri kullanır: "*Yazar gerçekten olanı değil, olabilecek şeyleri olabilirlik ya da zorunluluk yasasına göre anlatmalıdır. Ayrıntıların, rastlantıların, olağanüstü durumların atılarak evrensel olanın yansıtılması esastır" (Akderin, 2020: 38).* Aristo'ya göre lirik tür, yazarın kendini ifade etmesi olarak kabul edilirken epik türde ise şair bazen anlatıcı olarak kendi dilinde konuşur bazen de karakterlerin doğrudan konuşmasını sağlar (Warren 1373: 261). Batılı edebiyatçıların nezdinde ana edebiyat türleri epik, lirik ve dramatik olmak üzere üç gruba ayrılır (Şemîsâ, 1373: 24). Bazı araştırmacılar, bu türlerin yanına didaktik türü de eklemişlerdir[8] (Kedkenî, 1352: 110).

Klasik türler teorisine göre, bu teorinin özellikleri daha çok şiir alanında görülmüştür. Bundan dolayı epik şiir, alışılmışın dışında bazı olayların gerçekleştiği kahramanlık arka planına sahip, ulusal ve etnik rengi olan şiirsel bir öykü-anlatıdır. Lirik şiir, "duygu" ve "şahsî" her türlü olguyu içinde barındıran kişisel duyguların anlatıldığı bir şiir türüdür. Dramatik şiir ise insan yaşamından tarihsel ya da hayalî bir olayın görselleştirilmesi ve somutlaştırılmasıyla tamamlanan bir şiirdir (Kedkenî, 1352: 111). Heather Dubrow, tür kuralları ile sosyal kurallar arasında bir kültürden başka bir kültüre farklılık gösterdiğini söyler (Dubrow, 1389:8).

Edebî türlerin teorik temelleri romantizm döneminden sonra kapsamlı olarak tartışılmış ve incelemeye tabi tutulmuştur. Bu dönemden sonra türler teorisi destekçi bulmakla birlikte, teoriye muhalif bilim adamları da ortaya çıkmıştır. Benedetto Croce, bu teorinin en dikkat çeken muhaliflerinden biridir. Croce, bireysel niteliklere vurgu yapmakta ve eserin bu yönünün ön plana çıkması gerektiğini dile getirmektedir (Ahmedî, 1370: 287).

Wolk Warren, türler konusuyla ilgili "Acaba edebî türler teorisi, her edebî eserin belli bir türe ait olduğu varsayımını içerir mi?" sorusunu gündeme getirir (Warren, 1373: 260). Hans Robert Jauss, her edebî eserin belirli bir türe ait olduğu bilgisinin düşünülmemesi gerektiğine inanır ve buna örnek olarak Pehlevi hikâyeleri olarak değerlendirdiği bir romandan örnek verir. Jauss bunu romantik alegori, mizah, alay, dinî alegori, tasavvufî vb. bir koleksiyon olarak görmektedir (Ahmedî, 1370: 698). Ayrıca Alman eleştirmen Emil Steiger, çoğu edebî eserin üç farklı bileşenler içerdiğini ancak bu yönlerden birinin baskınlığının geri kalan yönleri gölgede bırakabileceğini vurgular.

Yapısalcılar, çoğunlukla edebî tür teorisini desteklemişlerdir. Todorov ve Kahler, bu teori ile ilgili araştırmalar yapmış ve fikirlerini beyan etmişlerdir (Ahmedî, 1370: 287). Jacobsen, dilin işlevlerini incelerken edebî türlere dikkat eder. O, birinci tekil şahsa yönelen lirik dilin duygusal işleviyle yakın bir bağlantısı olduğuna inanır. Ona göre üçüncü tekil şahsa odaklanan epik tür, dilin göndergesel işleviyle

---

7 Edebi türler teorisi için bkz. Makaryk, 1384: 380-381, Darem, 1381: 75-95, Wellek, 1374: 70-71, Kedkenî, 1352: 110, Dubrow, 1389: 10.

8 Purnamdarian, şairin felsefî, ahlakî, toplumsal düşünce ve niyetlerini doğrudan ifade ettiği dramatik şiirin tanımına dikkat çekerek ve bunu Fars şiiriyle ilişkilendirdiğinde bunun yerine hikemî ve didaktik şiirin kullanılabileceğine inanmaktadır. Ayrıca Purnamdarian Fars şiiri için epik, lirik ve didaktik türleri kabul eder.

bağlantılıdır (Jacobsen, 1381: 77). Genet, Faller ve Frau gibi teorisyenler edebî türler teorisine şekil konusunu da ekleyerek yeni bir tartışma ortaya atmışlardır. Onlar şekil ve tür arasında farklılıklar olduğunu söyler. Ghasemipour, tür ile alakalı olarak yapısal ve morfolojik konulara işaret eder (Ghasemipour, 1389: 76). Örneğin; Fars edebiyatında mesnevi nazım şeklinde mütekarib bahriyle bestelenerek zengin bir söz varlığına sahip olan epik şiir türünü hatırlatır. Başka bir deyişle şekil edebî türlerin konularını ve temalarını işaret eder.

Şekil, bir milletin örf, âdet, gelenek ve göreneklerinin destansı özelliklerinin anlatıldığı kaside, gazel, roman ya da başka edebî eserde yer alan bir unsurdur. Tanıma göre epik bir kaside veya epik bir romana sahip olmak mümkündür. Bundan dolayı şekil temanın, tonlamanın ya da tınlamanın niteliğinden ve bir türün durumundan ibarettir (Ghasemipour, 1389: 72). Bu tanımla birlikte herhangi bir eserin şekli belirli türden alınmış dilbilgisel bir form biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; bir eser destan olmadan da epik şiir ya da lirik şiir olabilir. Böyle bir durumda destan konusal olarak tür fakat niteliksel olarak epiktir.

3. Fars Hikâyeciliğinin Poetikası

Fars halk hikâyesine tür açısından bakıldığı zaman hikâyelerin bazı ortak unsurlara sahip olduğu ve bu hikâyeleri yazan veya anlatanların hikâyelerini tertip etmek için ortak kuralları olduğu görülmektedir. Fars edebiyatında kaleme alınan hikâyelerin konusu genel olarak rezmî, bezmî, âşıkî ve ayyârî hikâyeler olarak dört gruba ayrılmaktadır. Bu kategori içerisinde yer alan hikâyelerin her birinin anlatıcısının/yazarının yeterli bilgiye sahip olması gereken bazı özellikler mevcuttur. Bu özellikler aşağıda yer alan ilgili başlıklarda anlatılacaktır.

4. Fîrûz-nâme'nin Tipolojik Çalışmalarının Arka Planı

Kıssa-i Fîrûz Şâh üzerine çalışan araştırmacıların çoğu Fîrûz-nâme'nin türünü belirlerken Aristoteles'in edebî türler teorisini öne sürüp çalışmalarını bu doğrultuda sürdürmüşlerdir. Cemal Mirsâdıkî, Kıssa-i Fîrûz Şâh hikâyesini bir yerde aşk, kahramanlık ve serüven konulu hikâyelerin içerisinde değerlendirirken (Mirsâdikî, 1366: 120), başka bir yerde ise Farsça mensur destanların bütün özelliklerini taşıyan en önemli destanlardan biri olarak değerlendirmiştir (Mirsâdikî, 1383: 60). Rezmcû, Farsça hikâyeleri işledikleri konulara göre üçe ayırır ve Semek-i Ayyâr, Dârâb-nâme-i Tarsûsî, Emîr Arslan hikâyelerini aşk ve kahramanlık konusunu işleyen hikâyeler içerisinde değerlendirir. Hikâye türü olarak söz edilen bir diğer grup ise dinî içerikli hikâyelerdir. Rezmcû, Fîrûz-nâme'yi Binbir Gece Masalları tarzında bir hikâye olarak değerlendirmiş ve bu gruba dâhil etmiştir (Rezmcû, 1374: 166)

Rezmcû, Farsça mensur eserleri muhteva açısından birkaç türe ayırdığı başka bir çalışmada Fîrûz-nâme'yi epik ve kahramanlık konulu eserler arasında zikreder. Buna gerekçe olarak da hikâyenin yapı, muhteva ve diğer hikâye unsurları açısından Semek-i Ayyâr hikâyesinden etkilenmesini gösterir (Rezmcû, 1374: 228).

Fîrûz-nâme üzerinde en güncel çalışmayı yapan Mehran Afshari, Fîrûz Şâh hikâyesini epik bir metin olarak değerlendirirken (Afshari, 1388: 17), William Hanaway ise eserin İran romansları izleri taşıdığını ve kendi dönemi için oldukça önem arz eden bir eser olarak saymaktadır (Hanaway, 1974: 2). Kıssa-i Fîrûz Şâh'ın türü ile alakalı olarak yapılan diğer bir çalışma ise Hasan Abâdî'ye aittir. Abâdî, hikâye anlatıcılarının bu hikâyeyi meclislerde dilden dile aktardığını zikretmiş ve İran'ın mitolojik geleneklerinin yansıtıldığı mensur bir destan olarak nitelendirmiştir (Abâdî, 1386: 45).

William Hanaway, Fîrûz-nâme üzerine *"Love and War"* adlı müstakil bir kitap çalışması kaleme almıştır. Kitapta yer alan "bu masalın düzenleyicileri, bu hikâyenin anlatıcıları, bu eski hikâye" gibi ifadeler Dârâb-nâme'nin temel hikâyesini Peygamî'nin kaleme almadığını ve kendisinin başka bir

versiyon meydana getirdiğine işaret etmektedir (Hanaway, 1974: 13). Eserdeki romans tarzı hikâyeler, cin/peri hikâyeleri, yardımcı kahramanların hikâyeleri ve ayyârî hikâyeler hikâye örgüsünün en önemli unsurlarındandır (Hanaway, 1974: 18).

Hikâyenin edebî türü konusunda farklı görüşlere genel olarak bakıldığında araştırmacıların hem İranlı hem de yabancı kökenli oldukları; esere hikâye, destan, aşk hikâyesi, romans gibi isimlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Genel olarak hikâyenin edebî türü hakkında ortak görüşler olmakla birlikte görüşler arasındaki temek fark çoğunlukla hikâyenin konusuyla ilgilidir.

Kıssa-i Fîrûz Şâh hikâyesinde anlatıcı bazen söylenecekleri doğrudan söylememekte ısrar eder ve dile getirilmesi gereken şeyi yardımcı bir kahramanın bakış açısıyla aktarır. Bunun bir örneği olarak Melik Dârâb'ın halka yapacağı konuşmayı vezirlerinin yapması gösterilebilir.

İran halk hikâyeleri uzun zamandır halk edebiyatı ürünleri olarak değerlendirilmekte ve Batı edebiyatına ait kuramlarla incelenmektedir. Halk bilimi yapısalcı kuramcılardan Vladimir Propp Rus peri masallarını yapısı bakımından inceleyerek sınıflandırmış ve bu alanda öncü olmuştur (Propp, 1371: 45; Zerrînkûb, 1333: 918). Fransız yapısalcı antropolog Levi Strauss, bir milletin halk hikâyelerinin ve mitolojisinin yapısı incelendiğinde o toplumun mitolojisi ve düşünce yapısının anlaşılabileceğine inanmaktadır (Akhot, 1371: 55).

Yukarıdaki konular göz önüne alındığında akla birkaç soru gelmektedir. Kıssa-i Fîrûz Şâh'ı Aristotelesçi edebî türlerden herhangi birisine dâhil etmek doğru olur mu? Bu tip halk hikâyelerini yapısına göre bağımsız bir tür saymak mümkün olabilir mi? Aksi halde hikâyeler tür açısından nasıl tanımlanıp sınıflandırılabilir? Acaba hikâyeler yapısına göre bağımsız bir tür sayılabilir mi? Sorulara cevap vermek için öncelikle bu hikâye Aristoteles'in edebî türler teorisine göre incelenmeli ve ardından Fars hikâye poetikası açısından tahlil edilmelidir.

5. Edebî Tür Teorisi Açısından Kıssa-i Fîrûz Şâh'ın İncelenmesi

Modern tür teorisi ve klasik tür teorisinin birbirinden ayrılan yönleri vardır. Klasik teoride, türler birbirinden ayrıdır, ve yazarlar tür yasasını ihlal etmemeye çalışır. Modern teoride ise türler bir eserde karışık şekiller biçiminde yer alır. Avrupa'daki edebiyat çalışmalarının çoğu klasik Türk edebiyatı ekseninde oluştuğu yönünde bir kanaat mevcuttur. Fakat tür teorisi açısından Fars edebiyatının daha sistematik olduğu hususu da kabul görmektedir (Warren, 1373: 269). Çünkü Fars edebiyatında şiir için türle ilgili kurallar ortaya konmamıştır.

Edebî türler teorisine göre, teoriyi ortaya çıkaran bilim adamlarının teori hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığı ve bunun sonucunda ortaya atılan teorinin ilkelerini ön planda tutmayan edebiyatların daha başarılı olduğu göze çarpmaktadır. Bundan dolayı Farsça edebî eserleri belli bir tür altında vermek yerine bu tarz eserlerde kullanılan edebî şekilleri incelemek daha doğru olacaktır.

5.1. Epik/Hamâsî Tür

Firdevsî'nin Şâh-nâme'sinin etkisinde kalan halk hikâyelerinin genelinde görülen özelliklerden birisi hamâsîliktir. Bu tip hikâyelerin anlatım tarzı, bakış açısı, tema ve olay örgüsü çoğu araştırmacının hikâyeleri epik tür olarak kabul etmelerine sebep olmuştur. Savaş sahnelerinin varlığı, eserdeki kahramanların birbirleri ile olan ikili mücadeleleri ve kahramanların sevdikleri kişi/ler uğruna her şeyi yapmaları bu hikâyelerin kahramanlık yönünün güçlü olduğunu gösterir.

Edebiyat sosyolojisi açısından Fîrûz-nâme'nin epik yönünün değerini Firdevsî'nin Şâh-nâmesi ile karşılaştırmak mümkündür. Fîrûz-nâme'deki anlatımın tasvirli ve canlı olmasının nedeni Moğol saldırısı sonrasında kaleme alınmasıdır. Bu açıdan bakıldığı zaman yazarın kendi ülkesinde yabancı

birinin varlığını benimseyememesi ve bu durumun toplum iradesine karşı olması böyle bir eser kaleme almasını tetiklemiştir. Dolayısıyla Fîrûz-nâme ile Şâh-nâme'nin farklı yazarlar tarafından aynı amaca yönelik yazılmış eserler olduğunu söylemek mümkündür. Anlatıcının hikâyede işlediği dostluk, yardımlaşma ve maneviyat duygusu hikâyedeki karakterlerin rollerinin tanıtımında da görülür. Melik Dârâb'ın savaş esnasında emîrleri ve askerleri ile birlikte savaşın gidişatının kendi lehlerine dönmesi için Tanrı'ya yalvarmaları bu durum için bir örnek teşkil etmektedir.

Fîrûz-nâme'nin yazıldığı dönem Moğol hâkimiyetinin sürdüğü ve toplumun yapılan saldırıları en derin duygularla hissettiği bir dönemdir. Halk, bu hikâyeyi hem saldırıları protesto etmesi hem de anlatılan hikâyeyle bütünleştiği için benimsemiştir. Fîrûz-nâme'nin epik bir destan olduğu yönündeki teoriyi savunanlar, eserin tıpkı Şeh-nâme gibi İran ile dostluk hissini ve İran kültürüne saygıyı, dinleyicilere destansı bir tarzla öğrettiğine ve telkin ettiğine inanmaktadır. Mehran Afshari bu konu hakkında şu ifadeleri kullanır: "Fîrûz-nâme'nin Moğolların İran'a saldırmalarından sonra ve Timurlular döneminde tertip edilip yazıldığı unsuru göz önüne alındığında İran kültürüne ne kadar iyi bir hizmet olduğu anlaşılmaktadır. Tarihin her döneminde İran coğrafyasında sürekli saltanat mücadeleleri olmuş ve bu durum İran tarihini bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi zorlaştırmıştır. Tarihteki bu olaylar İran halkının bir şekilde tarih sahnesinde zayıf olduğunu ve siyasi arenada varlık gösteremediğinin bir göstergesidir" (Peygamî, 1388: 21-22).

Sonuç olarak Dârâb-nâme'de yer alan Melik Dârâb'ın ordusunun yer yer yenilgiler yaşaması, Rüstem'in soyundan gelen Pilrûz'un esir düşmesi, Muzaffer Şâh'ın savaşın ortasındayken sevgilisini aramak için gitmesi gibi sahneler hikâyenin epik/hamasî yönünü zayıflatsa da hikâye içerisinde birçok destansı özellik görülmektedir.

5.2. Lirik Tür

İran halk hikâyelerinde ana unsur aşktır ve aşk; hikâyenin ilerlemesinde, olay örgüsünün akışında önemli bir unsurdur (Hanaway, 1974: 5). Dârâb-nâme'nin hemen giriş bölümünde bir aşk hikâyesinin anlatılacağı hissettirilir. Hikâyenin ana konusu olan Fîrûz Şâh'ın Aynü'l-hayât ile olan aşk hikâyesinin yanı sıra ikincil aşk hikâyeleri de vardır. Bu aşk hikâyelerine Ferrûhzâd ve Gül-nûş, Cemşîd Şâh ve Gül-endâm, Behmen-i Zerrîn-kabâ ve Gül-bû'nun aşkını örnek vermek mümkündür. Hikâyeler anlatılırken dilde güçlü bir lirizm kendini hissettirir. Ayrıca Nizâmî, Sa'dî, Abdülvâsi Çelebi ve Fahreddin Es'ad Gürgânî'den alınan şiir parçacıkları eserdeki lirik dili açıklar niteliktedir. Daha önce de zikredildiği gibi hikâyenin ana teması aşk üzerine kurulmuştur ve aşk yüzünden hikâyenin birçok yerinde destansı kahramanlıklar yaratılır. Nitekim Fîrûz Şâh, Aynü'l-hayât'ın aşkından dolayı Yemen'e doğru yola çıkar ve aşk ekseninde gerçekleşecek olaylar silsilesinin kıvılcımını başlatmış olur. Aşk, hikâyede birçok kahramanın zor şartlar altından kurtulmasını sağlamıştır. Mensur bir şekilde kaleme alınmış olan hikâyenin bazı bölümlerinde şekvâ'iyye, mersiye ve gazel gibi lirik tarzda kaleme alınan nazım biçimleri serpiştirilmiştir. Bu unsurlar hikâyenin lirik atmosferini canlı tutmaya yardımcı olmuştur (Peygamî, 1339: 130).

5.3. Diğer Türler

Fîrûz-nâme içerisinde yer alan iki ana türün yanı sıra peri hikâyelerinin varlığı, ayyârî tarzda kaleme alınan hikâyeler ve olaylar Fîrûz-nâme'yi özel kılan bir diğer özelliktir. Ayrıca hikâye içerisinde didaktik unsurların varlığı hikâyenin dilini bazen didaktik dile dönüştürür (Peygamî, 1339: 637).

6. Fîrûz-nâme'nin Fars Hikâye Poetikası Açısından İncelenmesi

İran, halk hikâyesi türünün geliştirilip yaratıldığı ve çeşitli varyantlara uğradığı önemli bir coğrafyadır. Firdevsî'nin Şeh-nâme'si ve Fahreddin Es'ad Gürgânî'nin Vîs u Râmin eserleri Part (Eşkaniyan)

kökenlere sahip hikâyelerdir. Ayrıca Nizâmî'nin Hint kökenine sahip Sindbâd-nâme, Kelile ve Dimne, Tûtî-nâme gibi tercüme edilmiş hikâyeleri ve diğer taraftan Yunânî kökenlere sahip Vamık u Azra hikâyesi İran coğrafyasında edebî hikâye türünün önemini gösterir (Sâdıkî, 1382: 8). Bu edebî tür Semek-i Ayyâr adlı eserle ortaya çıkmış, Tarsûsî'nin eseriyle devam etmiş ve Fîrûz-nâme ile de zirveye çıkmıştır. Safeviler döneminde hikâye anlatımı önemli bir noktaya gelmiş ve sonraki dönemlerde bütün muhalefet ve propagandalara rağmen devam etmiştir.

İran'da hikâye anlatma geleneği Gosanlar aracılığıyla revaç bulmuştur. Gosanlar, hikâye anlatma görevinin yanı sıra meclislerde üst düzey devlet yetkililerini ve halk kitlesini eğlendirmeye, övmeye, hicvetmeye, ağıt söylemeye, geçmiş zaferleri kutlamaya hazır bir topluluk olarak ön plana çıkmıştır. (Boyce, 1368: 4; Zarshinas, 1384: 50). Hikâyeleri çekici hâle getirebilmek için hikâyelere lirik, epik veya didaktik özellikler yükleyebilen Gosanlar, bu özelliklere sahip türleri mevcut ihtiyaç doğrultusunda baştan yaratma kabiliyetine de sahiptir. Ayrıca Sasaniler döneminde ozan denilen kimseler İran halk hikâyelerini romantik bir dille zikredip kendi enstrümanları ile de çalıp söylemişlerdir (Tafazzoli, 1376: 311). İran'da hikâye ve efsane anlatma geleneği İslamiyet'ten sonra da devam etmiştir. (Hasan Âbâdî, 1386: 45).

Şefî'i Kedkenî İran'da çok sayıda hikâye külliyatına bakmış ve genel olarak İran'da hikâye anlatma ve yazmanın özel bir kritere sahip olduğunu tespit etmiştir (Kedkenî, 1380: 351). Kedkenî, söylediklerine dayanak olarak Abdü'n-nebî Fahrü'z-zemânî'nin kaleme almış olduğu ve hikâye anlatma sanatı alanında önemli bir yere sahip olan Tırazü'l-ahbâr isimli eseri referans olarak verir. Eser, hikâye anlatım kurallarını, hikâye ögelerini ve hikâye anlatma sanatını inceleme alanında büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca hikâye türlerini "Rezmî, Bezmî, Âşıkî, Ayyârî" olarak sınıflandırması açısından da dikkate değerdir. Kitap içerisinde her bir hikâye türü için kendine özgü açıklamalar ve örnekler verilmiştir.

Tırazü'l-ahbâr'ın müellifi her bir hikâyenin anlatıcısı için özel şartlar olduğunu belirtir ve anlatıcının farklı durumlarda değişik davranışlara sahip olması gerektiğini açıklar. Anlatıcı bir savaş hikâyesinde aktif ve fasih konuşmalı, kahraman kılıcı çektiğinde ise iki dizinin üstüne oturmalıdır. Diğer tarafta bezmî bir hikâyede tebessüm ederek sakin bir anlatımla okumalı, aşk hikâyesi ise talep edenin ve edilenin ihtiyacı açısından tevazuyla icra edilmelidir (Kedkenî, 1380: 358). Başka bir ifade ile hikâye anlatıcısı söz konusu dört konuda da hikâye icra etme sanatına her zaman sahip olmalıdır.

Tırazü'l-ahbâr müellifinin hikâye anlatıcısı tarafından hikâyenin yaratılma süreci üzerine yaptığı uygulamalar dikkate değerdir. Fakat bu hikâyelerin yazılı bir tür olduğu ve kendine has bir anlatım tarzı içerdiği unsuru da gözden kaçırılmamalıdır. Bu sebepten İran halk hikâyeleri okuma/icra sırasında konu, dil ve anlatım tarzı açısından çeşitli durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durumda farklı icra yöntemleri hikâye anlatıcısı tarafından kullanılabilmektedir.

6.1. Rezmî Tür

Dârâb-nâme'de en çok işlenen konuların başında savaş gelmektedir. Hikâyenin ana kahramanı ve yardımcı kahramanlar sevdikleri uğruna mücadeleler etmiş, kahramanlıklar yapmışlardır. Ayrıca hikâye içerisinde savaş aletleri o kadar çok geçmektedir ki çoğunun genel özelliklerini ve kullanım yöntemlerini öğrenmek mümkündür. Olay örgüsü içerisinde savaş tarzları ve savaşın ilkeleri titizlikle işlenmiştir. Savaş sahnelerinin genellikle epik bir üslupla kaleme alındığı ve Firdevsî'nin Şeh-nâme'sinden yer yer alıntılar nakledildiği görülmüştür. Müellif, metnin ahengini sağlamak ve esere anlatım çeşitliliği katmak için bu şiirlerde değişiklikler yapar (Peygamî, 1339: 279).

Dârâb-nâme'deki savaş sahneleri içerisinde en dikkat çekenlerden birisi Şâh Hezber'in Fîrûz Şâh ile mücadele edeceği esnada savaş meydanına atıyla gelmesidir. Bu bölümde kahramanın kendisi ve atı ayrıntılı bir şekilde tasvir edilir ve savaş esnasında gerekli olan savaş aletleri tanıtılır.

Savaş sahnelerinde dikkat çeken bir diğer unsur ise kahramanın savaş meydanında kendisini destansı bir eda ile övmesidir. Fîrûz Şâh ile ikili mücadeleye girecek olan Şâh Hezber'in kendisini övdüğü pasaj dikkate değerdir:

> *"Şâh Hezber leşkerde turup sag sol alaylar baglatup karâr itdiler çün iki 'askerün tertîbi murâdları üzre görüldi. Tarafeynden çeşm ü gîn-i gazabla birbirine kec kec nigâhlar iderlerdi. Mübârizler cengine azm idüp muhanneslerün iki gözi ardında yol gözlerdi. Ol kimesne kim 'azm-i meydân eyledi.* **[105b]** *Yemenîlerden bir süvâr idi. Bir eyü at altında ve bir siyâh kaftân girdi ve bir çâr pehlü külâh başında şemşîr-i Mısrî belinde var. Bir cân-sitân nîze elinde temâm âyîn-i merdân üzre meydâna girüp 'adüvv-i er na'ra urup cevelân eyledi. Sadâ-yı bülend ile çagırup eyitdi. "Ey İrânîler beni bilin, bilen bilmeyen dahı bilsün kim Şâh Hezber ibn Şâh Sürûr'am. Meydâna gelün tâ Yemenîlerün erligin göresiz. Mülk-i Yemen'e ne hüccetle geldinüz gelün söyleşelüm"* (Aydın, 2022: 284).

Epik türün özelliklerinden olan mübalağa unsuru bazı hikâyelerde sıklıkla kullanılmıştır. Fîrûz Şâh ve Ferruhzâd'ı hapseden Gevreng'in gördüğü rüyayı bu bağlamda örnek olarak vermek mümkündür.

> *Bu gice vâkı'amda iki arslan üzerime geldiler, atum üzerinden beni aşağa aldılar ve karnumı yardılar. Başumı karnuma koydılar, kalbümi ve cigerümi yediler. O korkuyla uyandum* **[75a]** (Aydın, 2022: 230) .

Bazı bölümlerde hikâyenin atmosferi öyle destansı bir hal alır ki Fîrûz Şâh'ın sevenleri ellerine kılıcı alır ve savaşır. Örneğin; Aynü'l-hayât Fîrûz Şâh'ı görmeye gittiği esnada şahın muhafızlarıyla kavgaya tutuşur ve hepsini kılıçtan geçirir. Bir diğer örnekte ise savaş meydanına giren Cihân-efrûz, savaş öncesi yapılan birebir mücadelede birkaç pehlivanı öldürür. Bu iki örnekten hareketle şunu söylemek mümkündür: Dârâb-nâme içerisinde lirik konuların destansı bir üslupla işlendiği ve bu durumun genellikle birbirine âşık iki kahramanın dâhil olduğu olay örgüsünde ele alındığı görülmüştür.

Destansı tarzda anlatılan bir olay örgüsünün hemen başında lirik bir dilin kullanıldığı, sonrasında ise anlatımın epik bir edaya dönüştüğü durumlar da vardır. Behzâd ile Nasr bin 'Adl'in ana kahraman olduğu bir hikâyede böyle bir durum söz konusudur.

> *"Nasr bin 'Adl "Ey pehlevân nicesin ve ey mübâriz-i cihân hoş geldün, mülk-i Dımışk'ı müşerref eyledün." didi. Behzâd "Hâliyâ sizün sözünüzle geldüm ki Muzaffer Şâh tarafından and içem tâ bizüm tarafımuzdan emîn olasız. Egerçi İrânîlerün sözinde anda ihtiyaç yoktur. Melik Dârâb bize böyle buyurmışdur. Hak te'âlânun kullarını âsân tutun âlem halkına sizden ezâ irişmesün dimişdür. Hudâ-yı te'âlanun tevfikıyla şehr-i Dımışk'ı alıruz haylî ayak altında kalurdı çün siz itdigünüz işlerde peşîmân oldınuz. [171a] Pehlüvân Behzâd "Biri budur ki üzerinde iki darb-ı gürz hakkum vardur. Ol bana üç gürz urup bizüm memleketimüzde resm budur ki darbı üçer üçer ururlar." didi* (Aydın, 2022: 656).

6.2. Bezmî ve Âşıkî Tür

Tırazü'l-ahbâr kitabının müellifi Abdü'n-nebî Fahrü'z-zemânî eseri dört bölümden oluşturmuştur. Bu dört bölüm içerisinde bezm ve aşk ile ilgili müstakil iki bölüm bulunmaktadır. Eserde bu bölümlerin yer alması klasik Fars hikâyesinin anlatımında lirik yönün çok fazla öneme sahip olduğunu gösterir.

Bezmî ve âşıkî tarzda yazılan hikâyelerin kurgusu ile olay örgüsünde geçen belli başlı ifadeleri şu şekilde açıklamak mümkündür: Mey, sâkî, besteci, bahar, temmuz, sonbahar, kış, güneşin doğuşu, güneşin batışı, bahçe, hayvanlar, saray vb. Âşıkî tarzda ise; aşk, güzellik, dadı, at, âşık, güneşin doğuşu ve batışı, ayrılık gecesi, ağlama, kavuşma gecesi, gelin getirme, evlilik ve çocuğun doğumu (Kedkeni, 1381: 116-118).

Yukarıda ifade edilen ibarelerden hareketle bezmî ve âşıkî türün Fîrûz-nâme'de sıklıkla işlendiğini söylemek mümkündür. Hikâye boyunca bir taraftan meclislerde mey, meyhane, kadeh konusu işlenirken diğer taraftan savaş meydanlarında kılıç, kalkan, kös ve kahramanlıklar anlatılır. Fîrûz Şâh periler tarafından kaçırıldığında kendisini şöyle mutlu ederdi:

Şehzâde sofrayı açtı, iki kızartılmış tavuğu servis etti. Yemekler yendikten sonra sofra toplandı ve Tanrı'nın verdiği nimetlere şükretti. Yemekten sonra altından yapılmış ve mücevherlerle süslenmiş olan sürahiyi gördü. Sürahiyi kendine doğru çekip kadehini doldurup içti (Peygamî, 1341: 722).

Hikâyede savaş meydanlarında çalınan enstrümanlardan da bahsedilmiş fakat ayrıntıya girilmemiştir. Doğanın güzelliği her zaman hikâye anlatıcısını betimleme yapmaya teşvik etmiştir.

Behzâd; sünbül, yasemin, menekşe ve fesleğen gibi yüzbinlerce rengarek, hoş kokulu çiçeklerin açtığı adaya ayak bastığında çok mutluydu. Adanın her tarafından inci tanesi gibi berrak suyun aktığını gördü (Peygamî, 1341: 755).

Revân-ı âb der-sebze-i âb hurd
Çü sîm-âb der-peyker-i lâciverd[9]

Giyâhân-ı nevreste ez-katre-i por
Çü ber-şâh-ı mînâ ber-âverde dür[10]

Eserde güneşin doğuşu ve batışı tasvirine Nizâmî'nin Hüsrev ü Şîrîn'inden bir şiir eşlik eder (Peygamî, 1339: 627).

Handîd-i şükûfe ber-dırahtân
Çün sikke be-rûy-ı nîk-bahtân[11]

Ez lâle vü la'l ü ez-gül-i zerd
Gîtî âlem-i dü-reng ber-kerd[12]

Ez berg ü nevâ hezâr destân
Bâ-berg ü nevâ be-bâg u bostân[13]

Her fâhte ber-ser-i çenârî
Der-zemzeme-i hadîs-i yârî[14] (Peygamî, 1341: 713)

Hikâyelerin olay örgüsünde önemli bir yere sahip olan ayyârlar eğlence meclislerinde her yönüyle anlatılır. Sevgilinin güzelliği, meclisin hoş kokusu, şarkı aletleri, âşık ve mâşuğun sohbetleri, sevgilinin cilvesi, şarap kadehi ve doğa manzarası bu hikâyede mükemmelliğe ulaşmış olan lirik türün zirvesidir (Peygamî, 1339: 734). Bu bölümde anlatıcı hikâye içerisindeki tasvirini güçlendirmek için lirik şiirlerden

9 *Yeşillikler içerisinde akan su, lacivert bir nehre akıyor.*
10 *Su damlalarıyla bürünmüş ve yeni açmış bitkiler, inci tanesi gibi serpilmiştir.*
11 *Paranın şanslı bir kişinin yüzünü güldürdüğü gibi goncalar ve dallar ağaçlara gülümsüyor.*
12 *Dünya; lâle, sarı gül ve lal taşı gibi ikiyüzlülüğünü ortaya çıkarıyor.*
13 *Binbir türlü sıkıntısı olan dünyanın bütün güzelliklerini yaşamaya değer.*
14 *Çınar ağacının üzerinde öten her kumru bir aşk ve sevgi hikâyesini anlatır.*

çokça faydalanmıştır. Ayrıca âşık ve mâşûğun ayrılıktan inlemesi, düğün gecesi töreninin anlatılması gerçekçi bir eda ile tasvir edilir.

Fîrûz-nâme'de kişilerin fiziksel özelliklerinin tasvir edilmesine özen gösterilir. Betimlemeler genellikle kadın kahramanların doğal güzelliğine yönelik olmakta ve yapılan tasvirler ile adeta canlı bir tablo çizilmektedir. Hikâyenin başkahramanlarından birisi olan Aynü'l-hayât'ın aşağıdaki örneklerde tasvir edilmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

> *"Nâ gâh karşusında bir kız şekli âşikâre oldı ki anun la'l-i leb-i hûşı âdemi âb-ı hayvâna görünmez idi ve nergis mesti kaşları yayında tîr ü gamzesiyle atmadık cân komaz idi. İbrîşimden güneşe 'anberîn kemend atardı ve kâkülleri enbûsı çevgân ile zenahından sîmînî top kapardı. Yüzünde kudretden üç hâl-i müşgîni var idi. Sünbül kâkülleri bâlîni üzerinde tagılmış nergis gözleri örtilmiş, gül cebîni üzre jâle gibi 'araklar çîn çîn olmış kulagında iki kızıl yâkût salınur"* **[202b]** (Aydın, 2022: 118-417).

6.3. Ayyârî Tür

Tırazü'l-ahbâr'da ele alınan türlerden birisi olan ayyârî tür kategorisinde cinlerin, sihirbazların, devlerin, hilekârların özelliklerine değinilmiştir. Bunlar bağımsız bir kategori olarak da değerlendirilebilir. Ayyârlar, Fîrûz-nâme'de çok önemli bir role sahiptir. Hikâyenin en önemli ayyâr kahramanlarından birisi Fîrûz Şâh ve Ferruhzâd ile aynı burçta doğan Bihrûz Ayyâr'dır.

Sembolik olarak dev bir babadan ve insan bir anneden dünyaya gelir. Ayyârların olay örgüsünde yaptıkları bazı faaliyetler hikâyelerde bazen kırılmalar yaşanmasına neden olmuştur. Örneğin; Tarık Ayyâr'ın Muzaffer Şâh'ı kaçırması, Âşûb Ayyâr'ın Tûrân-duht'ı devin elinden kurtarması, Şebreng Ayyâr'ın İran prensesini kurtarmak için tünel kazması gibi hadiseler hikâye içerisinde dikkat çeken ayyârî faaliyetlerden bazılarıdır (Peygamî, 1388: 468).

Ayyârların hikâye içerisinde kullandığı hançer, kement, sarhoş edici ilaçlar, tünel kazmak için kullandıkları araçlar hikâyede sürekli anlatılır.

> *"Kemendlerin ele alup kılıçların kuşanup ham kemendle tam üzerine çıkdılar. Bu asl gice içinde ol kemend ü hançerle müzeyyen gitdiler. Yüce yirlere kemend atdılar, alçak yirlere kemendle indiler. Birbirin elin tutarak ine çıka gitdiler"* **[40b]** (Aydın, 2022: 193).

7. Sonuç

Fîrûz-nâme, hikâye anlatıcıları tarafından dilden dile aktarılan ve İslamiyet'ten önce kalmış mensur hikâyelerden birisidir. Her ne kadar bu hikâyeyi Aristoteles'in edebî türler teorisi açısından incelenmek istense de bu hikâyelerin üç edebî tür ile sınırlı kalmayacağı görülmüştür. Bu teoriye göre halk hikâyelerinden sadece bir eserin tür konusu incelenebilir. Fakat eserin epik, lirik veya didaktik gibi baskın bir yönü olduğu belirlenemez. Çünkü yazar ya da anlatıcı hikâye içerisinde sürekli farklı türleri kullanır ve bu da kullanılan tür/lerin tespit edilmesini zorlaştırır. Hikâyenin büyük bir bölümünü epik ve lirik özellikler oluştursa da esere net olarak lirik veya epik diyebilmek mümkün değildir. Eser içerisinde didaktik unsurların varlığı, epik, lirik ve didaktik türlerden örneklemler olmasından dolayı eserin klasik Fars hikâyecilik geleneği bağlamında incelenmesini hikâyenin türünün belirlenmesinde daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Fîrûz-nâme sayısız duygusal olayların lirik bir şekilde, kahramanlık olaylarının ise epik bir anlatımla ifade edildiği bir aşk hikâyesidir. Hikâyenin olay örgüsü her ne kadar Fîrûz Şâh ve Aynü'l-hayât'ın aşkı ekseninde dönse de yardımcı kahramanların da yaşadıkları olaylar örgüsü kendisine yer bulmuştur. Hikâyenin anlatıcısının hikâye anlatımı aracılığıyla farklı karakterleri tanıtması okuyucuda farklı bir etki bırakmıştır. Bundan dolayı genel olarak İran halk hikâyeleri ve özel olarak Fîrûz-nâme bağımsız bir edebî tür olarak almak farklı şekillerde incelenmesinde katkı sağlayacaktır.

Edebî türler ile ilgili kitaplar kaleme alınırken Fîrûz-nâme gibi ihtiva ettiği hikâyeler yönünden çeşitlilik arzeden hikâyeleri belli bir tür altına yerleştirerek sınırlandırmamak gerektiği hususuna dikkat edilmelidir. Hikâyeyi nakleden anlatıcı bu tip hikâye metinlerinde dinleyicilerin/okurların ihtiyaçlarına göre rezmî, bezmî, âşıkî ve ayyârî özellikler ihtiva ettiğini belirtmelidir.

Kaynakça

Akderin, F (2020). Poetika-Şiir Sanatı Üzerine. İstanbul: Say Yayınları.

Aydın, Halis (2022). Celâl-zâde Sâlih Çelebi'nin Kıssa-i Fîrûz Şâh Tercümesi (İnceleme-Tenkitli Metin), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Akhot, A (1371). Hikâyenin Grameri. İntişârât-ı İsfehan.

Babek, A (1370). Metnin Yapısı ve Yorumlanması. İntişârât-ı Tahran.

Darem, M (1381). "Edebî Türler." Şehid Beheşti Üniversitesi Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, S. 33, s. 75-96.

Dubrow, H (1389). Edebî Tür (Çev: Farzana Taheri). İntişârât-ı Tahran.

Ghasemipour, K (1379). "Şekil ve Tür: Edebî Türler Teorisi Çerçevesinde Bir Tarışma." Edebiyat Eleştirisi, C.3, S.10, s. 64-89.

Hanaway, W (1974). Love and war, New York: Delmar.

Hanaway, W (1990). "Bîgâmî", Encyclopedia Iranica, V.4, London and New York.

Hanaway, W (1999). "Fîrûzşâh-nâme", Encyclopedia Iranica, V. IX, Colombia.

Hasanabadi, M (1381). "Semek-i Ayyâr Efsane mi, Destan mı?" Meşhed Beşeri Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Dergisi, C. 40, S. 3, s. 37-56.

İ, Afshar. ve M, Afshari (1388). Fîrûzşâh-nâme Cilt 3. İntişârât-ı Tahran.

Jakobson, R (1381). Dilbilim ve Edebiyat Eleştirisi (Çev: Hossein Pâyande), İntişârât-ı Tahran/ Ney.

Kedkeni, Ş ve Muhammed, R (1352). "Edebî Türler ve Fars Şiiri." Bilgelik Dergisi, C. 2, S.5, s.96-119.

Kedkeni, Ş ve Muhammed, R (1380). "Fars Edebiyatında Hikâyeci Anlatma Sanatının İlkeleri: Şehriyari'nin Tezi, s. 351-360. İntişârât-ı Tahran.

Kedkeni, Ş ve Muhammed, R (1381). "Tırazü'l-Ahbar'a Bir Bakış, Baharistan Mektubu." S. 1, s. 109-122.

Mahcûb, M.C (1384). İran Halk Edebiyatı: Hasan Zülfikârî'nin Çabasıyla. İntişârât-ı Tahran/ Çeşme.

Makaryk, İ (1384). Modern Edebiyat Teorileri Ansiklopedisi (Çev: Mehran Muhacir ve Muhammed Nabawi). İntişârât-ı Tahran/ Âgâh.

Minorski, V (1337). Vis ü Ramin: Part Aşk Hikâyesi, Muhammed Cafer Mahcûb'un Yorumuyla, s. 389-440, İntişârât-ı Tahran.

Mîrsâdıkî, C (1383). Hikâye ve Edebiyat. İntişârât-ı Tahran/ Mehr.

Mîrsâdıkî, C (1388). Hikâye Unsurları. İntişârât-ı Tahran/ Suhen.

Mîrsâdıkî, C (1466). Kurgu Edebiyatı. İntişârât-ı Tahran/ Mahor.

Peygamî, M (1339). Dârâb-nâme-i Cild-i Evvel: Tashih, Mukaddime ve Zebihullah Safâ'nın Notları. Tahran: Kitap Çeviri ve Yayıncılık Şirketi.

Peygamî, M (1341). Dârâb-nâme-i Cild-i Düvüm: Tashih, Mukaddime ve Zebihullah Safâ'nın Notları. Tahran: Kitap Çeviri ve Yayıncılık Şirketi.

Propp, V (1368). Masalların Morfolojisi (Çev: Feriddun Bedrei). İntişârât-ı Tahran.

Propp, V (1371). Masalların Tarihsel Kökenleri (Çev: Feridun Bedrei). İntişârât-ı Tahran.

Purnamdarian, T (1386). "Fars Şiirinde Edebî Türler." Kum Üniversitesi Beşeri Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Dergisi, C.1 , S.3, s. 7-22.

Rezmcu, H (1374). Fars Dilinde Edebî Türler ve Eserler. İntişârât-ı Meşhed: Astan Quds Razavi.

Sadıkî, A.E (1382). "Vâmık u Azra Hikâyesi ve Yunani Kökeni." S. 4, s. 4-16.

Safâ, Z (1369). İran'da Edebiyat Tarihi Cilt 4. İntişârât-ı Tahran/ Firdevs.

Sîrûs, Ş (1373). Edebî Türler. İntişârât-ı Tahran.

Tafazzoli, A (1376). İslam Öncesi İran Edebiyatının Tarihi. İntişârât-ı Tahran.

Wellek, R (1374). Yeni Eleştiri Tarihi Cilt 2, (Çev: Sa'îd Erbâb Şîrânî), İntişârât-ı Tahran/ Nilüfer.

Wellek, R ve Warren, A (1373). Edebiyat Teorisi (Çev: Ziya Mowahhed ve Parviz Mohajer), İntişârât-ı Tahran Tahran: Bilimsel ve Kültürel Yayıncılık.

Zarrinkoob, A (1333). "Halk Efsaneleri." Sokhon Dergisi, Sayı: 12, s. 918-926.

Zarshanas, Z (1384). Antik İran'da Anlatı Edebî Mirası. İntişârât-ı Tahran: Kültürel Araştırma Ofisi.

Zekavati, A (1387). İran Halk Hikâyeleri. İntişârât-ı Tahran.

50. Yûsuf bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Milevî (öl. 1129/1717'den sonra)'nin Acâyibü'l-Mahlûkât Tercümesi: *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*[1]

Ramazan BARDAKÇI[2]

Öznur AKSAKALOĞLU[3]

APA: Bardakçı, R. & Aksakaloğlu, Ö. (2023). Yûsuf bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Milevî (öl. 1129/1717'den sonra)'nin Acâyibü'l-Mahlûkât Tercümesi: *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 821-840. DOI: 10.29000/rumelide.1405802.

Öz

İslamî edebiyatların ortak ürünlerinden olan acâyibü'l-mahlûkât türündeki kitaplar yazıldıkları devrin coğrafyası ve kozmografyası başta olmak üzere astroloji, biyoloji, zooloji, botanik, tarih, din, mitoloji, alternatif tıp, sosyal yaşam gibi alanlar hakkındaki bilgilerle birlikte bazı olağanüstü unsurları da bünyesinde barındıran ve bunları okuyucuların ilgisini çekecek şekilde olağan/olağanüstü anlatış biçimleriyle toplu olarak sunan ansiklopedik eserlerdir. Bilinen ilk Acâyibü'l-Mahlûkât kitabı İran edebiyatında Ebü'l-Hüseyin Abdurrahman b. Ömer es-Sûfî (öl. 376/986) tarafından 374/984-85 yılında telif edilmiştir. 12. yüzyıldan itibaren İran edebiyatında bu türde eserler yazılmaya devam etmiş ve Arap edebiyatında da bu türe ait eserler yazılmaya başlanmıştır. 12. yüzyılda Ahmed et-Tûsî (öl. 570/1175'den sonra) tarafından İran edebiyatında kaleme alınan Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât adlı eser ile 13. yüzyılda Arap edebiyatında Ebû Yahyâ Cemâlüddîn Zekeriyyâ b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî (öl. 682/1283) tarafından yazılan aynı adlı eser, bu türde yazılan diğer eserlere yapı ve içerik olarak kaynaklık etmiştir. Bu türdeki eserler, 14. yüzyıldan itibaren İran ve Arap edebiyatlarından tercüme yoluyla Türk edebiyatına girmiş ve varlığını 18. yüzyıl içinde tamamlamıştır. Türk edebiyatındaki acâyibü'l-mahlûkât tercümelerinden biri de Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî (öl. 1129/1717'den sonra) tarafından 18. yüzyılda kaleme alınmıştır. Eser, Kazvînî'nin Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât adlı Arapça kaynak metninin 25 Receb 1129/5 Temmuz 1717 tarihinde Türkçeye yapılmış olan tam tercümesidir. Türk edebiyatındaki acâyibü'l-mahlûkât tercümelerinin birçoğu Kazvînî'nin eserinin kısaltılmış eksik tercümeleridir. Milevî tercümesi, Kazvînî'nin eserinin Türk edebiyatındaki ikinci tam tercümesi olması bakımından önemlidir. Bu tercümenin bilinen tek nüshası müellif hattıdır ve Hamburg Üniversitesi Kütüphanesi (SUB HH), Cod. orient. 342 numarada kayıtlıdır.

---

1. 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: %12
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405802
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Uşak University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Türkiye), ramazan.bardakci@usak.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8233-9259, **ROR ID:** https://ror.org/ 05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossreff Funder ID:** 100010723

3 Doktora, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / PhD, Uşak University, Graduate School of Education, Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Türkiye), asya_agyava@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8644-7863, **ROR ID:** https://ror.org/ 05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossreff Funder ID:** 100010723

Çalışmamızın giriş bölümünde, Acâyibü'l-mahlûkât türü hakkında genel bilgiler verilmiş; bu türdeki eserler üzerine yapılan çalışmalar tanıtılmıştır. İnceleme bölümünde mütercim Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî'nin hayatı hakkında bilgi verildikten sonra Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât tercümesinin yapısı ve içeriği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Acâyibü'l-Mahlûkât, Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî, Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât, Kazvînî, Kozmografya

The Translation of Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât by Yûsuf bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî (d. after 1129/1717) [4]

Abstract

Acâyibü'l-Mahlûkât books, which are a common product of Islamic literature, are encyclopedic works that contain various information about the geography and cosmography of the period in which they were written, as well as information on astrology, biology, zoology, botany, history, religion, mythology, alternative medicine, and social life, along with some extraordinary elements presented in ordinary/extraordinary storytelling styles to attract readers' interest. The first known Acâyibü'l-Mahlûkât book was written by Ebü'l-Hüseyin Abdurrahman b. Ömer es-Sûfî (d. 376/986) in Iranian literature in 374-75/984-85. From the 12th century onwards, works of this genre continued to be written in Iranian literature, and such works began to be written in Arabic literature as well. In the 12th century, Ahmed et-Tûsî (d. after 570/1175) wrote Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât in Iranian literature, and in the 13th century, Ebû Yahyâ Cemâlüddîn Zekeriyyâ b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî (d. 682/1283) wrote a work with the same title in Arabic literature, which served as a source for other works in this genre in terms of structure and content. From the 14th century onwards, works of this genre entered Turkish literature through translations from Iranian and Arabic literature and reached its completion in the 18th century. One of the translations of "Acâyibü'l-Mahlûkât" in Turkish literature was written by Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî (d. after 1129/1717) in the 18th century. The work is a complete translation of Kazvini's Arabic source text named Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât into Turkish, completed on 25th of Rajab, 1129 (July 5, 1717). While many translations of Acâyibü'l-Mahlûkât books in Turkish literature are shortened, incomplete versions of Kazvînî's work. Milevî's work is important as it is the second complete translation of Kazvini's work in Turkish literature. The only known manuscript of this translation is registered in Hamburg University as (SUB HH), Cod. orient. 342. In this study, general information about the genre of acâyibü'l-mahlûkât and previous research on the topic is provided in the introduction section. Then, details about the life of the translator Yûsuf İbn Mehmed Milevî and

[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: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide. **ROR ID:** https://ror.org/ 05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossreff Funder ID:**100010723
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

the structure and content of his translation of Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât are presented.

Keywords: Acâyibü'l-Mahlûkât, Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî, Acâyibü'l-Mahlûkât and Garâyibü'l-Mevcûdât, Qazvinî, Cosmography, Geography

Giriş

Acâyibü'l-mahlûkât türündeki eserlerde kullanılan *acâ'ib* kelimesi, Arapça bir sözcük olup sözlüklerde "acîb, garip, tuhaf, şaşırtıcı, olağanüstü iş, ilginç kişi" gibi anlamlara gelmektedir. Bu sözcük "şaşılacak şey" anlamına gelen *acîbe* kelimesinin çoğuludur (Şemseddin Sami, 2017, s. 1012; Devellioğlu, 2003, s. 7). Bu türde yazılan eserlerin adlarında *acâ'ib* kelimesi ile birlikte sıklıkla görülen bir diğer kelime ise *garâ'ib*dir. Yine Arapça bir sözcük olan ve "yadırganacak, şaşılacak şeyler, akıl almayacak, tuhaf şeyler; görülmedik, inanılamayacak harika şeyler" anlamına gelen *garâ'ib* sözcüğü, "evvelce görülmemiş tuhaf, şaşırtıcı şey" anlamına gelen *garîbe* sözcüğünün çoğul şeklidir (Çağbayır, 2007, s. 1647; Devellioğlu, 2003, s. 278). *Mahlûkât* sözcüğü ise "yaratılmış şeyler, canlılar; yaratıklar" anlamındadır (Devellioğlu, 2003, s. 568). Bu bağlamda, Arapça bir tamlama olan *acâyibü'l-mahlûkât* ifadesi, "yaratılmış olan çeşitli varlıkların şaşkınlık ve hayret uyandıran yönleri, muhtelif şeylerin şaşılacak, hayret uyandırıcı yanları" anlamına gelmektedir. Terim olarak ise "yazılmış olduğu çağdaki insanın bilgi/bilim anlayışına göre algıladığı coğrafya ve kozmografyaya ait ansiklopedik bilgileri ihtiva eden İslamî edebiyatların ortak eserlerinin adı" anlamını taşır (Kut, 1988, s. 315).

Acâyibü'l-mahlûkât türündeki eserler farklı kaynaklardan beslenerek ortaya çıkmışlardır. Bu türde yazılan eserlerdeki bazı bilgilerin kaynağı, Yunan edebiyatıdır. Aristotales (MÖ. 384-322), Teofrast (MÖ. 372-335) ve Batlamyus (MS. 109-161) gibi ünlü Yunan düşünürlerinin eserleri bu türü oluşturan zemini hazırlamıştır (Kut, 2010, s. 1). Ayet, hadis ve peygamberlerin hayatlarına dair bilgilerle içeriği geliştirilen bu türe ait eserler ilk olarak İran ve daha sonra Arap edebiyatında ortaya çıkmıştır. İran, Arap ve Türk edebiyatlarında, acâyibü'l-mahlûkât türündeki eserlere *Acâyibü'l-Büldân*, *Acâyibü'l-Hind*, *Acâyibü'l-Mahlûkât*, *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* gibi adlar verildiği görülmektedir (Kut, 1988, s. 315). Eser adlarında ortak şekilde kullanılan *acâyib* kelimesi okuyucunun ilgisini çekmek ve merakını uyandırmak adına bilinçli olarak kullanılmıştır (Hees, 2014, ss. 142-143). Telif-tercüme olarak yazılan bu eserler, konu olarak sadece dönemlerinin coğrafya ve kozmografyasına dair bilgileri değil, aynı zamanda astronomi, botanik, zooloji, biyoloji, tıp, edebiyat, halk bilimi, mitoloji gibi birçok alana dair zengin bilgileri de içermektedir (Kut, 2010, s. 1). Bu eserlerde, okuyucuya evrende gözle görülebilen veya görülemeyen varlıklar hakkında ayet, hadis ve müspet ilimlerden elde edilen veriler ışığında olağan veya olağanüstü bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, seyyahların gezileri esnasında şahit oldukları, duydukları veya farklı eserlerden elde ettikleri bilgilerle eserlerin içerikleri zenginleştirilmiştir (Sarıkaya, 2019, s. 18).

Acâyibü'l-mahlûkât türündeki ilk eser İran edebiyatında kaleme alınmıştır. Eldeki bilgilere göre, Ebü'l-Hüseyin Abdurrahman b. Ömer es-Sûfî (öl. 376/986) tarafından 374/984-85 yılında telif edilen bu eser *Acâyibü'l-Mahlûkât* adını taşımaktadır ve Büveyhî hanedanından Adûdüddevle (öl. 372/983)'ye sunulmuştur (Kut, 1988, s. 316; Sarıkaya, 2019, s. 18). Sonrasında, acâyibü'l-mahlûkât adını taşıyan başka eserler de yazılmıştır. Bunlardan biri, Ebü'l-Müeyyed-i Belhî (öl.?) tarafından 10. yüzyılda kaleme alınarak Sâmânî hükümdarı Nûh b. Mansûr'a (öl. 387/997) ithaf edilen ve *Acâyibü'l-Büldân* olarak bilinen *Acâyibü'l-Berr ve'l-Bahr* adlı eserdir. Aynı müellife atfedilen diğer kitap *Acâyibü'd-Dünyâ* adını taşır. Bu türde yazılmış eserlerden biri de Muhammed b. Eyyüb et-Taberî (öl.?) tarafından 484/1092 veya 509/1116 yıllarında yazıldığı düşünülen *Tuhfetü'l-Garâyib* adlı kitaptır (Bilgin, 1994, ss. 337-338; Kut, 1988, s. 316). Bu türde yazılan ve İran edebiyatında önemli bir yere sahip olan eserlerden biri,

Ahmed et-Tûsî (öl. 570-71/1175'den sonra) tarafından 570/1175 yılında telif edilen ve Selçuklu hükümdarı Tuğrul b. Arslan (öl. 572/1177)'a sunulan *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitaptır. Eserin muhtevasının 10 rükne bölünerek tasnif edilmesi acâyibü'l-mahlûkât türünde kaleme alınmış bazı kitaplara örnek teşkil etmiştir (Sarıkaya, 2019, s. 19; Sümer, 1991, s. 406). İran edebiyatında, Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* kitabından tam, muhtasar veya serbest şekilde tercüme edilerek oluşturulmuş başka eserler de bulunmaktadır (Kut, 1988, s. 317).

Arap edebiyatında bu türe ait eserler 12. yüzyıldan itibaren telif edilmeye başlamıştır. Bu sahadaki ilk eserler, Endülüslü coğrafyacı ve seyyah Ebû Hâmid el-Gırnâtî (öl. 565/1169) tarafından kaleme alınmıştır. Gırnâtî'nin 550/1155 yılında yazarak Abbâsî veziri Avnüddîn İbn Hübeyre (öl. 560/1165)'ye ithaf ettiği *el-Muğrib 'an-Ba'zı Acâyibi'l-Mağrib* adlı eseri ile *Tuhfetü'l-Elbâb ve Nuhbetü'l-A'câb* adını taşıyan diğer eseri, seyahat ve coğrafya kitabı olmanın ötesinde, tarih, astroloji ve astronomi gibi alanlara dair şaşırtıcı mitolojik bilgileri ihtiva etmektedir (Aykaç, 1999, s. 82; Özdemir, 1994, s. 129). 12. yüzyıl sonlarında İzzeddin İbnü'l-Esîr (öl. 630/1233) tarafından yazılan *Tuhfetü'l-Acâyib ve Turfetü'l-Garâyib* adlı kitap da acâyibü'l-mahlûkât türünde yazılmış eserlerden biridir (Ak, 1997, s. 142; Özaydın, 2000, s. 26). Ebû Yahyâ Cemâlüddîn Zekeriyyâ b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî (öl. 682/1283) tarafından 13. yüzyılda yazılan ve İlhanlı veziri Atâ Melik Cüveynî (öl. 681/1283)'ye sunulan *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitap, bu türde yazılmış eserleri yapı ve içerik bakımından önemli ölçüde etkilemiştir (Hees, 2014, s. 143; İzgi, 2002, s. 160). Bu sebeple İran ve Türk edebiyatlarında bazen birebir bazen kısaltılarak bazen de ilaveler yapılarak birçok kez tercüme edilmiştir. Kazvînî'den önce İzzeddin İbnü'l-Esîr ve Muhammed b. Mahmûd et-Tûsî es-Selmânî (öl. 555/1160) gibi müellifler benzer konuları içeren eserler yazmışlardır. Ancak ne bu müellifler ne de Kazvînî'den sonraki müellifler, onun şöhretine ulaşamamışlardır. Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitabı, yapı olarak dört *mukaddime*, iki *makâle* ve bir *hâtime*den meydana gelmektedir. Mukaddimelerde *acîb* ve *garîb* kelimelerinin manalarıyla *mahlûkat* ve *mevcûdât*ın taksimi açıklanmıştır. İlk makalede ulviyyât âleminde (ay üstü âlemi), ikinci makalede süfliyyât âleminde (ay altı âlemi) bulunan ve gözle görülebilen ve görülemeyen varlıklar ile ilgili bilgiler verilmiştir. *Hâtime*de ise yine süfliyyât âleminde yer alan deniz ve karaların acayiplikleri konu edilmiştir (Kut, 1988, s. 315). Dünyadan olmayan varlıklar ile dünyevî konuların belirli bir düzende sunulması, yani evrendeki her varlığa ait bilginin sistematik olarak verilmesi, esere bir doğa tarihi ansiklopedisi niteliği kazandırmaktadır (Hees, 2014, s. 143). 15. yüzyılda Ebû Hafs Sirâcüddîn Ömer İbnü'l-Verdî (öl. 861/1457 (?)) tarafından yazılan *Harîdetü'l-Acâyib ve Ferîdetü'l-Garâyib* adlı kitap, acâyibü'l-mahlûkât türündeki diğer eserlerde verilen bilgiler yanında Avrupa, Afrika ve Arap ülkelerine dair bilgiler içermesi bakımından önemlidir ve bu özelliğiyle büyük bir ilgi görerek müellifine ün kazandırmıştır (Bilge, 2000, ss. 238-239).

Acâyibü'l-mahlûkât türü, Türk edebiyatına İran ve Arap edebiyatlarındaki *Acâyibü'l-Mahlûkât* kitaplarının tercümeleri aracılığıyla girmiştir (Kut, 1988, s. 315). Türk edebiyatında bu türdeki ilk eser, Kazvînî'nin eserinden Alî b. Abdurrahman (öl.?) tarafından tercüme edilmiş olan *Acâyibü'l-Mahlûkât* adlı kitaptır (Kut, 2010, ss. 3-4). Bursa ve Edirne'nin fethine dair bilgilere yer verilmesine rağmen İstanbul'un fethinden söz edilmemesi, eserin 857/1453 yılından önce tercüme edilmiş olduğunu akla getirmektedir. Dolayısıyla eser 14. yüzyılın son çeyreğinde veya 15. yüzyılın başlarında tercüme edilmiştir (Kut, 1988, s. 316). Eserin üzerine dört yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Al, 2010; Göl, 2008; İnan, 2010; Yıldıran, 2010). 15. yüzyılda Sultan I. Mehmed (öl. 824/1421)'in isteğiyle tercüme edildiği bilinen *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitap, Türk edebiyatında bu türde yazılmış ikinci eserdir (Kut, 2010, s. 5; Sarıkaya, 2019, s. 86). Eserin mütercimine dair farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar, eserin girişinde kullanılan *Rüknüddîn* kelimesinden hareketle, mütercimin Rükneddîn Ahmed olduğunu iddia etmişlerdir (Gedizli, 2011, s. 8). Ancak Günay Kut, bu kelimenin bir

dua ibaresinde de kullanılabileceğini ve mütercimin adına işaret etmeyebileceğini dile getirerek eserin mütercimin belirsiz olduğunu ifade etmiştir (Kut, 1988, s. 315; Sarıkaya, 2010, s. 5). Eser üzerine doktora çalışması yapan Bekir Sarıkaya, doktora tezinde eserin Rükneddîn Ahmed tarafından tercüme edildiğini ifade etmiş, ancak daha sonra yaptığı kitap çalışmasında, Günay Kut'un görüşüne benzer bir şekilde, eserin mütercimin belirsiz olduğunu dile getirmiştir (Sarıkaya, 2010, s. 6; 2019, s. 86). Eser üzerine üç doktora tezi yapılmış (Gedizli, 2011; Sarıkaya, 2010; Yılmaz, 1998) ve iki kitap yayımlanmıştır (Kut, 2012; Sarıkaya, 2019). Mahmud b. Kadı Manyas (öl.?) tarafından Sultan II. Murad (öl. 855/1451)'a ithaf edilen *A'cebü'l-Ücâb* adlı eser, 841/1438 yılında yazılmıştır (Özkan, 2003, s. 33). *A'cebü'l-Acâyib* veya *Kitâb-ı Acebü'l-Ucâb* gibi isimlerle de anılan bu kitap, farklı ilimler, bitkiler, hayvanlar ve madenler gibi konuların ansiklopedik bir biçimde ele alınmış olması sebebiyle acâyibü'l-mahlûkât türünde bir eser olarak kabul edilmektedir (Buçukçu, 2017, s. 4). Eser üzerine bir yüksek lisans ve bir doktora tezi hazırlanmıştır (Buçukçu, 2017; Öztürk, 2017). Türk edebiyatında en bilinen ve belki de öteki tercümelerden kısa olması sebebiyle en çok okunan eser, Yazıcıoğlu Ahmed-i Bîcân (öl. 870/1466'dan sonra) tarafından *Acâyibü'l-Mahlûkât* adıyla 857/1453 yılında tercüme edilmiştir (Kut, 2012, s. 7). Ahmed-i Bîcân'ın, şeyhi Hacı Bayram-ı Velî (öl. 833/1430)'nin isteği üzerine kaleme aldığı bu eser, yakın zamana kadar Türk edebiyatında bu türe ait ilk tercüme kabul edilmiştir. *Acâyibü'l-Mahlûkât* kitapları ve tercümeleri üzerinde detaylı araştırma yapan Franz Taeschner, ilk araştırmalarında bu türdeki en eski eserin Ahmed-i Bîcân'a ait olduğunu belirtmiştir. Ancak İstanbul'a gelerek Alî b. Abdurrahman'ın eserini bizzat inceledikten sonra, eserdeki konuların tarihlerinden hareketle Ahmed-i Bîcân'ın tercümesinin ilk tercüme eser olamayacağı sonucuna varmıştır (Taeschner, 2018, s. 20). Eserde, tercüme edilen kaynak metnin niteliklerinden bahsedilse de eserin ismi ve yazarı net olarak belirtilmemiştir. Ancak bu eserin, Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitabının Türkçeye yapılmış kısa bir tercümesi olabileceğine dair genel bir kanaat vardır (Erkan, 2016, s. 8). Eser üzerine bir bitirme tezi ve bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Açıkgöz, 1974; Yıldız, 1989). Ayrıca inceleme, metin ve indeks bölümlerinden oluşan bir kitap çalışması hâlinde yayımlanmıştır (Erkan, 2016). Yazıcıoğlu Ahmed-i Bîcan tarafından 15. Yüzyılın ikinci yarısında yazılan ve bu türün kapsamına giren bir diğer eser *Dürr-i Meknûn*'dur Dinî, tasavvûfi ve efsanevi bilgilerin yer aldığı bu eser üzerine bir doktora tezi ve iki kitap yayımı bulunmaktadır (Demirtaş, 2003, 2009; Sakaoğlu, 1999). 16. yüzyılda Şehzade Mustafa (öl. 960/1553)'nın hocası Sürûrî (öl. 969/1562), Şehzade Mustafa'nın talebi üzerine Kazvînî'nin eserini tercümeye başlamış, ancak Şehzade Mustafa'nın babası Kanuni Sultan Süleyman (öl. 974/1566) tarafından öldürülmesi üzerine tercümesini yarım bırakmıştır. Daha sonra Rodosî-zâde Muhammed (öl. 1113/1701) yarım kalan tercümeyi tamamlamıştır (Kut, 1988, s. 317). Sürûrî'nin eserinin adına dair farklı görüşler mevcuttur. Eser üzerine doktora tez çalışması yapan Betül Bülbül Oğuz, sebeb-i telif bölümünde yer alan *kitâbü'l-acâ'ib ve'l-garâ'ib* ibaresinden yola çıkarak eserin adının *Kitâbü'l-Acâ'ibü'l-Garâ'ib* olduğunu belirtmiştir (Oğuz, 2014, s. 11). Ancak, eserin bilinen nüshalarında Sürûrî'nin tercümesine bir isim vermediği ve eserin sebeb-i telif kısmında türünü açıklamak için kullanılan kelime ve kelime gruplarının da kitabın ismi olarak gösterilemeyeceği göz önüne alındığında, bu eserin *Tercüme-i Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* şeklinde adlandırılması daha mümkün görünmektedir (Yazar, 2022). Eser üzerine bir yüksek lisans ve bir doktora tez çalışması bulunmaktadır (Başkan, 2007; Oğuz, 2014). 16. yüzyılda Bosna Kadısı Mevlânâ Gınâyî (öl. 969/1561-62'den sonra), İzzeddin İbnü'l-Esîr adıyla tanınan Ebü'l-Hasan İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî tarafından Arapça kaleme alınmış *Tuhfetü'l-Acâyib ve Turfetü'l-Garâyib* adlı eseri 969/1561-62 yılında *Mir'ât-ı Kâ'inât* adıyla Tükçeye tercüme etmiştir (Kut, 1988, s. 317). Eser üzerine bir doktora tez çalışması devam etmektedir (Bardakçı & Aksakaloğlu, 2022). 16. yüzyılda bu türde tercüme edilmiş bir diğer eser Hâce Hâtib Mahmûd er-Rûmî (öl.?)'nin İskender Paşa-zâde Osman Şah'a ithaf ettiği *Tercemetü Harîdeti'l-Acâyib ve Ferîdeti'l-Garâyib* adlı kitaptır.

Eser, Ebû Hafs Sirâcüddîn Ömer İbnü'l-Verdî'nin *Harîdetü'l-Acâyib ve Ferîdetü'l-Garâyib* adlı eserinin Türkçeye 970/1563 yılında yapılmış olan bir tercümesidir (Yaniç, 2004, s. 33). Eser üzerine hazırlanmış bir doktora tez çalışması mevcuttur (Yaniç, 2004). 16. yüzyılda Eyyûb b. Halîl (öl. 7 Zilkade 977/13 Nisan 1570'den sonra) tarafından yazılmış bir *Acâyibü'l-Mahlûkât* tercümesi daha bulunmaktadır. Mütercimin *Tezkiretü'l-Acâyib ve Tercemetü'l-Garâyib* olarak adlandırdığı bu eser, Kazvînî'nin aynı türde Arapça kaleme aldığı eserinin 7 Zilkade 977/13 Nisan 1570 yılında tamamlanmış Türkçe tercümesidir (Kut, 1988, s. 317; Bardakçı, 2022a). Eser üzerine yayım aşamasına gelinmiş bir çalışma bulunmaktadır (Bardakçı, 2022a). 17. yüzyılda, Hüsâmeddin Bursevî (öl. 1042/1632), Sultan II. Osman (öl. 1031/1622)'a takdim ettiği *Mir'âtü'l-Kâ'inât* adlı eserini 1031/1622 yılında kaleme almıştır (Erdoğan vd., 2021, ss. 18-19). Eser kitap olarak yayımlanmış ve üzerine bir doktora tezi hazırlanmıştır (Çınar, 2003; Erdoğan vd., 2021). 17. yüzyılda Hüseyin b. Muhammed b. Mustafa (öl. 1109/1698'den sonra) tarafından kaleme alınan *Mir'ât-ı Acâyibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı eser ise Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı eserinin 1109/1698 tarihinde Türkçeye yapılan tam tercümesidir (Erdem, 2020, s. 15; Bardakçı, 2022b). Türk edebiyatında *Acâyibü'l-Mahlûkât* tercümelerinin birçoğu Kazvînî'nin eserinin kısaltılmış şekli olduğu hâlde, bu eser kaynak metnin Türkçeye yapılan ilk tam tercümesi olarak bilinir (Kut, 1988, s. 317; Bardakçı, 2022b). Eserin farklı varakları üzerine iki yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır (Aydın, 2021; Erdem, 2020). Ayrıca eser üzerine bir doktora tezi hazırlanmaktadır (Koçoğlu, 2020, s. 38). 17. yüzyılda Sürûrî'nin daha önce başladığı, ancak Şehzade Mustafa'nın katledilmesiyle yarım kalan ve Sultan IV. Mehmed (öl. 1104/1693)'in emriyle tamamlanması istenilen bir *Acâyibü'l-Mahlûkât* tercümesi daha mevcuttur. Sürûrî'nin yarım bıraktığı *Tercüme-i Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adını taşıyan bu tercüme, Rodosî-zâde Muhammed (öl. 1113/1701) tarafından tamamlanmıştır (Çelik, 2019, s. 1; Bardakçı, 2022c). Bu eser üzerine bir doktora tez çalışması yapılmıştır (Çelik, 2019). 18. yüzyılın başlarında bu türe ait bir tercüme de veziriazam Murtaza Paşa'nın isteği üzerine Rûz-nâme-i Sânî Muhammed b. Muhammed Şâkir (öl.?) tarafından 1121/1709'da kaleme alınan *Tercüme-i Acâyibü'l-Mahlûkât* adlı eserdir (Koçoğlu, 2020, ss. 45-46). Eserin telifinde Kazvinî'nin eseri dışında Mevlânâ Demirî'nin *Hayatü'l-Hayevân*'ından da faydalanıldığı görülmektedir (Koçoğlu, 2018, s. 186). İlk önce bir bildiri ile tanıtılan bu eser daha sonra kitap olarak yayımlanmıştır (Koçoğlu, 2018; 2020). 18. yüzyılda III. Ahmed (öl. 1149/1736) döneminde Mısır Valisi olan Abdî Paşa'nın talebi üzerine Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî tarafından kaleme alınan *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*, Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı Arapça eserinin tam Türkçe tercümesi olarak 25 Receb 1129/5 Temmuz 1717'de tamamlanmıştır. Eser, Türk edebiyatında Kazvînî'nin *Acâibü'l-Mahlûkât* adlı kaynak metninin Türkçeye yapılmış ikinci tam tercümesidir. Eserin metni üzerine yayım aşamasına gelmiş bir çalışma bulunmaktadır (Bardakçı, 2023). Bahsedilen bu acâyibü'l-mahlûkât türündeki tercümeler dışında, İbnü'l-Verdî'nin *Harîdetü'l-Acâyib ve Ferîdetü'l-Garâyib* adlı eserinin tercümesi olduğu düşünülen ve mütercimi bilinmeyen bir *Acâyibü'l-Mahlûkât* tercümesi daha bulunmaktadır. Söz konusu eserin yazması British Library'de numara Add 7893'te kayıtlıdır (Kut, 1988, s. 317). Kazvînî'nin eserinden hareketle tercüme edilen, mütercimi ve müstensihi bilinmeyen bir *Acâyibü'l-Mahlûkât* tercümesi de Berlin Devlet Kütüphanesi'nde ms. Diez. A. Fol. 19 numarada kayıtlıdır (Karaca, 2021, s. 15; Bardakçı, 2022d). Bu eser kitap olarak yayımlanmıştır (Karaca, 2021).

1. Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî ve *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* Adlı Tercümesi

1.1. Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî'nin Hayatı

Kaynaklarda, Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî'nin hayatı ve eserleri hakkındaki bilgiler son derece sınırlıdır. Bursalı Mehmet Tahir'in *Osmanlı Müellifleri*'nde Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî'nin tarih ile meşgul, ilim ve fazilet sahibi biri olduğu bilgisi yer alır. Ayrıca, III. Ahmed (öl. 1149/1736) döneminde Mısır Valisi olan Abdî Paşa zamanında Mısır'a gittiği ve Abdî Paşa'nın emriyle İbn Hallikân (öl. 681/1282)'ın *Vefeyâtü'l-A'yân*, Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât* ve İmam Süyûtî (öl. 911/1505)'nin *Hüsnü'l-Muhâdara fi-Ahbârı Mısri'l-Kâhire* adlı eserlerini tercüme ettiği bilgisi verilir. Mütercimin *Hüsnü'l-Muhâdara* tercümesini sade bir Türkçeyle 1130/1718'de kaleme aldığı ve müellif nüshasının Osmanlı Müzesi Kütüphanesi'nde bulunduğu bildirilir[5]. Bermekîler'in tarihine dair bilgilerin yer aldığı Arapça *Ahsenü'l-Memâlik li-Ahbari'l-Berâmik* adlı eserinin de Bahçekapısı Aşir Efendi Kütüphanesi'nde olduğu bilgisi verilir (Bursalı Mehmed Tahir, 2016, s. 1104).

Günay Kut, *İslam Ansiklopedisi*'nde yazdığı *Acâibü'l-Mahlûkât* maddesinde Hüseyin b. Muhammed b. Mustafa'nın *Mir'ât-ı Acâyibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı tercümesini tanıtırken "Osmanlı Müellifleri'nde Acâ'ibü'l-mahlûkât'ı tercüme ettiği bildirilen Yûsuf b. Mehmed Milevî ise mütercim olmayıp müstensihtir" tespitini yapmıştır (Kut, 1988, s. 317). Hüseyin b. Muhammed b. Mustafa tarafından yapılan tercümenin 11 Zi'l-hicce 1114/28 Nisan 1703'te istinsah edilen ve Staatbibliothek Marburg Ms. Or. fol. 2562'de kayıtlı olan nüshasında, müstensihin Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî olması bu tespiti doğrular niteliktedir (Erdem, 2020, s. 20; Bardakçı, 2023). Söz konusu eserin müstensihi olmakla birlikte, Hamburg Üniversitesi Kütüphanesinde, Nu. Cod. orient. 342 numarada kayıtlı nüsha, Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât*'ının Türk edebiyatındaki mütercimlerinden birinin Yûsuf Milevî olduğunu kanıtlamaktadır.

1.2. Eserin Genel Özellikleri

18. yüzyılda Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî tarafından kaleme alınan *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât,* Zekeriyya b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kaynak metninin 25 Receb 1129/5 Temmuz 1717'de Türkçeye yapılmış tam tercümesidir. Eser, Sultan III. Ahmed'in 1114-1143/1703-1730 saltanatı yıllarında 29 Şaban 1126/9 Eylül 1714 tarihinde Mısır Valiliğine tayin edilen ve 1 Zilkade 1127/29 Ekim 1715'te İskenderiye'ye gelen eski Özi Valisi Abdî Paşa'nın isteği üzerine kaleme alınmıştır (Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı, 2012, ss. 50-54; Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî, *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât,* Hamburg, Hamburg Üniversitesi Kütüphanesi, El Yazmaları, Nu. Cod. orient. 342, 2a). Mîlevî'nin bu eseri, Hüseyin b. Muhammed b. Mustafa tarafından *Mir'ât-ı Acâyibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâyibü'l-Mevcûdât* adıyla 27 Ramazan 1109/8 Nisan 1698'de tamamlanan ilk tam tercümeden sonra Türk edebiyatında yapılmış ikinci tam Kazvînî tercümesidir (Erdem, 2020, s. 15; Bardakçı, 2023).

Mîlevî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* tercümesinin bugün için tespit edilebilen tek müellif nüshası Hamburg Üniversitesi Kütüphanesi (SUB HH), Cod. orient. 342 numarada kayıtlıdır. 259 varaktan oluşan nüshada satır sayısı 29'dur. Nesih hatla yazılmış olan eserin genelinde siyah mürekkep kullanılmasına rağmen, bölüm başları ve sözbaşlarında kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Bu nüshanın dikkat çeken bir özelliği de, anlatılan konularla ilgili çok farklı tarz ve tasarıma sahip yaklaşık

[5] Milevî'ye ait olarak gösterilen bu eserin Süleymaniye Kütüphanesi Damat İbrahim Paşa Koleksiyonu 910 numarada kayıtlı nüshasında müellif Ahmed b. Süleyman el-Hanefî olarak geçmektedir. Bu nüsha Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî tarafından Şevval 1128/Ekim 1716 tarihinde istinsah edilmiştir.

400 adet minyatüre yer verilmiş olmasıdır. Ketebe kaydında eserin Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî tarafından 25 Receb 1129/5 Temmuz 1717 tarihinde tamamlandığı bilgisi verilmiştir.

Eserin 1b varağı "*Yā men refe¤a's-semā¢e bi-ġayri ¤imād. Ve basaše'l-arża ve zeyyenehā bi'l-bilād ve vaššadehā mine'[l-] cibāl bi-evtād (…) Emmā ba¤d sebeb-i teşyìd-i mebānì me¤ānì-i refì¤a ve isticlā¢-i ¤arāyis-i bedì¤a oldur ki ḳaçan kim Ġaḳḳ sübġānehu ve te¤ālā (…)*" ifadeleriyle başlar. Eserin 259b varağı ise "*Ve Ġaḳḳ te¤ālā ¤Ūc'uŋ ĥaberini Mūsā'ya vaġy eyledi. Mūsā varup ¤aŝāsıyla ¤Ūc'ı urup ḳatl eyledi. Ve baldırı Mıŝr-ı Nìl'de köpri ėdüp ĥalḳ üzerine ĥaylì zamān geçerler idi. Ve ŝūreti budur. Temme'l-kitāb…*" ifadesiyle sona erer.

1.3. Eserin Bölümleri

Eser, Arapça kaleme alınan kısa bir hamdele ve salvele ile başlar. *Ammā ba'dü* ifadesinden sonra devrin padişahı III. Ahmed (Ahmed b. Muhammed b. İbrahim Han)'in övgüsü yapılarak dua edilir. Daha sonra III. Ahmed'in Abdî Paşa'yı Mısır Valiliğine tayin etmesine, Paşa'nın övgüsüne ve duaya yer verilir. Abdî Paşa'nın 1 Zi'l-ka'de 1127/29 Ekim 1715 yılında atandığı görev için İskenderiye'ye gelişinden söz edilir. Paşa'nın Kal'atü'l-Cebel'de ikamet etmeye başlaması ve göreviyle ilgili işleri yoluna koymasından sonra "*ġavādiś-i dühūr ve ġarāyib-i umūra vuḳūf olmaġıçün aĥbār-ı selāšìn-i māżiye ve ümem-i ĥāliye aġvāllerine mutażammın kitābların mušāla¤asına evḳāt-ı şerìfeleri ŝarf eylemek*" için mütercimin, Ahmed b. Hallikân (öl. 681/1282)'ın *Vefeyātü'l-A¤yān* adlı eserini tercüme etmesinden bahsedilir. Söz konusu tercümenin tamamlanarak vezire sunulması ve beğeni alması neticesinde mütercimin hediyelerle ödüllendirildiği ifade edilir. Abdî Paşa'nın bu tercümeden sonra, mütercimi huzuruna davet ederek Zekeriyya b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkat* adlı eserini de tercümesi etmesi için görevlendirdiği bilgisi verilir. Eserin giriş kısmı duayla tamamlanmıştır. Eserin sebeb-i tercümesi şu şekilde anlatılır:

> "… Bundan ŝoŋra vezìr ġażretlerine merġūm Zekeriyyā bin Muġammed bin Maġmūd el-Ḳazvìnì'niŋ ¤Acāyibü'l-Maĥlūḳāt-nām te¢lìf ėtdügi kitābın tercemesiçün bu ¤abd-i faḳìri meclis-i şerìflerine iġżār ėdüp ve ĥišāb-ı müstešāb ile şeref-yāb olduḳda mezbūr kitābuŋ tercemesine fermān-ı şerìfleri ŝādır olmışlardur. Mezbūr kitābuŋ tercemesine şürū¤ eyledüm ve Ġaḳḳ sübġānehu ve te¤ālādan mercūdur ki ol kitābuŋ itmāmın müyesser eyleye ve ḳabūl ĥil¤asın ilbās eyleye. Nitekim Ġaḳḳ te¤ālādan mercūdur ki ol vezìrüŋ ¤ömr ü devletini yevmen fe-yevmen izdiyād ėdüp maślūb u murādını müyesser eyleye āmìn yā mu¤ìn." (Mîlevî, 2a)

Eserin giriş bölümü dört *mukaddime*den oluşmaktadır. Mukaddimelerden önce *ibtidā¢-i terceme-i kitāb* başlığı altında "*merġūm ve maġfūr Zekeriyyā bin Muġammed bin Maġmūd el-Ḳazvìnì ¤Acāyibü'l-Maĥlūḳāt kitābında dėmiş ki…*" (Mîlevî, 2a) ifadelerinin devamında kaynak metnin yazarının vatanından, aile ve dostlarından uzak kaldığı bir dönemde acâyib ve garâyib olana dair bilgileri ihtiva eden kitapları okuduğu bildirilir. Mütalaa edilen bu kitaplarda kısaca evrendeki her mahlûk için Allah'ın acâyib ve garâyib olarak nitelenebilecek yaratma sanatına dair bilgilerin yer aldığı ve bu sanat üzerine insanın dikkat ederek nazar etmesi gerektiği söylenir. Burada nazar etmek sadece göz ile bakmak değil yaratılanı anlamak ve onun üzerine düşünebilmektir. Nitekim görme organı hayvanlarda da vardır ancak tefekkür gücü sadece insana has kılınmıştır. Böylece insan kendi türüne yakışan bir şekilde varlığın hikmetinin bilgisine ulaşabilmelidir. Yaratılanı anlama adına yapılan bu açıklamalardan sonra mütercim, Kazvînî'nin eserini telif sebebini şu cümlelerle ifade eder: "*muŝannif-i kitāb raġmetu'llāhi te¤ālā ¤aleyh dėmiş ki sem¤ ve baŝar ve fikr ve nažar šarìḳinden baŋa ġāŝıl olan ġikem-i ¤acìbe ve ŝānāyi¤-i ġarìbe żāyi¤ olmamaġıçün bu kitābda cem¤ ve ḳayd eyledüm.*" (Mîlevî, 3b). Yani, kitabın sahibi duyma, görme, fikir yürütme ve etraflıca düşünmekle ortaya koyduğu acâyib hikmet ve garâyib sanatların yok olmaması için bir kitapta toplayarak kaydetmiştir. Devamında müellifin kitabını hazırlarken çektiği sıkıntıları okuyucuların anlamaları hususu, "*pes bu kitābda nažar ėdenlerden recā ėderüm ki bu kitābuŋ taġŝìlinde çekdügüm zaġmet ve meşaḳḳati taŝavvur eyleyeler*" şeklinde ifade

edilir (Mîlevî, 3b). Ayrıca müellif bu bölümde, Allah'ın yaratma gücüyle yaratılanların ortaya konduğunu, duyu organı ve akılla hakkında bilgisine erişilebilen varlıklar olduğunu belirtip hakkında bilgi verdiği bir şeyin özelliğinin duruma göre de değişebileceğini söyler. Örneğin demirin özelliği bir nesneyi kendine çekmesidir. Ancak sarımsak kokusu demire geçtiğinde bu özelliğini yitirse de sirke ile yıkandığında bu özelliğin geri geleceği anlatılır. Bu örnekte olduğu gibi, bir okuyucunun bir şeyin değişik hâllerini iyice araştırmadan bu kitapta verilen bilgilere itiraz etmemesi gerektiği vurgulanır. Mütercim tarafından bu durum belirtildikten sonra Kazvînî'nin eserinde, varlıklara dair bilgilerde yalan olmadığı, nasıl işittiyse o şekilde kaydettiğini ve eserine *Acâyibü'l-Mahlûkat ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adını verdiğini ifade eder:

> "Zîrā Ṣaḳḳ sübḥānehu ve teʿālā şāhiddür ki bu kitābda cemʿ ėtdügüm eşyānuŋ birinde iftirā ėtmedüm belki rāvìsinden nice işitdümse iśbāt eyledüm ve şāʿirüŋ beyt: *fe-ḳultü lehüm lā-tensevü'l-faźle beyneküm/fe-leyse terā ʿaynü'l-kerìmi sūyi'l-ġasen* ḳavliyle bizi muʿāmele ėtmek mercūdur ve bu kitāb-ı müstešābuŋ ismini ʿAcāyibü'l-Maḥlūḳāt ve Ġarāyibü'l-Mevcūdāt ḳıldum." (Mîlevî, 4a)

İbtidāʾ-i terceme-i kitāb başlığı ile Zekeriyya b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkat* adlı kitabıyla ilgili verilen bu bilgilerden sonra *muḳaddime-i ūlā* başlığı altında eserin ilk mukaddimesine geçilir. Bu bölüm *ʿaceb olanuŋ maʿnāsın beyānındadur* (Mîlevî, 4b) ifadesiyle başlar. Bu bölümde *aceb* kelimesinin ne anlama geldiği ve izahı anlatılır; *aceb* kelimesi insanın daha önce görmediği bir şeyi gördüğü zaman ya da o şeyin özelliği ile ilgili bir bilgiye ulaştığı zaman insanda oluşan şaşkınlık olarak tanımlanır. Bu konu ile ilgili arı misal olarak verilir: "*Bir insan bal peteğinde balı görse hayrete düşer ve böyle bir hünerin sanatkârını merak eder. Ancak balı böyle bir ustalıkla yapan sanatkârın zayıf ve nahif bir hayvan olan arı olduğunu gören insan daha da hayrete düşer*" şeklinde verilen örnekle insanın acâyib olarak tanımlayabileceği durumlar ve hissedilen şaşkınlığın dereceleri anlatılır. Ayrıca sonrasında *aceb ve acâyib* olanın ilk defa görülmesinden sonra şaşkınlık derecesinin zamanla değişebileceğine değinilir ve bu kelimeler ayetler ile dinî yönden de izah edilmeye çalışılır. Devamında gökyüzündeki varlıklar ve bu varlıkların özelliklerinden başlanarak yeryüzündeki varlıkların da hayret verici özelliklerine yer verilir. Bu bölümde, Allah'ın yarattığı her mahlûkta insanı hayrete düşürecek bir bilginin olduğu söylenerek yaratılana ibret ile bakıldığında insanoğlunun *acâyib* olanı fark edebileceği anlatılır.

İkinci mukaddime, *maḥlūḳātuŋ taḳsìmindedür* başlığını taşır. "*Maḥlūḳuŋ taʿrìfinde ʿulemā dėmişler ki el-maḥlūḳ küllü mā-sive'l-Ḥālıḳ yaʿnì Ṣaḳḳ sübḥānehu ve teʿālādan ġayrı cemìʿ-i mevcūdāta maḥlūḳ ıšlāḳ olınur.*" (Mîlevî, 6b) denilerek *mahlûk*un tanımı ile bölüme giriş yapılır. Burada *mahlûk*, Allah'tan gayrı yaratılan her şey olarak tanımlanır. Sonrasında ise mahlûk kendi başına kâim olan ve olmayan olmak üzere ikiye ayrılır. Kendi başına yer kaplayan mahlûk cisimdir; yer kaplamayan ise cevher-i ruhânîdir denilerek öncelikle iki kısma taksim edilen mahlûk ve devamında bu mahlûkâtın kendi içerisindeki sınıfları ve özellikleri anlatılır. Konu ile ilgili rivayet ve ayetlerle bölüm sonlandırılır.

Üçüncü mukaddime, *ġarìb nesnenüŋ taʿrìfi beyānındadur* başlığını taşır. "*Maʿlūm olsun ki her nesnenüŋ ki vuḳūʿı nādir ve ʿādete muḫālif ve müşāhedāt-ı manžūreden ḫāric ola aŋa ġarìb dėnilür.*" (Mîlevî, 7a) ifadeleriyle *garîb* nesnenin tanımı yapılır ve *garîb* olanı meydana getiren sebeplere değinilir. Garîp, az bulunur ya da alışılagelmişin dışındaki olaylara ve sıradan gözlemlere aykırı olan şeklinde tanımlanır. Hz. Muhammed'in ayı ikiye bölmesi, Hz. Musa'nın denizi yarması ve asasının ejderha olması, Hz. İbrahim'i ateşin yakmaması, Hz. Salih'in kayadan bir deve çıkarması gibi peygamberlerin mucizeleri garîb olaylara örnek olarak verilir. Evliyaların dualarıyla hastaları iyi etmeleri, yine dua ile yağmur yağmasına vesile olmaları, kuş ve vahşi hayvanları ehlileştirerek dost edinmeleri gibi kerametleri de garîb işlere misal olarak gösterilir. Ayrıca Cahiliye Dönemi'nde yaşamış olan kâhinlerin garîb işleri, Kazvin şehrinde yaz mevsiminde ceviz büyüklüğünde yağan karın varlıkları telef etmesi,

hayvanların dile gelip konuşması, Yemen vilâyetinde farklı şekilli insanların görülmeleri gibi olaylar garîb olarak tanımlanabilecek örnekler olarak zikredilir.

Dördüncü mukaddimede, taḳsìm-i mevcūdātuŋ beyānındadur başlığı altında "Ĥafî olmaya ki Ɠaḳḳ sübɠānehu ve te¤ālādan mā-¤adā mevcūdāt dükelisi Ɠaḳḳ te¤ālānuŋ ŝun¤ ve ìcādıdur." (Mîlevî, 9b) cümlesiyle, Allah'tan başka var olan her şeyin Allah'ın sanatı ve yoktan var etmesi ile meydana geldiği ifade edilir. Yaratılan her varlığın acâyib ve garâyiblikleri barındırdığı, bunların Allah'ın büyüklüğüne, kudretine ve mükemmelliğine birer delil olduğu söylenir. Ardından mevcûdât önce iki gruba taksim edilir. Birincisi Allah'tan başka kimsenin bilmediği, hakkında insanoğlunun bilgisinin olmadığı mevcûdâttır. İkincisi ise insanın bilgi sahibi olabileceği varlıklar olup bunlar göz ile görülemeyen ve görülebilen olmak üzere kendi arasında ikiye ayrılır. Gözle görülemeyen arş, kürsî, melekler, şeytanlar ve cinler hakkındaki bilgilere dinî kaynaklar yoluyla ulaşılabileceği anlatılır. Gözle görülebilenlerin ise gökyüzü, yeryüzü ve yer ile göğün arasındaki tüm varlıklar olduğu söylenir. Bu varlıklar gökyüzü, gökyüzündeki yıldızlar, güneş, ay ve bunların hareketleri; yer ve yeryüzündeki denizler, nehirler, dağlar, madenler, hayvanlar, bitkiler; yer ile gök arasındaki boşlukta bulunan bulut, gök gürlemesi, şimşek, yıldırım, rüzgâr olarak zikredilir. Bu kısımda, varlıkların birçok kısma taksim edildiği, her bir kısmın da birçok türe bölündüğü ve her türün de birçok sınıfının olduğu ifade edilir. Ayrıca yaratılan her şeyin Allah'ın kudretine ve büyüklüğüne delil olduğu tekrar belirtilerek bölüm bitirilir.

*Mukaddime*lerden sonra asıl konunun anlatılacağı *makâle*lerin fihristine yer verilir (Mîlevî, 10a-12a).

Eserin ilk makalesi *el-maḳāletü'l-ūlā fi'l-¤ulviyyāt* başlığını taşır. *"Ya¤nì bu maḳāle gökde olan maĥlūḳātuŋ beyānındadur. Ve bu maḳālede niçe nažar vardur."* (Mîlevî, 12a) ifadeleriyle başlar. Bu makalede ay üstü ya da ulvî âlem olarak da tanımlanabilecek olan gökyüzündeki varlıklar açıklanır ve bu makalenin birçok nazardan oluştuğu söylenir. *Evvelki nažar* adı verilen makalenin ilk nazarında feleğin tanımı, feleklerin hakikatleri, şekilleri, vaziyet ve hareketlerine dair genel bilgiler verilir. İkinci nazar *felek-i ḳamerüŋ beyānındadur* adını taşır ve Felek-i Ḳamer'in yani ayın şekli, hareketleri gibi özelliklerine dair açıklamalar yapılır. Bu nazarda yer alan *faŝlun fi-ziyādeti ēav¢i'l-ḳamer ve noḳŝānihi, faŝlun fi-beyāni ĥusūfi'l-ḳamer, faŝlun fi-ĥavāŝŝi'l-ḳamer ve te¢sìrātihi* adlı fasıllarda sırasıyla ayın güneş ile yaptığı hareketlere göre ay ışığının kaybolması ya da geri gelmesi, ay tutulmasının oluşumu ve ayın sahip olduğu özellikleri ve bunların tesirleri anlatılır. İkinci nazar, *ĥātimetün fi'l-mecerre* adı verilen bir alt başlıkla Kehkeşân ya da Samanyolu olarak bilinen yıldız kümesinin anlatımı ile son bulur. Üçüncü nazar *el-ḳavlü fi-feleki ¤ušārid*tir ve Utarit feleği hakkında bilgi verilir. Dördüncü nazar *fi-feleki zühre*dir ve Zühre feleğinin şekli, hareketleri ve diğer özellikleri hakkında açıklama yapılır. Beşinci nazar *fi-feleki'ş-şems*tir ve Felek-i Şems yani Güneş'in şekli, hareketleri, diğer özellikleri hakkındaki açıklamalara yer verilir. Ardından Güneş tutulmasının anlatıldığı *faŝlu fi-küsūfi'ş-şems* ve Güneş'in ay üstü ve ay altı âleme olan tesirlerinin açıklandığı *faŝlu fi-ĥavāŝŝi'ş-şems* adlı fasıllar gelir. Altıncı nazar, *felek-i mirrìĥ beyānında*dır. Burada Mirrîh'in özelliklerine yer verilir. Yedinci nazar, *felek-i müşterì beyānında*dır ve Müşterî hakkında bilgi verilir. Sekizinci nazar olan *feleki zuġal*de Zuhal feleğinin özelliklerine değinilir. Devamında gelen *faŝl-ı fi-rücū¤i'l-kevākib ve istiḳāmetihā* alt başlıklı fasılda, yıldızların hareketlerinden söz edilir. Dokuzuncu nazar *felekü'ś-śevābit beyānında*dır. Bu nazarda ise sabit feleklere ait bilgilere yer verilir. Nazarda yer alan *faŝlun fi-beyāni'l-kevākibi'ś-śābite* başlığını taşıyan fasılda sabit yıldızların genel özellikleri anlatılır. *Faŝlun fi-ŝuveri'ş-şimāliyye* faslında da kuzey yıldızlarının görünüm ve sayılarına dair genel bilgilere yer verilir. Ardından, sırası ile bu yıldızların isimleri verilerek özelliklerine değinilir. Yıldızları *ŝūretü'l-bürūci'l-iśnā ¤aşer* başlığında on iki burç takip eder. Burada on iki burcun isimleri maddeler hâlinde sıralanır ve bu burçların özellikleri açıklanır. Ardından *ve hāźihi ŝıfatü'ŝ-ŝuveri'l-cenūbiyye* başlığı ile güney yıldızları hakkında bilgi verilir ve bu yıldızların isimleri de maddeler hâlinde verilip detaylı bir şekilde açıklanır. Dokuzuncu nazardaki son

fasıl *faṣlun fi-menāzili'l-ḳamer* adını taşır. Bu fasılda ayın menzillerinden söz edilir: Ayın menzilleri şâmî ve yemânî olmak üzere iki başlık altında işlenir ve bu başlıklarda her bir menzil ayrıntılı bir biçimde açıklanır. Onuncu nazar *felekü'l-eflāk beyānındadur* başlığını taşır ve Felekü'l-Eflâk'ın en büyük felek olduğu belirtildikten sonra bu feleğe ait ayrıntılı bilgilere yer verilir. *Semāvātda olan melāyike beyānındadur* başlığı ile verilen on birinci nazarda göklerde bulunan melekler anlatılır. Bu kısımda meleklerin neden yaratıldığı, görevleri, özellikleri hakkındaki bilgiler ayet ve hadislerle desteklenerek aktarılır. Bu nazarda *źikr-i ġameletü'l-¤arş* adlı bir alt başlık yer alır. Bu başlık altında arşı taşıyan dört meleğe dair açıklamalar yapılır ve ardından sırası ile *Rūġ*, *İsrāfīl*, *Cebrāyìl*, *Mikāyìl*, *¤Azrāyìl*, *Kerrūbiyyūn* (Allah'a en yakın olan melekler), *melāyiketü's-semāvāti's-seb¤* (Yedi kat gök melekleri), *ġafaẕatü vehümü'l-kirāmü'l-kātibūn* (İyilik ve kötülüğü kaydeden melekler: Kiramen ve Kâtibin), *mu¤aḳḳibāt* (Takip edici, koruyucu melekler), *münker ve nekìr* (Kabir melekleri), *seyyāġūn* (Yeryüzünü gezen melekler), *Hārūt ve Mārūt*, *melāyiketü'l-müvekkelūn bi'l-kāyināt* (Kâyinata vekil tayin edilmiş, görevli melekler) adlı meleklerin özellikleri, görevleri ve bulundukları yerler hakkında açıklamalara yer verilir. On ikinci nazar olması gereken son nazar *on üçinci naẕar zamān ta¤rìfi beyānındadur* başlığını taşır ve burada zaman kavramı hakkında tanımlamalara yer verilir. Ardından bu nazar da alt başlıklara ayrılır. Bunlardan ilki *el-ḳavlü fi'l-eyyām ve'l-leyālì* adını taşır. Bu bölümde gündüz ve gecenin tanımı, oluşma şekilleri, süreleri hakkında açıklamalara yer verilir. Gün ve geceye ait yapılan genel açıklamalardan sonra *faṣlün fì-faẓāyi'l-eyyām ve ĥavāṣṣuhā* adını taşıyan fasılda günlerin kendilerine dair genel özelliklerine ve faziletlerine değinilir. *Ĥātimetü fi'l-eyyām ve'l-leyāli'l-faẓìleti* adıyla verilen başlıkta ise faziletli olan günler ve geceler kimi zaman hadislerle desteklenerek açıklanır. Aylar hakkındaki bilgiler ise *el-ḳavlü fi'ş-şühūri'l-ma¤rūfeti beyne eṣnāfi'n-nās* adlı başlıkla verilir. Burada Arap, Rum, Fars, Kıbt, Türk, Hind ve Zenc gibi her kavmin farklı aylarının olduğu belirtildikten sonra *el-faṣlün fi-şühūri'l-¤Arab*, *faṣlün fi'ş-şühūri'r-Rūmiyy*e ve *faṣlün fì-beyānı şühūrü'l-Fürs* fasıllarında meşhur olan Arap, Rum, Fars ayları ayet, hadis ve çeşitli rivayetlerle desteklenerek açıklanır. *Faṣlün fì-seniyyi'l-¤Arab ve'l-Fürs ve'r-Rūm* faslında ise Arap, Rum, Fars medeniyetlerinde bir senenin kaç aydan ve kaç mevsimden oluştuğunun bilgisi aktarılır. *Faṣlün fi-erbā¤i's-seneti* adını taşıyan kısımda da yılın mevsimleri anlatılır. Bu fasılda; ilkbahar, yaz, sonbahar ve kış mevsimlerinin nasıl oluştuğu; burçları, burçlarının felekteki hareketleri; bu mevsimlerde tabiatta meydana gelen değişimler; yapılması veya yapılmaması gerekenler ifade edilir. Bu makalenin son fasılı *faṣlün fì-¤acāyibi müte¤alliḳahu bi-tekrāri's-sinìn* başlığını taşır. Bu fasılda senelerin tekrarıyla ilgili olan şaşırtıcı olaylar hadis, rivayet ve hikâyelerle zenginleştirilerek anlatılır. Makale, mütercimin ulvî âlemle ilgili olan ilk makalesini tamamladığını ve bundan sonra süflî âlemle ilgili olan makaleyi anlatacağını bildiren *"pes ¤ulviyyāta müte¤alliḳ maḳāle-i ūlā bunuŋla tamām oldı. Ve bundan ŝoŋra inşā Allāhu te¤ālā süfliyyāta müte¤alliḳ olan maḳāle[y]i āġāz ėdelüm.*" (Mîlevî, 65b) sözleri ile son bulur.

İkinci makale *el-maḳāletü'ś-śāniyye fi's-süfliyyāt* ana başlığını taşır. Makaleye başlamadan önce mütercim tarafından, kaynak eserin sahibinin bu makale başında bir hutbeye yer verdiğini belirten ifadeler yer almaktadır: "*…muŝannifi raġmetu'llāhi te¤ālā bu ikinci maḳālenüŋ ibtidāsında bir ĥušbe ḳılmışdur. Ve ol budur."* (Mîlevî, 65b). Besmeleyle giriş yapılan bu hutbede ise önce kısa bir hamdele ve salveleye yer verilir. Ardından, bu makalede anlatılacak olan ay altı âlemdeki varlıklardan genel olarak söz edildikten sonra hutbe sonlandırılır ve eserin ikinci makalesi anlatılmaya başlanır. Makalenin ilk nazarı *fì-ġaḳìḳati'l-¤anāṣır ve tertìbihā*dır. Bu nazarda ay altı âlemdeki varlıklardan söz edilir. Burada öncelikle, anâsır-ı erba'a yani dört unsura değinilir; ay altı âlemdeki varlıkların hayvanlar, madenler, bitkiler gibi cisimler olduğu belirtilir. Bu nazarın *faṣlun fi-inḳılābı hāźihi'l-¤anāṣır ba¤żuhā ilā-ba¤żı* adlı alt başlığında ise dört ana unsurun birbirine dönüşümleri anlatılır. İkinci nazar *fi-küreti'n-nār*da ateş unsurunun tanımına ve özelliklerine değinilir. Burada ateşin şaşırtıcı olarak tanımlanabilecek özellikleri de küçük alt başlıklar hâlinde yer yer ayetlerle desteklenerek açıklanır. Bu nazarda yer alan

faṣlun fi'ş-şühüb ve inḳıżāżi'l-kevākib faslında gökyüzünde meydana gelen olaylara, yıldız ve gök cisimlerinin kayarak yere düşer gibi görünmelerinin sebeplerine değinilir. Bu nazar, ateş ile ilgili değişik ve faydalı bilgilerin verildiği kısa bir hatime ile sonlandırılır. Üçüncü nazar olan *fi-küreti'l-hevā*da, havanın tanımı ve özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilir. Bu nazar da beş fasla ayrılır. İlk fasıl, *faṣlun fi's-seḥāb ve'l-mašar ve mā-yete¤allaḳ bihimā*da, bulutların oluşumu, yağmur, kar ve dolu gibi gök olayları hakkında bilgiler verilir. *Faṣlun fi'r-riyā*ḥ adlı ikinci fasılda da rüzgârların oluşumu, özellikleri, çeşitleri ayrıntılı bir şeklide aktarılır. Ardından gelen fasıl *Ĥātime faṣlün fi-fevāyidi ¤acìbeti li'r-riyāḥ* başlığını taşır ve bu bölümde rüzgârların faydalarına ve kendilerine özgü acayip özelliklerine değinilir. *Faṣlün fi'r-ra¤d ve'l-berḳ ve mā yete¤allaḳ bi-źālike* adını taşıyan dördüncü fasılda yıldırım ve şimşeğin tanımları, oluşumları, diğer özellikleri anlatılır. Bu nazarda yer alan *faṣlün fi'l-hāle ve ḳavsu ḳuzaḥ ve'ş-şemsiyyāt* adlı beşinci ve son fasılda ise hâle ve gökkuşağının oluşumları, tanımları, şekilleri ve renkleri gibi özellikleri açıklanır. Dördüncü nazar *fi-küreti'-mā¢i*dir. Bu nazarda su unsurunun tanımı ve diğer özellikleri açıklandıktan sonra tatlı ve tuzlu sulara değinilir. Bu nazar da sekiz fasıldan oluşmaktadır. İlk fasılda *faṣlün fi-ŝayrūreti'l-baḥr fi-cānib mine'l-arż* adı altında yeryüzündeki denizlerin yerleri yani sınırları hakkındaki bilgiler genel olarak aktarılır. *Faṣlün fi-źikri aḥvāli ¤acìbeti ta¤arrużu li'l-biḥār* başlıklı ikinci fasılda denizlerde meydana gelen tuhaf olayların hangi zamanda ve ne şekilde oldukları hakkındaki bilgilere yer verilir. Bu fasılda *el-baḥrü'l-muḥìš ve hüve baḥr-i uḳyānūs* adlı bir alt başlıkla Bahr-i Muhit'in tanımına, kendisine verilen farklı isimlere, özelliklerine, adalarına dair bilgiler verilir. *Baḥrü'ŝ-Ŝìn* ve *faṣlün fi-cezāyiri baḥrü'ŝ-Ŝìn* adını taşıyan başlıklar altında Çin Denizi'ne ait bilgiler ile bu denizin adaları hakkında açıklamalar yapılır. *Faṣlün fi'l-ġayvānāti'l-¤acìbeti elletì vücidet fi-hāźi'l-baḥr* adlı üçüncü fasılda Bahr-ı Sin'de olan şaşırtıcı hayvanlar ve *min-Ĥavāṣṣı hāźe'l-baḥr* adlı alt başlıkta, bu denizde olan inci, mercan gibi cevherlerden söz edilir. Dördüncü fasıl olan *źikr-i baḥrü'l-Hind ve ¤acāyibihi*de Hind Denizi ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra, beşinci fasıl *faṣlun fi-cezāyiri hāźe'l-baḥr*da ve altıncı fasıl olan *faṣlün fi-źikri ġayvānātı ġarìbeti fi-hāźi'l-baḥr*da bu denizde bulunan adalar ve hayvanlardan söz edilir. *Źikr-i baḥr-i Fāris ve cezāyirihi ve ¤acāyibihi* adlı başlık altında Bahr-i Fâris'in genel özellikleri, bu denizin adaları ve acayip hayvanları hakkında bilgiler verilir. Bahr-i Kulzüm ise, *źikr-i baḥrü'l-ḳulzüm ve ¤acāyibihi ve cezāyirihi ve mā fìhā* başlığından sonra anlatılır ve ardından bu denizin adaları ve hayvanları da iki fasıl altında aktarılır. *Faṣlün fi-źikri baḥrü'z-Zenc* adlı yedinci fasılda da Bahrü'z-Zenc'in genel özellikleri anlatıldıktan sonra adaları ve hayvanları ayrı alt başlıklar altında açıklanır. Bahrü'l-Mağrib, *źikr-i baḥrü'l-Maġrib ve hüve baḥrü'ş-Şām* ve Bahrü'l-Hazar *źikr-i baḥrü'l-Ĥazar ve hüve baḥr-i Cürcān ve Šaberistān* bölümlerinde anlatılır, bu denizlerin adaları ve hayvanları da maddeler hâlinde verilir. Bu nazarın *faṣlün fi'l-ġayvānāti'l-mā¢iyye* adını taşıyan sekizinci ve son faslında suda yaşayan hayvanlar hakkında bilgiler yer alır. Bu fasılda otuz bir hayvanın adı ayrı başlıklar altında aktarılır. Bu hayvanların şekilleri, nerede bulundukları, kendilerine has özellikleri, fayda ya da zararları gibi bilgiler verilir. Beşinci nazar olan*fi-küreti'l-arż*da, yer küre ve mahiyeti konu edilir. Bu nazar da kendi içinde sekiz fasla ayrılır. *Faṣlun fi-miḳdāri cirmi'l-arż ve ma¤mūrihā ve Ĥarābihā* adlı ilk fasılda yerkürenin uzunluğu, şekli gibi özellikleri açıklanır ve yeryüzünde imar edilen veya harap olan yerlerden genel olarak bahsedilir. *Faṣlun fi-erbā¤i'l-arż ve ¤imārātihā* başlıklı ikinci fasılda dünyanın üzerinde yaşamaya elverişli olan kara ile kaplı alanı yani dünyanın dörtte biri ile ilgili açıklamalara yer verilir. *Faṣlun fi-eḳālìmi'l-arż* adlı üçüncü fasılda dünyanın yedi iklimi yani yedi bölgesi genel olarak anlatılır. *Faṣlun fimā yü¤arrıżu li'l-arż mine'l-zelzeleti ve'l-Ĥasf* adlı dördüncü fasılda, yeryüzünde depremlerin nasıl oluştuğuna dair bilgiler yer alır. *Faṣlun fi-ŝayrūreti's-sehli cebelen ve'l-cebel sehlen* başlıklı beşinci fasılda dağların neden ve nasıl oluştuğuna dair bilgiler aktarılır ve bunu takip eden *faṣlun fi-fevā¢idi'l-cibāl ve ¤acāyibihā* başlıklı altıncı fasılda dağların faydaları ve acayip özellikleri açıklanır. Bu fasıldan sonra maddeler hâlinde dağlar listelenir ve her bir dağa ait açıklayıcı bilgilere yer verilir. Dünyanın nehirlerine dair *faṣlün fi-*

tevellüdi'l-enhār adlı yedinci fasılda nehirlerin oluşumu, uzunlukları gibi genel bilgiler verildikten sonra maddeler hâlinde sıralanan otuz dört nehire dair bilgiler detaylı bir şekilde açıklanır. Dünyanın kaynakları ya da kuyuları ile ilgili bilgiler ise *faṣlun fi-tevellüdi'l-¤uyūn ve'l-ābār ve ¤acāyibihā* adlı sekizinci fasılda yer alır. Bu fasılda kaynak veya kuyuların nasıl oluştukları, özellikleri genel olarak açıklandıktan sonra kırk beş adet çeşme ya da kaynak hakkında bilgi verilir. Devamında *el-ḳavlü fi-źikri'l-ābār ve ¤acāyibihā* adını taşıyan başlık altında yirmi adet kuyu ayrıntılı olarak açıklanır. *Śümme en-nažar tüṣayyidì fi'l-kāyināt ve hiye'l-ecsāmi'l-mütevellide mine'l-ümmehāt* adlı başlıkta ise dört unsurdan meydana gelen cisimler, varlıklar açıklanır ve bunlar his, hareket gibi özelliklerine göre sınıflara ayrılarak bunların maden, bitki ve hayvan olarak isimlendirildiği belirtilir. Bu kısımda madenler, bitkiler ve hayvanlar ayrı başlıklar altında aktarılır. *En-nažarü'l-evvel fi'l-ma¤diniyyāt* adlı başlıkta madenlerin neden, nasıl oluştukları, çeşitleri, özellikleri gibi genel açıklamalar yapıldıktan sonra madenler kendi arasında yedi ham maden ve diğer taşlar olmak üzere ikiye ayrılır ve bunlar ayrı başlıklar altında listelenerek ayrıntılı olarak işlenir. *En-nažarü'ṡ-ṡānì fi'n-nebāt* adlı kısımda ise bitkilerin hayvan ve madenlerden farklarına değinildikten sonra genel özellikleri anlatılır. Ayrıca ağaçlar ve ağaç dışında kısa köklü cisimler olarak tanımlanan bitkiler iki ayrı bölümde ele alınır. Bu bölümlerde ağaçlar ve diğer bitkiler maddeler hâlinde detaylı bir biçimde işlenir. *En-nažarü'ṡ-ṡāliṡ fi'l-ġayvānāt* adlı üçüncü nazarda da öncelikle hayvanın kâinattaki mertebesi, onun bitkilere ve madenlere göre farkları, genel özellikleri gibi konulara değinilir. Sonrasında ise hayvanlar türlerine göre ayrı başlıklar altında ele alınır. *En-nev¤ü'l-evveli'l-insān* başlıklı ilk bölümde insan ele alınır. Burada, insanın diğer varlıklardan üstün yaratıldığına dair bilgiler ve maddi-manevi özellikleri iki bölümde ele alınır. *Faṣlün fi'l-aĥlāḳ* başlığı ile insan ahlakının genel tanımı yapılır. Güzel ahlakta olması gereken *¤iffet* (yemek, içmek ve cinsel konularda ahlaka bağlılık), *seĥā* (cömertlik), *ḳanā¤at* (nimetlere şükür etme), *şecā¤at* (cesaret), *ŝabr* (sabır), *ġilm* (yumuşak huyluluk), *kerem* (iyilik, merhamet, ihsan), *¤afv* (bağışlama) *raġbü'ź-zera¤* (gönlü rahatlatma), *isbālü's-setr* (ayıpları örtme), *źekā* (düşünme, akıl yürütme), *ŝıdḳ* (sadık olma, bağlılık), *vefā* (sözünde durma, verilen sözü yerine getirme, sadakat), *raġmet* (Allah'ın yarattıklarına olan merhamet etme, acıma ve esirgeme), *aġsenü'l-beyān* (güzel bir dille ifade etme), *¤ulüvvü'l-himme* (Allah yolunda üstün gayret, emek, çaba), *ġüsnü'l-¤ahd* (sözünde durma, verilen sözleri araştırma) ve *tevāżu¤* (kibirli olmama) gibi özellikler ayet, hadis, rivayet veya hikâyelerle desteklenerek anlatılır. *Ĥātimetü fi-nüfūsi ¤acìbeti't-teçśìr* başlığı ile de peygamberler, evliyalar, sezgileri kuvvetli insanlar, ve kâhinlerin şaşırtıcı olarak algılanabilecek özellikleri örneklerle anlatılır. İnsanın maddi bilgisinin anlatıldığı beşinci fasla *faṣl-ı ĥāmis ma¤rifet-i insāndadur* başlığı ile geçilir. Bu kısımda insanın ana rahmine düşmesi ile ceninin oluşumu, bulunduğu yer, anne rahmindeki duruş şekli, cinsiyeti, ikiz olması ve kolay doğumu gibi insanın doğmadan önceki durumu hakkında bilgilere yer verilir. *En-nažarü'r-rābi¤ fi-teşrìġi a¤żā¢i'l-insān* adlı dördüncü nazarda da insanın organları iki kısma ayrılarak anlatılır. *A¤żā-yı müfrede* yani basit, yalın organlar olarak *¤iżām* (kemik), *ġuḍrūf* (kıkırdak), *¤aṣab* (sinir), *ribāš* (vücut organlarını birbirine bağlayan sinire benzer bir bağ), *laġm* (et), *şaġm* (iç yağı, etler arasında bulunan yağ), *şerāyìn* (atar damarlar), *evride* (toplardamarlar), *śerb* (iç yağı), *ġışā* (zar, koruyucu tabaka), *cild* (insan veya hayvan vücudunu saran deri), *muĥĥ* (ilik) olarak verilir ve bunlar açıklanır. *A¤żā-yı mürekkebe* bölümünde ise iki veya daha çok şeyin birleşmesinden meydana gelen organlar anlatılır. Bu organlar da *a¤żā-yı žāhire* ve *a¤żā-yı bāšına* olarak ikiye ayrılır. *A¤żā-yı žāhire,* insanın dış organlarıdır. Bu organların başında *re¢s* (baş) ve insanın başında bulunan *¤ayn* (göz), *üźn* (kulak), *enf* (burun), *şefe* (dudak), *lisān* (dil), *esnān* (dişler), *fekk* (çene), *ṣa¤r* (saç, kıl) detaylı olarak anlatılır. Baştan sonra *¤unḳ* (boyun), *ŝadr* (göğüs), *yed* (el), *ketif* (omuz), *žıfr* (tırnak), *bašn* (karın), *žahr* (sırt, arka), *cenb* (vücutta kaburgaların bulunduğu yer), *ricl* (ayak) hakkında bilgiler verilir. *A¤żā-yı bāšına*da ise vücudun iç organları anlatılır. Burada, *dimāġ* (beyin), *riye* (akciğer), *ḳalb* (kalp), *kebid* (karaciğer), *merāre* (öd kesesi), *šıġāl* (dalak), *mi¤de* (mide), *mi¤ā* (bağırsak), *külye*

(böbrek), *meśāne* (idrar torbası), *ālātü't-tenāsül* (üreme organı) organlarına yer verilerek bu organların açıklamaları yapılır. *En-nažarü'l-ĥāmis fi'l-ḳuvā* başlıklı beşinci nazarda insan bedeninde bulunan kuvvetler dört gruba ayrılarak açıklanır İlk sınıfta *ḳuva'ž-ẓāhire* yani beş duyu organı; *lems* (dokunma), *şemm* (koklama), *baŝar* (görme), *sem¤* (duyma), *źevḳ* (tat alma) açıklanır ve bu duyuların faydalarına değinilir. İkinci sınıf, *ḳuvā-yı bāšına*da vücudun içerisinde bulunan kuvvetler açıklanır. Bu kuvvetlerden biri *ḳuvā-yı ĥādime* yani vücuttaki diğer kuvvetlere hizmet eden *cāźibe* (çekici), *māsike* (tutucu), *hāżıme* (hazmettirici) ve *dāfi¤a* (boşaltıcı) adlı kuvvetler olarak açıklanır. Üçüncü sınıf, *ḳuvā-yı maĥdūm*ede yer alan kuvvetler ise vücutta bulunan diğer kuvvetlerin kendisine hizmet ettiği *ġāźiye* (beslenme), *nāmiye* (büyüme), *müvellide* (üreme) ve *muŝavvire* (şekillenme) kuvvetleridir. Dördüncü sınıf olan *ḳuvā-yı müdrike* yani anlayıcı, bilici kuvvetler de kısaca beş iç duyudur. Bunlar; *ġiss-i müşterek* (ortak duyum), *ĥayāl* (zihinde kurulan düş), *müfekkire* (düşünme gücü), *vāhime* (kuruntu) ve *ġāfiža* (idrak edilen, algılanan) olarak gösterilir. Beşinci sınıf ise *ḳuva'l-muġarrike* yani harekete geçiren kuvvetlerdir ve iki türe ayrılırlar. İlki, iradeyi ortaya koyan *ḳuvvet-i şehvāniyye* (insanın kendisine yararlı olan bir nesneyi isteme ve kazanma gücü) ve *ḳuvvet-i ġaḍabiyye* (insanın kendisine yönelen tehlikelere karşı koyma gücü) güçleri; diğeri ise *ḳuvā-yı fā¤ile* (vücudun eylem yapabilme gücü) şeklinde verilir. Kuvvetlerle ilgili son olarak *ḳuva'l-¤aḳliyye* başlığı altında nefsin akıl gücü ve bu gücün mertebeleri olan *¤aḳl-ı heyūlānì* (nefsin bilgi edinmek için bünyesinde bulunan yetenek), *¤aḳl-ı bi'l-meleke* (nefsin bilgi edinmek için bünyesinde bulunan yeteneğin, yani akl-ı heyûlânînin olgunlaşmış şekli), *¤aḳl-ı müstefād* (varlığın maddeden arınarak bilgiye dönüşmüş hâli) ve *¤aḳl-ı bi'l-fi¤l* (aktif aklın güç hâlindeki akla etki etmesi neticesinde varlığa ait form veya kavramların bağımsız birer bilgi hâline dönüşmesi) olarak açıklanır. İnsan aklının farklılıkları da çeşitli hikâyelerle desteklenerek akılla ilgili bölüm sonlandırılır. İnsanla ilgili altıncı ve son nazar ise *en-nažarü's-sādis fi-fevāyidi'l-insān ve ĥavāŝŝı cevāriġihu*dur. Bu nazarda, öncelikle insanın özellikleri, insanı hayvandan daha üstün kılan özellikler ele alınır. Ardından, insan kemiğinin, gözyaşının, tırnağının ya da farklı bir organının hastalık, doğum gibi birçok duruma iyi geldiğine dair bilgiler yer alır. İnsana ait bilgilerin yer aldığı bölümlerde, bilgilerin daha anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlamak için zaman zaman ayet, hadis, hikâye ve rivayetlerden faydalanıldığı görülür. Bu bölümden sonra hayvanlar konusuna geçilir. Bu kısımda hayvanlar türlerine göre ayrı başlıklar altında anlatılır: *En-nev¤ü'ś-śānì mine'l-ġayvāni'd-devābb* adlı ikinci türde binek hayvanları ele alınır. Bu kısımda bu hayvanların kime hizmet etmek için yaratıldıkları, şekilleri ve genel özellikleri gibi genel bilgiler verilir. *Feres* (at), *baġal* (katır), *ġımār* (eşek), *ġımārü'l-vaġş* (yaban eşeği) adlı binek hayvanlarına dair genel bilgiler ve bu hayvanların kendilerine has özellikleri ayrıntılı olarak aktarılır. *En-nev¤ü'ś-śāliś mine'l-ġayvāni'n-ne¤am* adlı üçüncü türün anlatıldığı bölümde, deve, sığır, koyun gibi dört ayaklı hayvanların sayılarının çok olduğuna, onları diğer hayvan türlerinden ayıran farklara ve genel özelliklerine değinilir. Devamında, *ibil* (deve), *baḳar* (sığır), *baḳarü'l-vaġş* (yaban sığırı), *cāmūs* (su sığırı), *eyyil* (yaban keçisi) gibi hayvanlarının genel özellikleri verilir. *En-nev¤ü'r-rābi¤ mine'l-ġayvāni's-sibā¤*da dördüncü türün yırtıcı hayvanlar olduğu görülür. Bu hayvanların neye benzedikleri, görünümleri gibi genel bilgiler verildikten sonra; *ibnu āvā* (çakal), *ibnü ¤irs* (gelincik), *esed* (arslan) olmak üzere yirmi dört hayvan hakkında pek çok bilgiye yer verilir. Beşinci tür olması gereken *en-nev¤ü's-sādis mine'l-ĥayvānāti'š-šayr*da altıncı tür olan kuşların fizikî özellikleri, türlerine göre uçma kabiliyetleri gibi genel bilgiler verildikten sonra *bāşaḳ* (atmaca), *būm* (baykuş), *ġıde¢et* (çaylak) gibi elli bir adet kuşun farklı dillerdeki isimleri, fizikî özellikleri, yararları ve zararları gibi birçok bilgi aktarılır. *En-nev¤ü's-sābi¤ fi'l-hevāmm ve'l-ġaşerāt* başlığı altında yedinci tür olarak sürüngen diye tabir edilen hayvanlar ve böceklere dair bilgiler açıklanır. Bu hayvanların insanlar tarafından zararlı kabul edildiklerini ancak zarardan çok yararları oldukları belirtilir ve *arża* (bir cins kurt), *ef¤ā* (yılan), *cerād* (çekirge) gibi otuz bir adet sürüngen/böceğin farklı dillerdeki isimleri, şekilleri, faydaları ya da zararları açıklanır. Bu bölümde de verilen bilgiyi desteklemek için yer yer ayet, hadis,

hikâye ya da rivayetlere başvurulduğu görülür. İkinci makalenin son bölümü *Ĥātimetü fi-ġayvānāt ¤acìbeti'l-eşkāl* başlığını taşır. Bölüme *"ya¤nì bu kitābuŋ Ĥātimesi ġayvānāt-ı ¤acìbeyi beyān ider. Bu bir niçe ġayvānātdur eşkālleri ve ŝūretleri biribirine muĤālifdür."* ifadeleri ile giriş yapılır. Yani kitabın bu son bölümünde görünüşleri birbirine benzemeyen pek çok hayvan bulunduğu ve burada tuhaf hayvanların açıklandığı dile getirilir. Bu kısımda *acìbetü'l-eşkāl* olarak tanımlanan hayvanlar üç sınıfa ayrılır. İlk sınıfta yeryüzü ve deryalar ile deryalardaki adalarda şekilleri ve sûretleri farklı ümmetler yer alır. Bu ümmetlerin kimisinin yarı insan yarı hayvan özelliği taşıdığına, olağanüstü sayılabilecek fizikî özelliklerine ve nerede yaşadıklarına dair bilgiler aktarılır ve bu ümmetler örneklerle açıklanır. İkinci sınıfta iki hayvanın birleşmesinden meydana gelen acayip hayvanlara yer verilir. Bu hayvanların şekillerinin neye benzediklerine, hangi coğrafyada görüldüklerine, farklı dillerdeki adlarına dair açıklamalar aktarılır. Üçüncü sınıf kendi türüne benzemeyen farklı hayvanlara ayrılır. Bu yaratıkların kendi türünden olan farkları ve diğer özellikleri birkaç örnekle açıklanır. Eserin sonunda, bu kitabın Vehhab ve Melik olan Allah'ın yardımı ile 25 Receb 1129/5 Temmuz 1717 tarihinde tamamlandığı belirtilir. Mütercim, Allah tarafından günahlarının affedilmesi ve ayıplarının örtülmesi için duada bulunur. Ezelî ve ebedî olan Allah'a hamd ile eser sonlandırılır: "*Temme'l-kitāb bi-¤avni'l-melikü'l-vehhāb fì-Ĥāmise ¤işrìn şehr-i recebü'l-ġarām min-şühūr seneti tis¤a ve ¤ışrìn ve mi¢ete ve elf hicriyye ¤alā-yedi mütercimü'l-faḳìr Yūsuf bin Muġammed eş-şehìr bi-İbn el-Vekìl el-Mìlevì ġafera'llāhu źünūbehu ve setere ¤uyūbehu ve'l-ġamdü li'llāhi evvelen ve āĥirātü.*" (Mîlevî, 259b)

1.4. Eserin Dil ve Üslubu

Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât mensur olarak Türkçe olarak yazılmıştır. Eser dil ve üslup açısından *orta nesir* sınıfı içerisine dâhil edilebilecek bir eserdir. Kimi zaman okuyucunun ilgisini çekmek ya da anlatılan bir konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak adına Arapça manzum parçalara da yer verilir ve kimi zaman bu manzum kısımlar açıklanır:

> "Ebu'l-¤Atāhiyye dėr ki beyt: *fe-iźa'steveyte bi'n-nemli ecbaġa/ ġattā yešìru fe-ḳad denā ¤ašıyye.* Ya¤nì ḳaçan kim ḳarıncanuŋ ḳanadları gelüp müstevì olsa tā ki uçmaġa başlıyınca taġḳìḳ, ḳarıncanuŋ mevti ḳarìbdür." (Mîlevî, 253b)

Eserde yer alan diğer Arapça ibareler genel olarak, anlatılacak olan bir konu ya da olayı kimin söylediğini belirten "*ḳāle Resūlu'llāh, ḳāle ¤aleyhi's-selām, fe-ḳāle Süleymānü"* gibi Arapça tabirler ve isimlerin sonuna eklenen *"kerrema'llāhu*, *yessera'llāhu"* gibi saygı veya dua içeren ifadelerdir. Konuların, hikâyelerin, rivayetlerin sonunda veya bir başlıkta topluca anlatılan konudan başka bir konu başlığına geçilirken genellikle "*va'llāhu sübġānehu te¤ālā a¤lem, va'llāhu sübġānehu ve te¤ālā a¤lem bi'ŝ-ŝavāb, va'llāhu a¤lemü bi-ŝıġġatihi źālike, va'llāhu a¤lem"* gibi verilen bilgilerin en doğrusunu Allah'ın bileceğini ifade eden Arapça söz kalıpları kullanılmaktadır. Bunların dışında verilen bilgiyi açıklamak ya da kanıtlamak için eserin kimi yerlerinde kullanılan ayet ve hadisler Arapça cümlelere örnek gösterilebilir. Söz gelimi, Kirâmen Kâtibîn meleklerinin anlatıldığı bölümde önce bu meleklerin nerede bulundukları, sayıları, görevleri gibi bilgilere yer verildikten sonra İnfitâr suresi 9.-12. ayetlerinden yapılan iktibaslarla adı geçen meleklerle ilgili bilgilerin doğruluğu kanıtlanmaya çalışılır:

> "Ve daĥı melāyikeden Kirāmen Kātibūn'dur. İbn Cüreyc dėmiş ki her şaĥŝuŋ üzerine iki melek müvekkeldür. Biri ŝağında ve biri ŝolındadur. Ve ba¤ż-ı ¤ulemā dėmiş ki Kirāmen Kātibūn dörtdür. İkisi gündüzde mülāzemet ėderler aĥşama degin. Aĥşam olduḳda iki melek gelüp ŝabāġa degin mülāzemet ėderler. Ve ¤Abdu'llāh bin el-Mübārek'den mervìdür ki müvekkel olan melāyike beşdür. İkisi gündüzde ve ikisi gėcede ve beşinci melek dāyimā gėce ve gündüz insāna mülāzemetlik ėdüp hìç andan ayrılmaz. Ve daĥı küffāruŋ üzerlerine ġafažalar vardur. Zìrā Ḳur¢ān-ı ¤aẓìmü'ş-şānda *kellā bel tükeźźibūne bi'd-dìni ve inne ¤aleyküm le-ġāfìźìne Kirāmen kātibìne ya¤lemūne mā tef¤alūne* āyet-i kerìme ile śābitdür." (Mîlevî, 48b)

Eserde Arapça olarak kaleme alınan hadisler de ayetlerin kullanımına benzer şekilde, aktarılan bilginin doğruluğunu göstermek amacıyla kullanılır. Örneğin eserde günlerle ilgili bilgi verilirken *yevmü'l-ĥâmis*

(perşembe günü) maddesinde bu günün faziletlerinin yanı sıra bu günde yapılmaması gerekenler anlatılır ve bu yasaklanan fiiller de bir hadisle desteklenir:

> "Yevmü'l-Ĥamìs: Mübārek gündür. Çavāyic ve meŝāliġi šaleb etmek günidür. Ve anda sefer etmek memdūġdur. Ve Zührì'den mervìdür ki Resūl-i ekrem ŝalla'llāhu ¤aleyhi ve sellem sefere ¤azìmet eyledükde ĥamìs güninde ėder idi. Ve bugünde ķanı almaķdan nehy vārid olmışdur. Çikāyet: Çamdūn İbn İsmā¤ìl dėmiş ki bir gün Mu¤taŝım Bi'llāh Me¤mūn'dan bir ġadìś rivāyet eyledi. Ve Me¢mūn Reşìd'den ve Reşìd Mehdì'den ve Mehdì Manŝūr'dan ve Manŝūr babasından ve babası ceddi ¤Abdu'llāh ¤Abbās'dan ve ol Resūlu'llāh ŝalla'llāhu ¤aleyhi ve sellemden rivāyet eylediler ki ķāle Resūlu'llāh ŝalla'llāhu ¤aleyhi ve sellem Meni'ġtecem yevme'l-ĥamìsi feġumme māte fì-źālike'l-maraż. Ya¤nì kim ki ĥamìs güninde ġacāmat etse ve anı ıŝıtma šutmaġla ĥasta olsa ol ĥastalıķda vefāt ėder dėmekdür." (Mîlevî, 48b)

Kendi çağının bilgi ve bilim anlayışına göre evren ve evrende gözle görülen ya da görülemeyen her türlü varlığın ismi, yaratılışı, yaratılış özellikleri gibi bilgileri belli bir düzen içerisinde ve bir yapı çerçevesinde topluca aktaran *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* ansiklopedik mahiyette yazılmış bir eserdir. Ansiklopedik anlayış ile yazılmış olmasının doğal bir sonucu olarak eserde, *behâr* bitkisi hakkındaki açıklamalarda olduğu gibi genel olarak açıklayıcı üsluba yer verilir:

> "Behār: Buŋa Fārsìde gāv-çeşm dėrler. Ve ma¤nāsı ŝıġır gözidür. Ve ol bir otdur ki ŝarı çiçegi vardur. Ve ¤Arab buŋa ¤arār dėrler. Dimāġa ķuvvet vėrür. Ve aĥlāš-ı ġalìža[y]ı taġlìl ėder, başdan." (Mîlevî, 166b)

Acâyibü'l-mahlûkât türünde yazılmış diğer eserlere benzer şekilde, *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*'ta coğrafyadan astronomiye, biyolojiden alternatif tıbba pek çok alana ait bilgiler bulunmaktadır. Bu türdeki eserlerin asıl yazılma amaçları teorik bilgiler vermek olsa da kimi zaman uygulamaya dair açıklamalar yapılarak okuyuculara faydalı olmak amaçlanmıştır. Bu nedenle bu türde yazılmış diğer eserlerde görüldüğü gibi aktarılan bilgilerin daha anlaşılır ya da daha etkili olması adına kimi zaman hikâyelerden yararlanılır. Örneğin, eserde *hunfesâ* böceğinin yaratılması ile ilgili hikâyede olduğu gibi tahkiyeli bir anlatım kullanılır:

> "Çikāyet olınur ki bir kimesne ĥunfesāyı görüp Allāhu te¤ālā bunı niye ĥalķ ėtdi. Çüsn-i şekli yoĥsa šìb rāyiġası mı içün sebeb-i ĥalķı ne olaridi. Allāhu te¤ālā ol şaĥŝı bir ķurġaya mübtelā ķıldı ki ešıbbā ¤ilācında ¤āciz oldılar. Bir gün bir şaĥŝ maġallesine uġrar, šabìbüm ġāźıķum ŝarp marażları ¤ilāc ėdeyüm dėyü nidā ėder. Marìż olan ādem ŝavtı işidüp şol šabìbi baŋa getürüŋ dėdi. Meclisinde olanlar eyitdiler ki ġuźźāķ-ı ešıbbā senüŋ ¤ilācuŋda ¤āciz oldılar. Bir çerçi ādem saŋa ne eylese gerek dėdükde, marìż olan eger iġżārında fāyide olmasa żarar yoķdur dėdi. Ol šabìbi iġżār ėtdiler. Šabìb ol ķurġayı nažar ėtdükde ĥunfesāyı istedi. Meclisde olanlar gülüşdiler. Ĥasta olan ādem ĥunfesāyı işitdükde kendüden sebķ ėden kelāmı teźekkür ėder. Dėdi ki bu šabìb istedügi nesne[y]li getürüŋ. Bir ĥunfesā iġżār ėtdiler. Šabìb ĥunfesāyı iġrāķ ėdüp küli yaranuŋ üzerine vaż¤ ėtdi. Bi-iźni'llāhi te¤ālā ķurġa oŋuldı. Ol şaĥŝ andan esbaķ ŝādır olan i¤tirāżı źikr eyledi. Ve bu Çaķķ sübġānehu ve te¤ālā beni bu ķurġaya mübtelā ėdüp aĥass maĥlūķātı e¤azz edviye ėdügin bildürmek içündür dėdi." (Mîlevî, 245a-245b)

Eserde dikkat çeken bir diğer özellik, olağan ya da olağanüstü her şey ile ilgili bilgi aktarıldığından zaman zaman anlatılan bir şeyin anlaşılması veya zihinde somut olarak canlandırılabilmesi için *zübâb* maddesinde olduğu gibi sıklıkla betimleyici anlatımdan faydalanılmasıdır:

> "Źübāb: Türkìde siŋek dėrler. Bu ġayvān ¤ufūnātdan ġāŝıl olur. Ve bu ġayvānuŋ gözleri küçük olmaġla ķapaķları yoķdur. Ve anlaruŋ ¤ivāżı elleridür. Gözlerine giren šoz elleriyle siler. Anuŋiçün dāyimā gözleri siler görinür. Ve fil gibi ĥoršūmı vardur. Ķurdı emmek istedükde çıķarur ve istedükde ŝaķlar. Ve ĥoršumından ŝavtı çıķarup andan vızlar. Ve yürümeye ķādir degüldür. Zìrā mafŝalları yoķdur." (Mîlevî, 246a)

Sonuç

İslamî edebiyatların ortak ürünü olan acâyibü'l-mahlûkât türündeki eserler, evrende Allah'ın yarattığı olağan ve olağanüstü her varlık ile ilgili bilgileri belli bir düzen ve yapı içerisinde toplu bir biçimde sunan kitaplardır. Bu eserlerde coğrafya, kozmoğrafya, tarih, din, biyoloji, astroloji, astronomi, mitoloji,

zooloji, botanik, alternatif tıp ve sosyal yaşam gibi pek çok alana dair bilgilere yer verilmektedir. Bu konuları içeren kitaplar genel olarak *Acâyibü'l-Mahlûkât* adıyla ilk olarak 12. yüzyılda İran ve 13. yüzyılda Arap edebiyatlarında görülür. Bu tür, 14. yüzyıldan itibaren Arapça ve Farsça eserlerin tercüme edilmeleri yolu ile Türk edebiyatına kazandırılır. Türk edebiyatında bu eserlerin 19. yüzyıla kadar varlıklarını koruması ve bu konuda yapılan tercüme eserlerin sayıca fazla olması Osmanlı kültür hayatında önemli bir yere olduklarının göstergesidir. Türk edebiyatında acâyibü'l-mahlûkât türündeki tercüme eserlerden birisi de 18. yüzyılda Yûsuf b. Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî tarafından tercüme edilen *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı kitaptır. Bu eser Kazvînî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* adlı Arapça eserinin 1129/1717 yılında Türkçeye yapılmış tam tercümesidir. Eserin müellif tarafından kaleme alınan tek nüshası Hamburg Üniversitesi Kütüphanesi (SUB HH), Cod. orient. 342 numarada mevcuttur. *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* yapı olarak dört *mukaddime* ve *makâle* adı verilen iki ana bölümden oluşur. Eserin ikinci makalesinde hayvanlarla ilgili son başlık altında kitabın mütercimine ve yazılış tarihine ait bilgilerinle dualaın yer aldığı kısa bir *hâtime* olarak mevcuttur. Eserde, *mukaddime*lerden önce kaynak eserin müellifi olan Zekeriyya b. Muhammed b. Mahmûd el-Kazvînî'ye ve *Acâyibü'l-Mahlûkat* adlı eserine dair açıklamaların yer aldığı bir bölüme yer verilir. *Mukaddime*lerden sonra makalelerin içeriği bir fihristle gösterilir. *Mukaddime*lerde ise sırasıyla *acîb* kelimesinin anlamı ve açıklamaları, *mahlûkât*ın anlamı ve taksimi, *garîb* kelimesinin anlamı ve açıklamaları ile *mevcûdât*ın izahı ve taksimi üzerinde durulur. Ardından asıl konunun işlendiği *makâle* adlı iki bölüme geçilir. Birinci makalede ulviyyât yani ay üstü âleme dair bilgiler, ikinci makalede süfliyyât yani ay altı âlemi ile ilgili bilgiler anlatılır.

İnsanın ve insan dışındaki her varlığın bilgisine yer verilen bu eserde verilen bilgiler çoğunlukla ayet, hadis, rivayet, hikâye ve bazı inanışlardan yararlanılarak açıklanmıştır. Bu bilgiler aktarılırken zengin bir terminoloji ile birlikte açıklayıcı, öyküleyici ve betimleyici anlatım teknikleri kullanılmıştır. Eserin olağan ve olağanüstü varlıklara, yazıldığı dönemin bilimsel bilgilerine, dinî ve mitolojik unsurlarına dair bilgileri bir arada ve bir sistem içerisinde sunması, eseri günümüz ansiklopedilerinin geçmişteki bir örneği olarak tanımlamaya olanak sağlamaktadır. Bu açıdan başta bilim tarihi, coğrafya, din, mitoloji, sosyoloji, dil ve edebiyat olmak üzere pek çok bilimsel alana kaynaklık edecek nitelikte olması sebebiyle edebiyat tarihimiz açısından önemli bir yere sahiptir.

Kaynakça

Açıkgöz, O. N. (1974). *Ahmed Bîcan, Acâibü'l-Mahlûkât* [Yayımlanmamış bitirme tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ak, M. (1997). *Menâzırü'l-Avâlim (metin)* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Al, Ş. B. (2010). *Acâibü'l Mahlûkât giriş metin inceleme dizin sözlük* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Âşık Mehmed (2007). *Menâzırü'l-Avâlim* (3 Cilt). (M. Ak, Haz.) Türk Tarih Kurumu.

Aydın, B. (2021). *Mir'ât-ı Acâibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâibü'l-Mevcûdât (inceleme-transkriptli metin-100a-200a)* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aykaç, M. (1999). İbn Hübeyre, Ebü'l-Muzaffer. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 20, ss. 82-83). Türk Diyanet Vakfı.

Bardakçı, R. & Aksakaloğlu, Ö. (2022). Bosna Kadısı Mevlânâ Gınâî (öl. 969/1561-1562'den sonra)'nin acâyibü'l-mahlûkât türündeki tercümesi "Mir'ât-ı Kâ'inât". *ESTAD*, *5*(3), 1516-1535. https://dergipark.org.tr/tr/pub/estad/issue/74290/1218481#article_cite

Bardakçı, R. (2022a, 1 Şubat). *Tezkiretü'l-Acâyib ve Tercümetü'l-Garâyib (Eyyûb bin Halîl)*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/tezkiretu-l-acayib-ve-tercumetu-l-garayib-eyyub-bin-halil

Bardakçı, R. (2022b, 5 Şubat). *Mir'ât-ı Acâibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâibü'l-Mevcûdât (Hüseyin b. Muhammed b. Mustafa)*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/mir-at-i-aca-ibu-l-mahlukat-ve-kesf-i-gara-ibu-l-mevcudat-huseyin-b-muhammed-b-mustafa

Bardakçı, R. (2022c, 3 Mart). *Tercüme-i Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât* (*Rodosî-zâde Muhammed*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/tercume-i-acayibu-l-mahlukat-ve-garayibu-l-mevcudat-rodosi-zade-muhammed

Bardakçı, R. (2022d, 12 Şubat). *Acâ'ibü'l-Mahlûkât ve Garâ'ibü'l-Mevcûdât tercümesi*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/aca-ibu-l-mahlukat-ve-gara-ibu-l-mevcudat-tercumesi

Bardakçı, R. (2023, 18 Şubat). *Tercüme-i Acâ'ibü'l-Mahlûkât ve Garâ'ibü'l-Mevcûdât (Vekîl-zade)*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/tercume-i-aca-ibu-l-mahlukat-ve-gara-ibu-l-mevcudat-vekil-zade-tees-1821

Başbakanlık Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı (2012). *Osmanlı belgelerinde Mısır*. (N. Koltuk, K. Peker, M. Albayrak, K. Gurulkan, Y. İ. Genç & U. Demirbaş, Haz.) Başbakanlık Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı.

Başkan, G. (2007). *Manisa İl Halk Kütüphanesi'nde 45 Hk. 5355 no'da kayıtlı Sürûrî çevirisi Acâibü'l-Mahlûkât adlı eserin minyatürlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Bilge, M. L. (2000). İbnü'l-Verdî, Sirâceddin. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 21, ss. 238-239). Türk Diyanet Vakfı.

Bilgin, O. (1994). Ebü'l-Müeyyed-i Belhî. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 10, ss. 337-338). Türk Diyanet Vakfı.

Buçukçu, Z. (2017). *Mahmud bin Kadı-i Manyas'ın Acebü'l-Üccab adlı eserinin transkripsiyon ve dizini* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Bursalı Mehmet Tahir (2016). *Osmanlı müellifleri* (Cilt 1). (M. A. Y. Saraç, Haz.) Türkiye Bilimler Akademisi.

Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. Ötüken.

Çelik, E. (2019). *Rodosî-zâde'nin acâibü'l-mahlûkât tercümesi (inceleme-metin-sözlük-tıpkıbasım)* [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çınar, D. (2003). *Mir'âtü'l-Kâinât: dil incelemesi-metin-sözlük* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Demirtaş, A. (2003). *Dürr-i Meknûn* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Demirtaş, A. (2009). *Yazıcıoğlu Ahmed Bican, Dürr-i meknûn*. Akademik Kitaplar.

Devellioğlu, F. (2003). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lugat*. Aydın Kitabevi.

Erdem, T. (2020). *Mir'ât-ı Acâibü'l-Mahlûkât ve Keşf-i Garâibü'l-Mevcûdât (inceleme-çeviriyazılı metin-tıpkıbasım, 400a-488a)* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Erdoğan, M., Başçetin, Y. & Erkoç, K. (2021). *Mir'âtü'l-Kâ'inât (Kâ'inatın aynası) Hüsameddin Bursevî*. Sonçağ.

Erkan, M. (2016). *Acâibü'l-Mahlûkât (inceleme-metin-sözlük-indeks)*. Akademi Titiz.

Gedizli, M. (2011). *Acâibü'l-Mahlûkât [200a-400a] [giriş, transkripsiyonlu metin, dil-yazım özellikleri, dizin-sözlük]* [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Göl, O. (2008). *Alî Bin Abdurrahman Acâibü'l-Mahlûkât [1.-35. varak]* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Hees, S. V. (2014). Şaşırtıcı: acâib edebiyatının bir eleştirisi ve yeniden okunması (Y. Özay, Çev.). *Milli Folklor*, (103), 142-162.

İnan, R. (2010). *Acâibü'l-Mahlûkât giriş transkripsiyon inceleme dizin sözlük* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

İzgi, C. (2002). Kazvînî, Zekeriyya b. Muhammed. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 25, s. 160). Türk Diyanet Vakfı.

Karaca, H. (2021). *Mütercimi meçhul bir Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garayibü'l-Mevcûdat tercümesi (inceleme-metin-gramatikal dizin-tıpkıbasım)*. Grafiker.

Koçoğlu, T. (2018, 20-22 Eylül). Rûznâmeci Muhammed b. Muhammed Şâkir'in minyatürlü Acâyibü'l-Mahlûkât tercümesi. İçinde *2. Uluslarası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu Tam Metin Kitabı* (ss. 184-198). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Koçoğlu, T. (2020). *Rûznâmeci Muhammed Şâkir'in Acâ'ibü'l-Mahlûkât tercümesi*. Kimlik.

Kut, G. (1988). Acâibü'l-Mahlûkât. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 1, ss. 315-317). *Türk Diyanet Vakfı*.

Kut, G. (2010). *Acâibü'l-Mahlûkât, Eski Türk edebiyatı araştırmaları II*. Simurg.

Kut, G. (2012). *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Oğuz, B. B. (2014). *Sürûrî'nin Kitâbü'l-Acâibü'l-Garâib'i Üzerine göstergebilimsel bir inceleme* [Doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Özaydın, A. (2000). İbnü'l-Esîr, İzzeddin. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 21, ss. 26-27). *Türk Diyanet Vakfı*.

Özdemir, M. (1994). Ebû Hâmid el-Gırnâtî. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 10, ss. 128-130). *Türk Diyanet Vakfı*.

Özkan, M. (2003). Manyasoğlu Mahmud. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 28, ss. 33-34). *Türk Diyanet Vakfı*.

Öztürk, E. S. (2017). *Mahmûd b. Kadî-i Manyâs, Acebü'l-Uccâb (inceleme, tenkitli metin, gramatikal dizin)* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Sakaoğlu, N. (1999). *Dürr-i Meknun saklı inciler*. Tarih Vakfı Yurt.

Sarıkaya, B. (2010). *Rükneddin Ahmed'in Acâibü'l-Mahlûkât tercümesi [giriş-metin-sözlük]*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Sarıkaya, B. (2019). *Tercüme-i Acâ'ibü'l-Mahlûkât*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Sümer, F. (1991). Arslanşah b. Tuğrul. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 3, ss. 404-406). *Türk Diyanet Vakfı*.

Şemseddin Sami (2017). *Kâmûs-i Türkî*. (R.Gündoğdu, N. Adıgüzel & E. F. Önal, Haz.) İdeal Kültür.

Taeschner, F. (2018). *Osmanlılarda coğrafya*. (O. Özkul, N. Çomak & H. Çeri, Haz.) İksad.

Yaniç, S. (2004). *Hâce Hatîb Mahmûd Er-Rûmî ve Harîdetü'l-Acâyib ve Ferîdetü'l-Garâyib tercümesi isimli eserinin edisyon kritik ve tahlili* [Doktora tezi, SelçukÜniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yazar, S. (2014). XVI. yüzyıl Türkçe seyahatnamelerinde acâib. *Millî Folklor*, *13*(103), 98-110.

Yazar, S. (2015). *Tercüme-i Tuhfetü'l-Elbâb ve Nuhbetü'l-A'cab (Gırnâtî seyahatnâmesi)*. Büyüyen Ay.

Yazar, S. (2022, 12 Şubat). T*ercüme-i Acâ'ib-i Mahlûkât ve Garâ'ibü'l-Mevcûdât (Sürûrî)*. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/tercume-i-aca-ib-i-mahlukat-ve-gara-ibu-l-mevcudat-sururi

Yıldıran, M. (2010). *Acâibü'l-Mahlûkât [106.-140. varak], [metin giriş inceleme dizin sözlük*]. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yıldız, O. (1989). *Ahmed-i Bîcân, Acâibü'l-Mahlûkât [dil özellikleri-metin-seçmeli sözlük]*. [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yılmaz, E. (1998). Acâibü'l-Mahlûkât imla ve ses bilgisi metnin transkripsiyonu [1-200 varaklar arası]. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yûsuf Bin Muhammed İbnü'l-Vekîl el-Mîlevî (t.y.). *Tercüme-i Acâ'ibü'l-Mahlûkât ve Garâ'ibü'l-Mevcûdât*. Hamburg Üniversitesi Kütüphanesi (SUB HH), El yazmaları, Nu. Cod. orient. 342.

51. Hoca Dehhânî'nin "İdem" Redifli Gazelinde "Vâsûht Tarzı Aşk" veya Geleneğin Sorgulanması[1]

Fettah KUZU[2]

APA: Kuzu, F. (2023). Hoca Dehhânî'nin "İdem" Redifli Gazelinde "Vâsûht Tarzı Aşk" veya Geleneğin Sorgulanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 841-851. DOI: 10.29000/rumelide.1405803.

Öz

Hoca Dehhânî, Klasik Türk edebiyatının kurucu şairlerindendir. Hayatı hakkında pek fazla bilgi bulunmayan bir şair olarak Hoca Dehhânî, son dönemde bir mecmuada tespit edilip neşredilen *Divan*'ı ile edebiyat araştırmacılarına ciddi bir araştırma malzemesi sunar. Hoca Dehhânî'nin şiirinde göze çarpan en önemli hususiyetlerden biri şiirlerindeki söz varlığının Türkçe unsurlar bakımından Arapça ve Farsçaya nazaran daha zengin olmasıdır. Şair bazı beyitlerinde görülen dikkat çekici biçimde külfetsiz ve rahat söyleyiş tarzıyla âdeta bir halk ozanı edasıyla konuşur. Onun şiirlerinde göze çarpan bir diğer önemli özellik de dile getirdiği her konuyu klasik Türk şiirinin temel ilke ve sınırlamaları çerçevesinde ele almayıp bazı şiirlerinde üzerinde durduğu duygu ve fikirleri geleneğe aykırı sayılabilecek biçimde işlemiş olmasıdır. Dehhânî, dönemi için oldukça özgün sayılabilecek ifadelerle meydana getirdiği bazı şiirlerinde söz konusu aykırı ve farklı söylemini açıkça ortaya koyar. Klasik şiirde ilk örneklerine XVI. ve XVII. yüzyıl Hint-İran sahası şairlerinin şiirlerinde rastlanan ve klasik şiirdeki alışılmış aşk ilişkisinin tam aksi bir tarzda sevgiliden vazgeçme veya onu terk etme noktasında gerçekleşen "vâsûht tarzı aşk", XVII. yüzyıl Osmanlı sahasında da bazı şairlerin belli şiirlerinde kendini gösterir. Bu çalışmada, şairin "idem" redifli gazeli, genel anlamda şiirde yenilik arayışları ve özelde de bu yeniliğin bir tezahürü olarak doğup gelişmiş "vasûht tarzı aşk" bağlamında incelendi.

Anahtar Kelimeler: Hoca Dehhânî, Klasik Türk Şiiri, Şiirde Yenilik, Vâsûht, Aşk

---

1. 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405803
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Gaziantep University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Gaziantep, Türkiye), fettahkuzu@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4870-3760, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

In Hoca Dehhani's Ghazel with "İdem" Redif "Vasuht Style of Love" or Questioning the Tradition[3]

Abstract

Hoca Dehhani is one of the first representative poets within Classical Turkish poetry. As a poet with a limited information about his life, Hoca Dehhani provides a considerable research material to literature researchers by his Divan which was detected in a majmua (poetry collection) and published in the recent period. In Dehhani's poetry one of the most important features is the abundance of Turkish elements in his poetic vocabulary compared to Arabic and Persian ones. In some verses he speaks like a folk poet with his easy and unconstrained utterance. Another remarkable important characteristic of his poems is that he has not treated all kind of themes in his poems accustomedly but rather he has handled emotions and ideas in his poems in a divergent way from poetic tradition of classical Turkish literature. He puts forth this different style of utterance clearly in his some poems constructed by quite original expressions for his period. A love style called "vasuht", of which first samples were encountered in the poems of Indo-Persian field poets in XVIth and XVIIth centuries and contrary to ordinary love relation, usually realized as abandoning or breaking up beloved at the end of the process, has been stood out in the poems of some Ottoman field poets as well. In this study, the ghazel with "idem" redif of Hoca Dehhani is to be evaluated within the context of reform pursuits in poetry generally and vasuht style love generated and developed as a result of these reform attempts in particular.

Keywords: Hoca Dehhani, Classical Turkish Poetry, Reform in Poetry, Vasuht, Love

Giriş

Klasik Türk edebiyatının kurucu şairlerinden kabul edilip hakkında pek fazla bilgi bulunmayan bir şair olarak Hoca Dehhânî, son dönemde bir mecmuada tespit edilip neşredilen *Divan*'ı ile edebiyat araştırmacılarına ciddi bir araştırma malzemesi sunar. Şair ile ilgili olarak bir yazısında ilk defa bilgi veren araştırmacı Fuad Köprülü'dür. Köprülü şair ile ilgili kısa bir bilgi verdikten sonra şaire ait iki gazeli yayınlamıştır. Daha sonra kaleme aldığı bir başka yazısında şaire ait bir kaside ve dört gazeli daha neşretmek suretiyle toplamda Dehhânî'ye ait yedi manzumeden ilim âlemini haberdar etmiştir. Sonrasında Günay Kut tarafından tespit edilen bir gazelin de ilavesiyle Dehhânî'ye ait bilinen manzume sayısı sekize çıkmıştır (Ersoy ve Ay, 2017: 19-23). Bir mecmuada tespit edilip neşredilinceye kadar söz konusu sekiz manzume haricindeki şiirleri bilinmeyen ve dolayısıyla da gerek hayatı gerekse edebî kişiliği hakkında fazla bir bilgi bulunmayan şairin, *Divan*'ının tespitiyle birlikte hem şiirlerine bağlı olarak edebî kişiliğinin değerlendirilmesi imkânı doğmuş hem de yine şiirlerinden hareketle hayatı ve yaşadığı döneme dair daha açık ve doğru bilgilere ulaşılmıştır. *Divan*'ın neşrine kadar, yaşadığı dönem tartışmalı olmakla birlikte nazire mecmualarında XIV. yüzyıl şairlerinden Şeyhoğlu Mustafa ve özellikle

---

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: 01.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405803
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Ahmedî ile birbirlerine yazmış oldukları nazireler tespit edilmiş olmasına rağmen Dehhânî'nin yaşadığı dönem XIII. yüzyıl olarak kabul edilmiştir. Ancak *Divan*'da yer alan manzumeler arasında Şeyhoğlu Mustafa ve Ahmedî'nin isimlerinin zikredildiği beyitlerin bulunması onun söz konusu şairlerin çağdaşı olduğunu kanıtlar niteliktedir (2017: 24-26).

Söziyle tûtî gibi nutk açarsa Dehhânî
Dilini baglasa Şeyhoglı Mustafâya düşer (G.64/9) (Ersoy ve Ay, 2017: 107)
Dehhânî la'lün vasfına dür dökdi gelsün Ahmedî
Alsun cevâbın şi'rinün ayruk su'âle düşmesün (G. 84/7) (Ersoy ve Ay, 2017: 119)

Yukarıya alınan beyitlerden ilkinde Şeyhoğlu Mustafa'nın şairlik kudretine göndermede bulunan Dehhânî, Ahmedî'ye nazire olarak kaleme aldığı bir gazeline ait diğer beyitte ise şairin ismini zikretmek suretiyle onlarla olan ünsiyetini ortaya koyar. Dehhânî'nin yaşadığı dönemin bir asır sonra olduğunun anlaşılması, onun ilk ve kurucu şairler arasında zikredilmesine bir engel teşkil etmeyecektir. Hatta ona atfedilen "lâ-dinî" şiirin ilk temsilcisi olduğu hususu geçerliliğini korur. Ona dönemi şairleri arasında belli bir ayrıcalık veren özelliği sadece şiirlerinin muhtevasının din-dışı tabir edilen konulardan meydana gelmesi değil; kullandığı dil malzemesinin sadeliği, söyleyişindeki rahatlık ve yer yer geleneğin klasik yapısının dışında kurguladığı beyitleri dolayısıyladır. Türk şiir geleneğinde örneğine sık rastlanmayan söylem özellikleriyle Hoca Dehhânî, en eski yenilik şairi olarak nitelendirilmeye müsait bir sanatkâr olarak dikkat çeker. Şairin klasik Türk şiir tarihinin ilk numunelerinden olan şiirlerinde hem dil malzemesi noktasında hem de tematik bağlamda çağdaşlarından farklı bir üslup geliştirdiği söylenebilir. Dehhânî'nin şiirinde göze çarpan en önemli hususiyetlerden biri şiirde kullandığı söz varlığı içerisinde Türkçe unsurların Arapça ve Farsçaya nazaran daha belirgin biçimde yer almış olmasıdır. Dehhânî bazı beyitlerindeki külfetsiz ve rahat söyleyişiyle bir halk ozanı edasıyla konuşur. Onun şiirinde bazen özensizlik derecesinde kendini gösteren bu rahatlık, onun sanat kaygısıyla süslü ve tumturaklı bir üslubu tercih etmektense duygu ve düşüncelerini en uygulanabilir şekilde ortaya koyma çabası içerisinde olduğunu gösterir. Dehhânî'nin şiirlerinde göze çarpan bir diğer önemli özellik de işlemiş olduğu her konuyu klasik şiirin temel ilke ve sınırlamaları çerçevesinde ele almayıp bazı şiirlerinde işlediği duygu ve fikirleri geleneğe aykırı sayılabilecek biçimde dile getirmesidir. Dehhânî, dönemi için oldukça özgün sayılabilecek ifadelerle meydana getirdiği bazı şiirlerinde söz konusu aykırı ve farklı söylemini açıkça ortaya koyar. Mesela redif olarak birinde "ey visâl" diğerinde "ey firâk" ifadelerini kullandığı iki gazelinde Dehhânî, soyut olan bu iki kavramı, kişileştirmek suretiyle onlara bir kimlik verip muhatap alarak seslenir:

Gözümüze göster cemâl iy visâl
Oda yakdı bini melâl iy visâl (G.47/1) (Ersoy ve Ay, 2017: 98)
Ne cânumda dutdun turak iy firâk
Nedür benden olsan ırak iy firâk (G.48/1) (Ersoy ve Ay, 2017: 99)

Yukarıdaki beyitlerinden ilkinde âşığın "visâl", ikincisinde de "firâk" karşısındaki durumu, bu iki kavramın somutlaştırılıp kişileştirilmesi ve "iy" nidasıyla yapılan hitap vasıtasıyla bir insanla konuşulması biçiminde kurgulanmıştır.

Bir başka gazelinde ise muhatabı kendisi, sevgili veya rakip değil; yine kişileştirilip somutlaştırılan bir varlık olarak bizzat aşktır. Şiirde somutlaştırma veya alışılmadık bağdaştırmalar kullanma temayülü özellikle XVII. yüzyılda ve daha ziyade Sebk-i Hindî etkisiyle kendini hissettiren tasarruflar olarak Dehhânî'nin dönemi için oldukça yeni sayılacak mahiyettedir.

Yine gönlüme çün selâm itdi 'ışk
Beni öz özine gulâm itdi 'ışk (G.49/1) (Ersoy ve Ay, 2017: 99)

Aşkın birebir maşuk yerine kullanılarak maşukun özellikleri ve davranışlarıyla nitelendirildiği "'ışk" redifli gazelin tamamında âşığa karşı sevgilinin olumsuz tavrı aşka yüklenir.

Benzerleri ancak XVII. yüzyılda Nef'î, XVIII. yüzyılda Nedîm ve Şeyh Gâlib gibi usta ve yenilik iddiasındaki şairlerde görülebilecek biçimde sevgiliye, alışılmış bir sitemden ziyade adeta isyan eden bir âşık diliyle kaleme aldığı "idem" redifli gazeli, en azından dönemi için oldukça iddialı sayılabilecek söylem özellikleriyle Dehhânî'nin klasik dışı olarak nitelendirilebilecek manzumelerinden birisidir. Gazelin tamamında aşkın ele alınışı ve âşığın maşuk karşısındaki konumu, edebiyatta "vâsûht tarzı aşk" olarak yer alan ve klasik şiirin alışılmış aşk ilişkilerinin tam tersi yönünde cereyan eden bir biçimde, âşığın maşuktan vazgeçme, ona isyan etme ve hatta onun yerine başka bir sevgili bulma noktasına geldiği bir durum arz eder.

Vâsûht Tarzı Aşk

Örneklerine daha çok Hint-İran sahasında XVI. ve XVII. yüzyıllarda rastlanan ve klasik şiirdeki aşk anlayışından oldukça farklı tezahür etmesiyle dikkat çeken vâsûht tarzı aşk, âşığın maşuktan vazgeçmesi veya ondan yüz çevirmesi olarak tanımlanır. Klasik Türk şiir geleneğinde çok fazla tesadüf edilmemekle birlikte özellikle XVII. yüzyıl sonrasında, Sebk-i Hindî gibi şiire belli değişim ve yenilik getirme arayışında olan şairlerin şiirlerinde, vâsûht tarzını andıran söylemlere rastlanır. Bu tarzın ortaya çıkışına dair İsrafil Babacan şu bilgileri paylaşır:

> *"Bir yandan Batı ile hızla yakın bir ilişkiye giren Osmanlı toplum ve sanatı, öte yandan Sebk-i Hindî örneğinde görüldüğü gibi Doğuyla olan köklü ilişkilerini ve sanatsal-zihnî etkileşimini sürdürmüştür. İşte bizim bu yazıda söz konusu edeceğimiz "vâsûht" tipi aşk, kökü geleneksel Farsça şiirde XVI ve XVII. asırlardaki değişime dayanan ve Osmanlı ile Hint-İran sahalarının etkileşimi neticesinde divan şiirinde belirginleşen bir tarzdır."* (2010: 59).

İsrafil Babacan, Çendbahâr'ın "*Bahâr-ı Acem*" ve Muhammed Pâdişâh'ın "*Ferheng-i Câmi-i Fârsî*" adlı eserlerine referansla "vâsûht" kelimesinin anlamıyla ilgili şu açıklamalarda bulunur:

> *"Vâsûhten fiili, bir şeyden tiksinme ve yüz çevirme anlamına. Vâsûht mürekkep masdarı ise İran şairlerinin kullandığı bir ıstılah olarak maşuktan bıkkınlık, ondan tiksinme ve yüz çevirme manalarına gelir. Görüldüğü gibi Vâsûht, vâsûhten fiilinin ıstılahî anlam kazanmış şeklinden ibarettir."* (Babacan, 2010: 59).

Konu ile ilgili olarak Ali Güleryüz de söz konusu aşk tarzının ortaya çıkışı ve mahiyeti hakkında şu açıklamalarda bulunur:

> *"İran'dan çok Hind sahasında yaygınlaşan ve Hindistan Farsçasında "Tiksinme, yüz çevirme" anlamına gelen "vâ sûhten" mastarından adını alan bu ekolde, gazelin geleneksel konusu olan "âşık"ın "ma'şûk"a olan aşkının acıklı bir tarzda beyânı ve onun her zulüm ve cefâya kayıtsız katlanması yerine; şâirin, sevgilinin vefasızlıklarından sıkılarak, onun vefasızlığı, zulüm ve sitemi, yersiz yere râkibe olan sevgisi ve ayrılığın musibet ve zorluklarından şikâyet etmesi, eğer ma'şûk bütün bu tegafül ve sitemkârlığında devam ederse, sabrının sona ereceği ve ma'şûktan ayrılarak başka bir ma'şûk bulacağını ifâdesi konu edinilmiştir."* (2008:23).

Babacan, vâsûht tarzı şiiri açıklarken farklı şairlerin şiirlerinden örnekler vererek bunların bir kısmının bütünüyle bu tarzı yansıtmaktan uzak olduğuna da dikkat çeker. Tam olarak vâsûht tarzı aşkı karşılayacak mahiyette olduğunu düşündüğü, İsmetî'ye ait birkaç beyitten biri aşağıya alınmıştır:

Hezâr nâzla 'uşşâka bir nigâhı o şûhun

Reh-i niyâzda yıllarca intizârına degmez (G.39/4) (Babacan, 2010: 61)

Gerçekten de beyitte konuşan âşık, sevgilinin bin naz ile âşıklarına bir bakışı için niyaz yolunda yıllarca beklemeye değmeyeceğini ifade etmesi, maşuktan yüz çevirme, onu değersizleştirme ve ondan vazgeçme yönünde cereyan eden bir tavrın göstergesi durumundadır.

Babacan'ın çalışmasının merkezinde, vâsûht tarzını yansıttığı iddiasıyla incelemeye konu ettiği asıl şair Şeyh Gâlib olduğu için konu ile ilgili onun şiirlerinden örnekler sunar. Bu örnek şiirlerden biri de şairin "hâtırın hoş tut" redifli gazelidir. Gazel, aslında sevgiliye sitem ve ondan yüz çevirme işaretleri taşısa da isyan ve başkaldırı derecesinde bir vazgeçişten bahsetmek zordur. Redifteki ifade, başlı başına sevgiliye duyulan aşk ve ilginin ve dolayısıyla da hürmetin bir dışa vurumu mahiyetindedir. Diğer bir ifadeyle âşık sevgiliden ayrılma veya yüz çevirme niyetini bizzat sevgiliyi hoşnut etme iddiasıyla ortaya koyar. Babacan, Şeyh Gâlib'in şiirlerindeki vâsûht tarzı aşkı, "*Onun gazellerinde sevgiliyi tamamen terk etmek değil; onu tenkit ve vazgeçme tehdidiyle yola getirme çabası, olmazsa yeni bir sevgiliye bağlanma söz konusudur*." (2010: 66) şeklinde tarif eder. Başka bir deyişle, Gâlib'in şiirinde âşığın tavrının sevgiliden yüz çevirme, onu terk etme, ona karşı başkaldırma veya ondan tiksinme gibi aşırı keskin biçimlerden ziyade klasik şiirde çokça görülen sevgiliye sitem ve eleştiri yönünde cereyan ettiğinin altını çizer.

Klasik Türk şiirinde vâsûht tarzı aşkın izlerini Nedîm'in şiirlerinde arayan Erdoğan Taştan, bu tarzı tanımlarken yaptığı açıklamada "*Vâsûht tarzı şiirde, geleneksel şiirden farklı olarak âşık, mâşuktan yüz çevirir ve artık onun nazını çekmez ve onu bir başka sevgiliye gitmekle tehdit eder*." (2019: 448) ifadelerini kullanır. Bu yüz çevirme ve başka sevgili bulup maşuku terk etme süreci ile ilgili olarak şunları kaydeder:

> *"Vâsûht tarzı aşkın şahıs kadrosu, gelenekte işlenen aşktan farklı olarak üç kişiden değil, dört kişiden oluşur. Klasik şiir geleneğinde alışık olduğumuz "âşık, mâşuk ve rakip" üçlüsüne, bu tarz aşkta dördüncü bir şahıs olarak "başka bir sevgili (mâşûk-ı dîger)" eklenir. Rakibin aşk macerasına dahil olmasından sonra âşıkta kıskançlık artar. Mâşuğu rakibe yönelmekten alıkoymak için kendinde güç bulamayan âşık, nihayet ondan yüz çevirir ve mâşuğun rakibe iltifatına diğer sevgilinin peşinden giderek karşılık verir."* (2019: 449).

Bu açıklamalara paralel olarak Nedîm'in "kâfir" redifli meşhur gazelinde vâsûht tarzı aşkın varlığını ortaya koymaya çalışan Taştan'ın gazelin dördüncü beytiyle ilgili mülahazaları dikkat çekici bir mahiyet arz eder:

> *"Vâsûht tarzına örneklik etmesi bakımından gazelin dördüncü beyti de önemlidir. Burada, "A kâfir! Gizliden gizliye bu âh edişler, yaka yırtmalar da nedir? Acaba sen de bir şûh sevgili için inleyen bir âşık mısın?" diyerek sevgilinin de başka birine âşık olduğunu, aynı aşk acısını onun da çektiğini vurgulamakta, zımnen onun çektiği aşk acısından keyif almaktadır. Bu tavır, sevgiliyi kıskanmayan aksine onun başka birine gönül vermesini ilgisizlikle karşılayan ve ondan yüz çevirmiş olan bir kişinin tavrıdır ve Vâsûht tarzı aşk anlayışının da bir yansımasıdır."* (2019: 454).

Beyitte maşukun da bir âşık sıfatıyla birisine duyduğu aşktan dolayı acı çektiği iddiasıyla âdeta yüreğini soğutan ve maşukun bu durumundan zevk alan bir âşığın ifadeleri yer alır. Ancak gerek bu beyitte gerekse gazelin tamamında sevgiliden vazgeçme veya ondan yüz çevirme emaresi olarak algılanabilecek bir ifade söz konusu değildir. Özellikle redif olarak seçilmiş "kâfir" kelimesine bağlı olarak yapılan yorumlar maksadını aşmış bir görüntü arz eder. Söz konusu ifade, sevgilinin zalimliğini, kötülüğünü, gaddarlığını ve bir anlamda da heybetini göstermesi bakımından ondan yüz çevirmeden ziyade bir şikâyet ve korku durumuna işaret eder. Bir bakıma âşık, sevgilinin bu olumsuz özellikleriyle onu yüceltmekte ve ondaki heybete duyduğu gizli hayranlığı dile getirir. Nedîm'in şuh bir tarzda şiirler yazdığı ve "şûhâne" tabir edilen bir tarzın mümessillerinden olduğu da düşünülecek olduğunda Nedîm'in sevgiliye karşı sitemkâr ve bazen de kayıtsız tutumu daha iyi anlaşılacaktır. Bu bağlamda seçilen gazel, vâsûht tarzı aşk için doğru ve uygun bir örnek teşkil etmeyecektir.

XVII. yüzyılda Nef'î, kendisini sadece şair sıfatıyla değil; şiirlerinde konuşan âşık olarak da üstün bir mevkide konumlandırır. Ancak âşığın derdinin, sevgiliye sitem durumundan çıkarak bir isyana dönüştüğü "ederim ben" redifli gazelinde dahi sevgiliye doğrudan bir tehdit veya ondan yüz çevirme söz konusu değildir.

Derdim nice bir sînede pinhân ederim ben

Bir âh ile bu âlemi vîrân ederim ben (G. 94/1) (Akkuş, 1993: 326)

Bir ah ile âlemi viran edeceğini haykıran âşık, ilk mısrada bu tavrının sebebini de açıklar. Âşık, sinesinde gizleyip kimseye açıklayamadığı bir derdinin olduğunu ve bu duruma artık katlanamadığını belirtmekle aslında acizliğini dile getirir. Âşığın derdi sevgili ve ona duyduğu aşktan kaynaklanır. Aslında ikinci mısradaki tehdidin gerçek muhatabının sevgili olması gerekirken âşık, "âlem"i viran etmekten bahseder. Bu durum, klasik şiirde sevgilinin dokunulmazlığı ve yüksek mertebesinden kaynaklanır. Her türlü olumsuzluğa rağmen âşığın sevgiliye karşı tavrı genellikle sitemden öteye geçmez.

Âh ile komam dilleri zülfünde huzûra

Cemiyyet-i agyârı perîşân ederim ben (G. 94/2) (Akkuş, 1993: 326)

Tehditlerine devam eden âşık, bu defa sevgilisine seslenir ancak tehdidini rakiplerine yöneltir. Diğer bir ifadeyle sevgiliye, ona âşık olan başka âşıkları perişan edeceğini söyleyerek rakibe olan kıskançlık ve öfke hâlini ortaya koyar.

Cemiyyet-i agyârı ger etmezse perîşân

Çarh-ı feleği 'aksine gerdân ederim ben (G. 94/3) (Akkuş, 1993: 326)

Yapmış olduğu tehdidi gerçekçi bulmayan âşık, bu defa tehdidin yönünü değiştirerek feleği hedef alır ve onu tersine döndüreceğini ifade eder.

Nef'î, yukarıdaki beyitlerde de görüleceği üzere âşığın sevgiliye olan öfkesini her defasında başka bir tarafa yönlendirir, âşığın her şeye rağmen sevgiliyle olan hukukunu ortadan kaldırma yolunu tercih etmez. Bu bağlamda Nef'î'nin şiirindeki âşık, sevgiliden yüz çevirme, ondan vazgeçme veya onu başka birisi için terk etme gibi vâsûht tarzı bir aşkın temsilcisi olmaktan uzak bir profil sergiler.

Osmanlı sahası dışındaki Türk edebiyatının XVI. yüzyıldaki önemli temsilcilerinden olan Bâbür Şâh'ın şiirlerinde de vâsûht tarzı aşkın izlerine rastlamak mümkündür. Timuçin Aykanat, şairin bir beytinden hareketle şu açıklamalarda bulunur:

> *"En nihâyetinde Bâbür Şâh, sevgilinin gamını, ıstırabını çekmenin yersiz olduğunu ifâde eder. Zîrâ o sevgili vefâsızdır. Ayrıca o sevgiliyi kendine râm edemeyen âşık bir başkasını, bir başka güzeli kendine râm eder. Çünkü dünyâda güzel ehli istenilmeyecek derecede çoktur:*
>
> *Ol vefâsız yârdın çikmek ni ya'nî munça gam*
>
> *Hüsn ehli çünki Bâbür âlemde bisyâr imiş*
>
> *O vefâsız yârdan ne yâni çekmek bunca gam, güzel ehli çünkü Bâbür âlemde çokça imiş."* (2013: 286).

Beyitte, sürekli gam ve keder sebebi durumundaki sevgiliden yüz çevirmeye gerekçe olarak âlemde güzellerin çok fazla olması gösterilir. Gerek Osmanlı sahası şairlerinden İsmetî, Nedîm, Şeyh Gâlib ve Nef'î'nin gerekse Osmanlı sahası dışındaki Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden Bâbür Şah'ın şiirlerinden seçilen örneklerin bazıları az ya da çok vâsûht tarz aşktan izler taşır. Ancak özellikle Şeyh Gâlib ve Nedîm'den alınan beyitlerden birçoğu, hemen hemen her şairin beyitlerinde tesadüf edilebilecek mahiyette sevgiliden şikâyet, sitem ve sızlanma ifade eder niteliktedir. Bu bağlamda Dehhânî'nin incelemeye konu "idem" redifli gazelinde vâsûht tarzı aşk, bahsi geçen şairlerin örneklerindekinden daha açık bir biçimde tezahür eder.

Gazelin Tahlili[4]

1. Beyit

Hâşâ ki yârı ben dahı görüp selâm idem
Ya karşuma gelür ise turam kıyam idem
Hâşâ ki ben bir daha sevgiliyi görüp selam edeyim ya da karşıma gelirse durup ayağa kalkayım.

Sevgiliye sitemin üst perdeden dile getirildiği beyitte konuşan âşık, sevgiliye olan kızgınlık ve kırgınlığının derecesini belirtirken selam bile vermeyeceğini ifade eder. Bu ifadeyi güçlendirmek ve kararlılığını belirtmek için de "Allah göstermesin." manasına "hâşâ" edatını kullanır. İkinci mısrada sert ve tavizsiz tutumunu devam ettiren âşık, bu defa sevgilinin karşısına çıkması hâlinde ona bir saygı ifadesi olarak ayağa kalkmayacağı veya karşısında saygı nişanesi olarak beklemeyeceği anlamında "kıyam etmeme" şeklinde bir karşı çıkma girişiminde bulunacağını iddia eder. Kıyam etme ifadesi, bir yönüyle de "yönelme" veya "ilgi gösterme" şeklinde değerlendirildiğinde, sevgiliye gereken ilgi ve eğilimin gösterilmeyeceği âdeta sevgilinin varlığına karşı tam bir ilgisizlik ve umursamazlık hâlinin takınılacağına işaret edilir. Esasında ilgisizlik, âşığın maşuka karşı değil; tersine maşukun âşığa karşı davranış biçimlerinden en acı veren tavrı olarak kabul edilir. Bir yönüyle aslında sevgilisinden ilgi görmeyen âşık, maşukunu onun silahı yani ilgisizlikle tehdit eder. Başka bir ifadeyle klasik aşk ilişkisinde niyaz makamında olan âşık, maşuka ait olan naz makamından seslenir. Hâlbuki klasik Türk şiirinde âşık hiçbir durumda maşuku tehdit etme gücüne ve iradesine sahip değildir. Ahmed Gazâlî, mutlak naz ve niyazın sadece sevgiliye ait olduğundan bahisle bu durum için "*Mâşuk çare iken âşık bîçaredir. Hasta için ilaç zorunludur; ama ilaç için hasta zorunlu değildir; zira hasta ilaç bulamayınca sıkıntı çektiği hâlde, ilaç için böyle bir şey söz konusu değildir*." (2008: 52) açıklamasında bulunur. Diğer taraftan "kıyam etmek" ifadesinin beytin bağlamına da uygun olan başka bir anlamı da isyan etmek, başkaldırmak ve bir zulme karşı ayaklanmaktır. Bu anlamda âşık, bir isyan ve başkaldırı niyetinin olduğuna da imada bulunur. Beyitteki âşığın bu pervasız tutumu, ondaki cesaretten ziyade maşuktan ümidini kesmesine bağlı olarak tezahür eden üzüntü ve öfkeye bağlı bir davranışa işaret eder. Öyle ki maşukun âşığa yönelmesi, onun yanına gelmesi söz konusu bile olamayacağından ve âşık da bu gerçeği bildiğinden bu rahatlıkta konuşabilir.

2. Beyit

Çün kullugum begenmedi bakmadı yüzüme
Ben dahı özgeye kul olam intikâm idem
Kulluğumu beğenmeyip yüzüme bakmadığı için ben de başkasına kul olup intikam alayım.

Klasik şiirde aşk, hemen her zaman âşığın maşuka karşı tek taraflı ve dolayısıyla da sancılı bir biçimde yaşamış olduğu bir süreçtir. Bu tek taraflı aşkta maşukun âşığa gösterdiği cefa ve eziyet, âşık için tahammülü güç olsa da bir ilginin göstergesi olduğundan âşık için kabul edilebilir bir mahiyet arz eder. Âşık için kabul edilemez olan husus, sevgilinin tegafülü yani ilgisizliğidir. Beyitte bu ilgisizlik durumu ve bu duruma âşık tarafından verilen tepki ifade edilir. Âşık, kendisinin köleliğinden memnun olmayan ve bu memnuniyetsizlik sebebiyle yüzüne bakmayan bir sevgili tasviri çizer ve bu görmezden gelinme hâlinin karşılığında başkasına köle olma ve bu şekilde sevgiliden intikam alma düşüncesinden bahseder. Bir diğer ifadeyle âşık sevgilisine aba altından sopa gösterir gibi onu aldatmakla tehdit eder. Ramazan Arı, "*Âşığı öfkeye iten bir diğer sebep sevgilinin rakibe gösterdiği iltifat ve iltimastır. Bu durumda kıskançlığa kapılan âşık, aynı zamanda öfkelenir*." (2021: 271) ifadesiyle rakibin âşık üzerindeki menfi

4 İncelemeye konu gazel, neşredilen *Hoca Dehhânî Divanı*'nda 77. sayfada 8 numaralı manzume olarak yer almaktadır.

tesirine dikkat çeker. Aslında âşığın bu şekilde fevri ve keskin bir tavırla hareket etmesi, sevgilinin rakiplere gösterdiği ilgiden kaynaklanır. Kıskançlığın, âşıkta sonradan ortaya çıkan bir durum olduğuna işaret eden Ahmed Gazâlî "*Gerçi başlangıçta âşık, sevgilinin dostuna dost ve düşmanına düşman olsa da iş kemale erince durum tersine döner. Kıskançlıktan dolayı, onun dostu düşman, düşmanı da dost olur. Onun adına kıskançlık gösterir*." (2008: 38) şeklindeki ifadesiyle âşığın zaman içerisindeki değişimine vurgu yapar. Doğrudan doğruya rakip ile ilgili bir ifadenin yer almadığı beyitte başkası anlamında kullanılmış olan "özge" kelimesi ve âşığın "ben dahı" şeklindeki ifadesi gelinen noktaya sevgilinin aşığı ihmal edip başkalarına değer vermesinin sebep olduğunu ima eder. Rakip, aşk ilişkisinde âşık ile maşuk arasında üçüncü bir taraf olarak sevgilinin yanında, onun ilgisine mazhar olan ve bu yönüyle âşığın rekabet etmek zorunda kaldığı ve ondaki kıskançlık duygusunu kabartan bir tip olarak tezahür eder. Arı'nın ifadesiyle "*Kıskançlık ateşi, öfke ateşini de körükler. Bununla birlikte âşıklar öfkelerini kontrol etmek durumundadır*." (2021: 271). Ancak burada âşık için öfkesini kontrol söz konusu değildir ve bir anlamda âşık sevgilisine gemileri yaktığını haykırır. Klasik şiir geleneği içerisinde bu yönde bir düşünce ve söylem alışılmış âşık tipinin yapabileceği eylemler arasında tesadüf edilebilecek türden değildir. Bu yönüyle burada sevgiliden yüz çevirmiş ve ilgiyi başkalarında arayan bir âşığın söz konusu olduğu "vâsuht tarzı aşk"ın izleri kendini gösterir. Daha önce de ifade edildiği üzere XVII. yüzyıl ve sonrasında bazı şairlerin şiirlerinde örneklerine rastlanan bu tarz bir aşk ve âşıklık, XIV. yüzyılda millî nitelikte eserlerin henüz yeni yeni telif edilmeye başlandığı bir dönem için oldukça özgün ve iddialı bir durum arz eder.

3. Beyit

Bir dahı yâr vaslıyıla subha çıkaram

Nice anun firâkıyıla subh u şâm idem

Bundan sonra (ancak) sevgilinin kavuşmasıyla sabaha çıkarım. Onun ayrılığıyla sabah ve akşam(ı) nasıl edeyim.

Âşık, sevgilisine bir kez kavuşunca bir daha onun ayrılığına tahammül edemeyeceğini ifade eder. Beyitteki ifade âşığın sevgiliyle vuslat hâlini tecrübe ettiğini, kavuşmanın lezzetine bir kez vardıktan sonra tekrar ondan ayrı kalmanın zorluğuna dikkat çeker. Vuslat-firâk ve subh-şâm tezatlarıyla kurulan beyitte "subha çıkaram" ifadesiyle yaşama sebebini sevgiliye kavuşma durumuna bağlayan âşık, ayrılık durumunda -"nice subh u şâm idem" ifadesiyle- zamanın geçmeyeceği süreklilik arz eden bir gam ve keder durumuna işaret eder. Âşık, klasik Türk şiirinde aşk ilişkisinin doğal ancak oldukça acı veren bir özelliği olan ayrılık durumundan usandığını, sürekli olarak sevgiliden ayrı olmaya katlanamadığını vurgular. Bu beyit, âşığın sevgiliye isyanına sebep olarak ayrılığa tahammülün zorluğunun bir ifadesini sunar.

4. Beyit

Dutam kim anun işigi cennât-ı 'Adndur

Sanman anun varam işigini makâm idem

Onun eşiğinin Adn cennetleri olduğunu farz etsek bile varıp onun eşiğini makam edeceğimi sanmayın

Âşık öyle bir bıkkınlık ve kızgınlık hâlindedir ki sevgilinin eşiğine, Adn cenneti dahi olsa gitmeyeceğinden ve orayı kendisine makam etmeyeceğinden dem vurur. Âşık için sevgilinin olduğu yer, onun kapısı, kapısının eşiği ve hatta eşiğinin toprağı değerli ve mübarek kabul edilir. Âşık aslında orayı öncesinde makam etmiş, uzun zaman o eşikten ayrılmamış ancak sevgilisinden umduğu sevgi ve merhameti bulamayınca isyan noktasına gelmiştir. Âşığı bu denli rahatsız eden husus, sevgilinin bizzat kendisi değil; daha önce de işaret edildiği üzere onun ilgi ve alakasına mazhar olan başkaları yani

rakiplerdir. Aslında âşığın bu isyankâr tutumu, istiğna makamında olan sevgili için çok bir anlam ifade etmez. Bu gerçeği âşık da bilmekte ancak kıskançlık duygusunun da tesiriyle sevgiliye sitemini haykırmak suretiyle kendini teskin etmeye çalışır.

5. Beyit

Ne lâzım ol döşekde yata bir hasîs ile

Ben gözlerüme her gice uyku harâm idem

O, alçağın biriyle döşekte yatarken benim her gece gözlerime uykuyu haram etmeme gerek yok.

Önceki beyitlerde sevgiliye isyan bayrağı açmış olan âşığın sıkıntısı bu beyitte daha da açık biçimde ortaya çıkar. Âşığın bu denli öfkeli olmasının ve sevgilisinden yüz çevirmesinin sebebi, sevgilinin rakiple olan yakınlığıdır. Beyitte rakip için "hasîs" ifadesini kullanan âşık, onun sevgiliyle olan yakınlığını uyku ve döşek kavramlarıyla dile getirir. Sevgiliye olan aşk ve bu aşktan kaynaklı kederden dolayı sürekli azap içerisinde kıvranan âşık, çektiği cefa mukabilinde sevgiliye yakınlaşma veya ilgi görme nimetini elde edemediği gibi onun sürekli olarak başkalarıyla hemdem olmasından oldukça rahatsızdır. Bu durum, rakipten kaynaklanan bir gayret veya kıskançlık duygusu olarak tezahür eder. Esasında rakibin bu olumsuz görüntüsü bir noktada da âşığın aşkını harekete geçiren, onu bu yönde tahrik ve teşvik eden olumlu bir etkiye sahiptir. Diğer bir ifadeyle rakip, âşığın aşkını diri tutan en önemli etkenlerden birisidir. Rene Girard, arzunun meydana gelişinde önemli bir etken olarak özneyi arzu nesnesine yönlendiren bir üçüncü taraftan bahseder. Girard'a göre "*Arzunun doğumunda, başka bir deyişle öznelliğin kaynağında, muzaffer bir edayla yerleşmiş 'Öteki'ni' buluruz hep. 'Dönüşümün' kaynağının içimizde olduğu doğrudur, ama kaynağın suyunun fışkırması için dolayımlayıcının sihirli değneğiyle kayaya dokunması gerekir*." (2001: 45). Bu durumda rakip, uyandırdığı kıskançlık duygusuyla âşığın maşukla olan aşk ilişkisinde onun aşkını taze kılıp aşkının derecesini arttırması, Girard'ın ifadesiyle onu arzu nesnesi konumundaki maşuka ve ona duyulan aşka ulaşma sürecinde dolayımlaması bakımından önemli bir rol üstlenir. Ancak buradaki âşık için bu olumlu dolayımlama süreci tersine dönmüş, âşık maşuktan uzaklaşma ve vazgeçme yoluna girmiştir. Öyle ki beyitte sevgilinin başkalarını koynuna alırken onu düşünmekten uyuyamadığını dile getiren âşık, bu duruma tahammül edemeyeceğini belirterek kendisini başkasına tercih eden bir sevgili uğruna uykularını kaçıracak derecede bir acı çekmenin gereksizliğine vurguda bulunur.

Bir başka gazeline ait aşağıdaki beyitte Dehhânî, âşığın rakiple ilgili hissiyatını daha açık biçimde ortaya koyar:

Baş koşup agyârıla bile salınup yürür

Gayret odı bagrumı yakdı vü baş eyledi (G.18/2) (Ersoy ve Ay, 2017: 82)

Sevgilinin başkalarıyla bir arada olması, sürekli onlarla vakit geçirmesi âşıkta kıskançlık ateşini tutuşturur. Bu ateş âşığın bağrını yakıp yara edecek kadar tesire sahip bir niteliktedir. Bir anlamda âşık, ateş metaforuyla cehennem ateşine ve bu ateşte yanmaya göndermede bulunarak içerisinde bulunduğu durumu zımnen cehennem azabına teşbih eder.

6. Beyit

Ol vardı kim firâk odına karara yanam

Ya işlerümi kendü elüm ile hâm idem

Öyle ki ya onun ayrılık ateşiyle yanıp kararacağım ya da kendi elimle işlerimi bozacağım (olgunlaştırmayacağım).

Âşık, sevgiliye olan aşkından ve ona kavuşamamaktan kaynaklanan ızdırap dolayısıyla yanıp kararmak üzere olduğundan bahseder. Ayrılık ateşinin kendisini yakacağı ve bütün işlerinin boşa çıkacağını

söyleyen âşık, aşkın hayatını alt üst etmek üzere olduğuna işaretle bu durumdan kurtulacağına imada bulunur. Bu ifade bir anlamda âşık için hayata bakışında önemli bir değişikliğin de izlerini taşır. Sürekli olarak aşk ve onun çetrefilli yollarında şekillenen bir hayatın zorluklarına katlanan âşık, sevgiliden yüz çevirmek suretiyle kalan ömrünü daha dingin ve huzurlu geçirme niyetinde olduğu izlenimi verir.

7. Beyit

Bed-nâm yârıla niçe Dehhânî olasın

Dimez misin ki kendözümi nîk-nâm idem

Dehhânî! Adı kötüye çıkmış sevgiliyle nasıl olursun, kendimi iyi adlı edeyim demez misin?

Mahlas beytinde âşık sıfatıyla kendine seslenen Dehhânî, kötü şöhretli bir sevgiliyle birlikte olmaya daha ne kadar devam edeceğini sorgular. Öyle ki âşık, kendisinin halk içinde iyi bir şöhrete sahip olması ve hayırla yâd edilmesi için kötü şöhretiyle adı çıkmış bir sevgiliden uzak durması gereğine inanır. Sevgiliden yüz çevirirken onu karalamaktan ve kötü göstermekten çekinmeyen âşık, aşkına ve maşukuna karşı öfkeli, vefasız ve hatta düşmanca bir tutum sergiler. Bir zamanlar sevdiği, uğruna uykusunu haram ettiği ve ayrılığının acısıyla yanıp kül olma noktasına geldiği sevgiliyi bir anda "bed-nâm" ilan eder ve bu tavrıyla hem kararlılığını hem de öfkesinin şiddetini gözler önüne serer.

Aslında bu beyit, bütün gazel boyunca klasik âşık tipinde alışılmış davranış biçiminin oldukça dışında geliştirilen söylem özellikleriyle vâsûht tarzı aşkı örneklemesi yanında klasik şiirin ilk önemli eleştirisi olarak da algılanabilecek bir mahiyet arz eder. Bilindiği üzere klasik Türk şiiri, menşei itibariyle Arap ve Fars edebiyatlarına dayanmakta ve çerçevesi önceden belirlenmiş bir alanda, üzerinde fazlaca öznel tasarrufta bulunma imkânı olmayan belli ve kısıtlı bir malzeme ile meydana getirilmek zorunda olan bir muhteva ve biçime sahiptir. Henüz kuruluş aşaması olarak tanımlanabilecek bir dönemde eser veren Dehhânî'nin bu gazelde konuşturduğu kişi sevgiliden şikâyetçi olan bir âşıktan öte, alışılmış zavallı, çaresiz ve baskılanmış âşık tipine itiraz eden bir münekkit izlenimi verir. İlk beyitten itibaren aslında klasik Türk şiirinde sevgilinin bilinen ve beklenen olumsuz davranışlarına karşı yapılan bir başkaldırı söz konusudur ve âşık özelinde belirlenen isyankâr davranış biçimi, şairler için de bir tavsiye niteliğindedir. Son beyitte Dehhânî'nin, "kötü şöhretli sevgiliyle ne zamana kadar olacaksın" biçimindeki sorusu şiirde ve dolayısıyla muhtevada bir değişim ve dönüşüm arzusunu ima eder.

XVII. yüzyılın önemli şairlerinden birisi kabul edilen Nâbî, aşağıdaki beyitte dönüşüm arzusunu zımnen şöyle ifade eder:

Ne görürdi dil ile dîde meger kim Cemşîd

İhtira' itmese meyhâne vü hammâmları (G.856/2) (Bilkan, 1997: 1102)

Beyitte klasik şiirin temel unsurlarından "meyhâne" ve "hammâm" kavramları ve bu kavrama bağlı olarak geliştirilen sembol ve mazmun dünyasına ve bu sembolik söylemin şiire girmesine vesile olan mitolojik bir karakter durumundaki Cemşîd'e işaret etmekle klasik şiirin sınırlı malzemesi ve bu sınırlılığın şiirde meydana getirdiği tekrardan kurtulamama ve kendisini yenileyememe durumuna dikkat çekilir. Diğer bir ifadeyle biraz üstü kapalı bir biçimde meyhane ve hamam etrafında gelişmiş bir imaj dünyasının artık ihtiyacı karşılamadığı eleştirisi söz konusu edilir. Bu bağlamda Dehhânî'nin mısraları da zalim bir sevgili, onun tarafından sürekli eziyet ve cefa içerisinde kıvranan bir âşık ve sevgilinin etrafında âşıkla rekabet hâlindeki başkaları etrafında cereyan eden bir aşk olgusunun tekdüze ve sıkıcı bir hâl arz ettiğine imada bulunur. Büyük sanatkârlar, eserlerini meydana getirirlerken başka sanatkârların etkisinde kalmama, onların basit bir taklitçisi olmama ve kendine özgü bir eser meydana getirme hassasiyeti ile hareket ederler. Bloom'un ifadesiyle "*Şairler güçlendikleri zaman falancanın şiirlerini okumazlar, zira gerçekten güçlü şairler yalnızca kendi şiirlerini okuyabilirler. Onlara göre anlayışlı olmak zayıflıktır ve etraflı ve adil karşılaştırmalar yapmak seçilmiş biri olmamaktır*." (2008:

59). Bu bağlamda Dehhânî, gerek incelemeye konu gazeli gerekse birçok şiirinde geliştirdiği özgün söylemiyle klasik Türk şiir geleneğinde yetişmiş sanatkârlar içerisinde en eski yenilikçi olarak tanımlanabilecek bir şair görüntüsü verir.

Sonuç

Klasik Türk edebiyatının en eski şairlerinden ve din-dışı konulu şiirlerin ilk temsilcisi kabul edilen Hoca Dehhânî; şiirlerinde işlediği konular, kullandığı söz varlığı ve kendine özgü üslubu ile gerek kendi yaşadığı dönemde gerekse sonraki yüzyıllarda örneğine pek fazla rastlanmayan şiirleriyle dikkat çeker. Şairin yukarıda incelenmeye çalışılan gazeli ve diğer gazellerinden alınan örnek beyitleri, onun genel anlamda geliştirmeye çalıştığı orijinal söylemiyle daha özelde ise menşei XVI. ve XVII. yüzyıl Hint-İran şiirine dayandırılan vâsûht tarzı aşkın Türk edebiyatında ilk örneğini teşkil etmesiyle önem arz eder. Hoca Dehhânî, gerek şekil gerekse muhteva açısından oldukça katı kurallarla sınırlandırılmış klasik Türk şiir geleneğinin daha emekleme dönemi olarak nitelendirileceği bir zaman diliminde eser vermiş bir şairdir. Yaşadığı dönem için oldukça farklı ve yeni bir bakış açısıyla şiir söylemek Dehhânî'nin hem gelişime açık ve cesur kişiliğini hem de sanatsal ferasetini göstermesi bakımından ilginç bir mahiyet arz eder. Klasik Türk şiirinde ciddi manada yenilik ve değişim arayışlarının, Sebk-i Hindî gibi farklı tarzların benimsenmesiyle görülmeye başlandığı dönem XVII. yüzyıldır. Şiir alanında başlayan bu yenilik ve değişim çabaları, farklı tasarrufların daha yoğun bir biçimde denenmeye başlandığı XVIII. yüzyılda da devam etmiştir. Ancak nispeten farklı söylemler geliştirmeyi başarmış, değişimin öncüsü kabul edilebilecek usta şairlerde dahi örneğine pek rastlanmayan farklı ve özgün söylem daha öncesinde kurucu şairlerden Dehhânî'nin şiirlerinde kendini gösterir. Sadece aşk olgusu özelinde vâsûht tarzı aşkın konu edilmesiyle kalmayıp âdeta bir edebiyat eleştirisi niteliğinde tezahür eden beyitleriyle Dehhânî, klasik Türk şiirinin bir anlamda ilk yenilikçi şairi olarak nitelendirilecek bir sanatkâr görüntüsü verir.

Kaynakça

Ahmed Gazâlî (2008). *Âşıkların Hâlleri Sevânihu'l Uşşâk*. (Çev., T. Koç ve M. Çetinkaya). Ankara: Hece Yayınları.

Arı, Ramazan (2021). Âşık ile Sevgili İlişkisinde Öfkenin İki Yüzü: Gazap ve Sitem. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. Yıl 9, Sayı: 27, 256-277.

Aykanat, Timuçin (2013). Bâbür Şâh Şiirinde Görülen Somutlayıcı Anlatım Yolları Tarz-ı Vâsûht ve Aşka İlişkin Bazı Tespît ve Değerlendirmeler. *Journal of Turkish Studies*. C. 8, S. 4, 269-294.

Babacan, İsrafil (2010). Şeyh Gâlib'in Gazellerinde "Vâsûht" Tarzı Aşkın İzleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. Sayı: 28, 57-68.

Bloom, Harold (2008). *Etkilenme endişesi*. (Çev., F.B. Aydar). İstanbul: Metis Yayınları.

Girard, René (2001). *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat (Edebi Yapıda Ben ve Öteki)*. (Çev., A.E. İldem). İstanbul: Metis Yayınları

Güleryüz, Ali (2008). Fars Edebiyatında Bir Ara Dönem Üslubu. *Doğu Araştırmaları*. Sayı: 2, 21 – 24.

Ersoy, Ersen ve Ay, Ümran (2017). *Hoca Dehhânî Divanı*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Bilkan, Ali Fuat (1997). *Nâbî Dîvânı* . Ankara: MEB Yayınları

Akkuş, Metin (1993). *Nef'î Dîvânı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Parlatır, İsmail (2006). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Taştan, Erdoğan (2019). Nedim'in şiirlerinde 'Vâsûht' tarzı aşkın izleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 16, 445-459.

52. Kâdirî tarikatına mensup divan sahibi sûfî şairler ve divanlarındaki dinî-tasavvufî türler üzerine bir inceleme[1]

Edibali KARABIYIK[2]

APA: Karabıyık, E. (2023). Kâdirî tarikatına mensup divan sahibi sûfî şairler ve divanlarındaki dinî-tasavvufî türler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 852-885. DOI: 10.29000/rumelide.1406062.

Öz

Tasavvuf şiiri, sûfîlerin bağlı oldukları tarikatların usûllerine göre rûhî tekâmüllerini sağlamaya çalıştıkları aşamalarda yaşadıkları tecrübeleri ya da İslâm dininin hakikatlerini anlatmak maksadıyla şiiri seçmeleri sonucu meydana gelmiştir. Tasavvufî şiir geleneği içerisinde önemli şahsiyetler yetiştirmiş olan Kâdirî tarikatına mensup divan sahibi şairlerin hayatları, eserleri ve divanlarındaki dinî-tasavvufî türler, çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Kâdiriyye'nin Anadolu topraklarında Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî (ö.874/1469-70) tarafından ilk kez temsil edilmeye başlandığı 15. yüzyıl ile tarikat faaliyetlerinin yasaklandığı 30 Kasım 1925 tarihi arasında, bütün Osmanlı coğrafyasındaki Kâdirî ocaklarından yetişmiş ve Türkçe divanı günümüze ulaşmış şahsiyetler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın amaçlarından ilki, tasavvuf edebiyatının Mevlevîlik, Bektâşîlik, Halvetîlik gibi belli tarikat zümrelerinin oluşturduğu bir edebiyat olduğu, diğer tarikatların bir zümre oluşturacak sayıda divan sahibi şair yetiştiremedikleri düşüncesinin etraflıca bir araştırma yapılmadan ileri sürülmüş olduğunu ortaya koymaktır. Çalışmanın diğer amaçları ise Türk tasavvuf şiiri üzerinde etkili olmuş tarikat teşekkülleriyle ilgili yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlamak, tasavvuf şiiri kapsamında ele alınan edebî türlerin sadece belli tarikatların uhdesinde olduğuna yönelik oluşturulan algıyı değiştirmek ve bu konudaki tartışmaların daha sağlam bir zemine oturmasına katkıda bulunmaktır. Çalışma, divan sahibi Kâdirî şairlere ve divanlarındaki dinî-tasavvufî türlere yönelik kısa bilgiler vermesi, araştırmacılara daha net değerlendirmeler yapma imkânı sağlayacak olması yönünden de önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk şiiri, tasavvuf edebiyatı, Kâdirîlik, dinî-tasavvufî türler

---

[1]. **Beyan (Tez):** Bu makale, yazar tarafından Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak 3 Nisan 2023 tarihinde savunması yapılan "Türk Şiirinde Kâdirî Gelenek" başlıklı 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 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:** 05.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406062
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Mili Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni / Dr., Ministry of National Education, Turkish Teacher (Bursa, Türkiye), edibalikarabiyik@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3709-5472, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

A study on the Sufi poets who have divans belonging to the Qadiri sect and the religious-mystical genres in their divans[3]

Abstract

Sufi poetry emerged as a result of Sufis choosing poetry to describe their experiences during the stages when they were trying to achieve their spiritual evolution according to the methods of the sects they were affiliated with, or to explain the truths of the Islamic religion. The subject of the study is the lives, works and religious-sufistic genres in the divans of the divan poets belonging to the Qadiri sect, who raised important figures within the mentioned Sufi poetry tradition. Between the 15th century, when Qadiriyya was first represented by Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî (d.874/1469-70) in Anatolian lands, and the date of 30 November 1925, when the activities of the sect were banned, the personalities who were educated in the Qadiri quarries throughout the Ottoman geography and whose Turkish divan has survived to the present day were included in the study. The first aim of the study is to reveal that Sufi literature is a literature created by certain groups of sects such as Mevlevi, Bektashism and Halvetism, and that the idea that other sects cannot raise enough divan poets to form a group has been put forward without a detailed research. Other aims of the study are to prepare the ground for new studies on the sect organizations that have been influential on Turkish Sufi poetry, to change the perception that the literary genres discussed within the scope of Sufi poetry are the responsibility of only certain sects, and to contribute to the discussions on this subject being placed on a more solid ground. The study is also important in that it provides brief information about the Qadiri poets who owned divans and the religious-mystical genres in their divans, and will enable researchers to make clearer evaluations.

Keywords: Turkish poetry, sufi literature, Qadiriyya, religious-sufistic genres

Giriş

Kâdiriyye tarikatı; İslam dünyasında *Gavs-ı Âzam*, *Bâz-ı Eşheb* ve *Muhyiddîn* gibi lakaplarla tanınan Seyyid Abdükâdir-i Geylânî'ye (ö. 561/1166) nispet edilen ve dünya üzerinde en yaygın olan tarikatların başında gelmektedir (Tek, 2017: 285). Kâdiriyye'nin Anadolu topraklarıyla tanışması henüz Abdülkâdir-i Geylânî hayattayken gerçekleşmiştir. Geylânî, hac vazifesini edâ ettiği sırada Yemenli Abdullah el-Esedî (ö.620/1123) isimli bir kişi kendisine biat etmiş, daha sonra ise Anadolu'ya gelmiştir. Burada uzun bir süre kalan el-Esedî bir de zâviye yaptırmıştır. Ancak onun zâviyesini Anadolu'nun hangi bölgesinde kurduğuna ve kendisinden kimlerin inâbe aldığına yönelik bir bilgi mevcut değildir (Çakır, 2006: 232-233). Kâdirî tarikatının müesses bir şekilde Anadolu'da temsil edilmeye başlanması 15. yüzyılda Eşrefoğlu Rûmî (ö.874/1469-70) eli ile gerçekleşmiştir. Eşrefoğlu Rûmî ile Bursa bölgesinde yayılmaya başlayan Kâdirîlik; 17.yüzyılda da İsmâil-i Rûmî (ö. 1041/1631) ile İstanbul'da ve Rumeli topraklarında

---

[3] **Statement (Thesis):** This article is derived from the author's doctoral dissertation titled "Kâdirî Tradition in Turkish Poetry" defended by the author on 3 April 2023 at Bursa Uludağ University, Institute of Social Sciences.
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: 05.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406062
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

temsil edilmeye başlanmıştır. 15. yüzyılda Anadolu'da, 17. yüzyılda da İstanbul'da yayılmaya başlamasıyla birlikte başta İznik, Bursa ve İstanbul olmak üzere Osmanlı coğrafyasında art arda birçok Kâdirî tekkesi açılmıştır. Bu tekkelerin müntesibi olan dervişler ve şeyhler arasında, yaşadıkları vecd hâlinin coşkunluğunu anlatmak ya da tarikatın temel öğretilerini, dinî hakikatleri, nasihatleri ve tarikatın seyrusülûk yöntemlerini izah etmek maksadıyla şiire müracaat edenler olmuştur. Şiir yazanların kimisi bir beyitle iktifa etmiş, kimileri birkaç nutuk yazmış, kimileri divan tertip etmiş, kimileri de didaktik içerikli müstakil manzum eserler kaleme almışlardır. Makalenin konusu divan sahibi Kâdirî şairler olduğu için iki bölümden oluşan çalışmaya yönelik araştırmalar da o doğrultuda yapılmıştır. Bu itibarla, 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadarki periyot içerinde biyografik kaynaklarda yapılan araştırmalar neticesinde elli altı tane Kâdirî şairin divan sahibi olduğu tespit edilmiştir. Ancak bunların yirmi altı tanesinin divanları kaynaklarda zikredilmesine rağmen günümüze ulaşmamıştır ya da henüz bulunamamıştır. Dolayısıyla otuz tane Kâdirî şairin divanı elimizde mevcuttur. Yapılan veya yapılacak olan yeni araştırmalarla bu sayısının artması muhtemeldir. Bu divanların birçoğu latinize edilmiş, üzerlerinde yüksek lisans ve doktora seviyesinde çalışmalar yapılmıştır. Bir kısmı da kitap olarak yayımlanmıştır. Şiirlerin tespitinde bu eserlerden faydalanılmış, faydalanılan eserler dipnotlarda belirtilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde divanı günümüze ulaşmış otuz Kâdirî şairin kısa biyografilerine yer verilecektir. Kaynaklarda divanı olduğu belirtilen ancak divanı günümüze ulaşamamış/henüz ortaya çıkarılmamış olanlar ise birinci bölümün sonunda yer alacak bir tabloda gösterilecektir. İkinci bölümde ise söz konusu bu otuz divanın içerisinde bulunan dinî ve tasavvufî türlere yönelik bilgilere ve sayısal verilere yer verilecek, sonuç bölümünde ise tüm bu bilgiler ışığında genel bir değerlendirme yapılacaktır.

A. Divan sahibi Kâdirî şairler

1. 15. yüzyıl

1.1. Eşrefoğlu Rûmî (ö.874/1469-70)

Asıl ismi "Abdullah" olan Eşrefoğlu Rûmî; babası Ahmet Eşref'e izâfeten "Eşrefoğlu", "Eşrefzâde" gibi isimlerle tanınmıştır (Hüseyin Vassaf, 2006: 100). İznik'te doğduğu bilinen Eşrefoğlu'nun doğum yılı konusunda kaynaklar arasında ihtilaf vardır. Bir kısım kaynağa göre 754/1353 yılında (Hüseyin Vassaf, 2006: 100; Mehmed Şemseddin, 1997: 86), bir kaynağa göre ise 779/1377 yılında doğmuştur (Pekolcay & Uçman, 1995: 481). Tasavvuf yoluna Emir Sultan'ın (ö. 833/1429 [?]) işaretiyle Hacı Bayram-ı Veli (ö.833/1430) eliyle girmiş, gönlünde hâsıl olan daha yüksek mertebelere erişme niyazıyla ve Hacı Bayram-ı Veli'nin yönlendirmesiyle ikinci bir tasavvufî ihtisas için Hama'ya giderek Abdülkâdir-i Geylânî'nin torunlarından Kâdirî şeyhi Hüseyin Hamevî'ye (ö.?) intisap etti. Hâmevî'den icâzet aldıktan sonra Kâdirî mürşidi olarak bu tarikatı yaymak üzere İznik'e döndü (Bursalı Mehmed Veliyyüddin, 2006: 37). İznik'te tekkesini kuran Eşrefoğlu, Kâdirî yolunun İznik ve çevresinde yayılmasını sağlayarak Eşrefiyye kolunun temellerini attı. Uzun yıllar irşat faaliyetlerinde bulunan Eşrefoğlu 874/1469 yılında İznik'te vefât etti (Mehmed Şemseddin, 1997: 88; Kara, 2010: 33-42). Şiirlerinde "Eşrefoğlu Rûmî", "Eşrefoğlu", "Rûmî" mahlaslarını kullanan Eşrefoğlu Rûmî; *Divan* (Güneş, 1994)*, Müzekki'n-nüfus* (Uçman, 2019)*, Tarikatnâme* (Eşrefoğlu Rumî, 2002) isimli eserlerin sahibidir.

1.2. Adnî (ö.878/1474)

İsmi Mahmut'tur. Ailesi, doğum yeri ve doğum tarihi hakkında kesin bilgiler mevcut değildir. Fatih Sultan Mehmet'in sadrazamlığı konumuna yükselmiş ve Mahmut Paşa olarak tanınmıştır. Osmanlı Devleti'nin teşkilatlanmasında büyük hizmetler yapmış olan Mahmut Paşa, bir sefer vesilesiyle İznik'ten geçerken Eşrefoğlu Rûmî ile görüşmüş ve kendisine intisap etmiştir. Devletin yüksek kademelerinde her devirde görülebilecek olan çekişmeler ve husumetlerden dolayı görevinden azledilen Mahmut Paşa, Yedikule zindanına atılmış ve devamında 878/1474 yılında idam edilerek kendi yaptırdığı Mahmut Paşa

Camii haziresindeki türbesine defnedilmiştir (Ünver, 1954, s. 189; Tekindağ, 2003, s. 376; Aslan & Doğan, 2010: 39). "Adnî" mahlasıyla şiirler yazan Mahmut Paşa'nın Türkçe *Divan*'ı (Yücel, 2002)ve Farsça *Divan*'ına (Adnî Mahmûd Paşa, t.y.) ek olarak kimi mecmularda kayıtlı, müstakil eser niteliğinde olmayan Farsça inşâları da mevcuttur (Tekindağ, 2003: 377).

2. 16. yüzyıl

2.1. Abdürrahîm-i Tirsî (ö. 926/1520)

İsmi Abdürrahîm'dir. İznik yakınlarındaki Tirse köyünde doğmuştur. Doğum tarihi belli değildir. Çocuk yaşlarından itibaren Eşrefoğlu Rûmî'nin terbiyesi ve himâyesi altında büyüyen Abdürrahîm-i Tirsi onun hem damadı hem de halifesi olarak kırk sekiz sene boyunca İznik'teki dergâhta postnişin olarak irşat vazifesini yerine getirmiştir. 926/1520 yılında İznik'te vefât etmiştir (Bursalı Mehmed Veliyyüddin, 2006: 89; Hüseyin Vassaf, 2006: 104). Şiirlerinde "Abdürrahîm-i Tirsî" mahlasını kullanan Abdürrahîm Efendi'nin bilinen tek eseri *Divan*'ıdır (Aydoğmuş Yüce, 2010).

3. 17. yüzyıl

3.1. Kâimî (ö.1103/1691)

Asıl ismi Hasan'dır. "Kâimî Baba" lakabıyla mâruftur. Kendisi hakkındaki belgeler, Avusturya ordusunun Saraybosna'yı işgal ettiği sırada çıkan yangınlar sebebiyle yok olduğundan hayatına dair bilgiler mahduttur (Samic, 2001: 215). Mustafa Kara'ya göre Hasan Kâimî, Kâdirî tarikatının Eşrefî kolundandır (Kara, 2011: 301). Bu tespitin yerinde olduğunu anlamak için *Divan*'ındaki şiirleri okumak yeterlidir. İstanbul, Konya gibi şehirlerde bulunmuş olan Kâimî, Saraybosna'ya dönmüş ve Hacı Sinan Tekkesi'nin şeyhliğinde bulunmuştur. Hayatının sonlarına doğru muhtemelen şehrin ulemasıyla yaşadığı anlaşmazlık sonucu İzvornik'e (Zvornik) sürülen Kâimî 1103/1691 senesinde orada vefât etmiştir (Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî, 2017: 152; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 137; Samic, 2001: 215). Hasan Kâimî'den geriye *Divan*'ı (Aydın, 2007) ve *Vâridât*'ı (Lejla, 2008) kalmıştır. Şiirlerinde "Kâimî" mahlasını kullanmıştır.

3.2. Feyzî (ö. 17.yüzyıl)

İsmi Feyzî Osman'dır. 17. yüzyılda IV.Murat devrinde İstanbul'da yaşamıştır. Hüsam Bey ismiyle tanınan ilmiyle sınıfına mensup bir şairin oğlu olduğu için "Hüsamzâde" ismiyle anılmıştır (Erverdi, 1979: 217). Tahsil hayatına dâir bir bilgi yoktur. Bazı şehirlerde kadılık yaptığı bilinmekte olan Feyzî'nin nerede ve ne zaman vefât ettiği bilinmemektedir. Bilinen tek eseri *Divan*'ıdır ve şiirlerinde "Feyzî" mahlasını tahallüs etmiştir (Gülnar, 1996: 10).

4. 18. Yüzyıl

4.1. Sırrî (ö. 1140/1727-28)

İsmi Mehmet'tir. İstanbul'daki Kâdirî tekkelerinden Şehremini yakınlarındaki Remlî Tekkesi'nin kurucu şeyhidir (Çakır, 2006: 463). Aslen İstanbullu olan Mehmet Efendi, "Remli Efendi" lakabıyla da tanınmıştır. Cemaleddin Server Revnakoğlu'na göre Kudüs yakınlarındaki Remle şehrinden olduğu için kendisine bu lakap verilmiştir (*Revnakoğlu Arşivi*, 185/15). Mehmet Efendi, 1140/1727-28 yılında İstanbul'da vefât etmiş ve Remli Tekkesinin haziresine defnedilmiştir. Şiirlerinde "Sırrî" mahlasını kullanan Mehmet Efendi'nin *Divan*'ından (Kurt, 2015) başka, *Divan*'ın sonuna risâle biçiminde eklenmiş *Tarikatnâme ve Nesâyih-i Mürşid-i Dervişân* (Sırrî Mehmed Kadirî, t.y.-b), *Tarîk-i Ta´bir ve Terbiyenâme-i Dervişân* (Kurt, 2020) ve *Risâle-i Tahkik* (Sırrî Mehmed Kadirî, t.y.-a) isimli eserleri mevcuttur.

4.2. İzzî (ö.1153/1740)

İsmi İzzeddin Ahmet'tir. Kâdirî şeyhlerinden Eşref-i Sânî'nin (ö.1108/1697) oğludur. 1083/1672 senesinde Bursa'nın Barakfakih köyünde doğmuştur. Seyrüsülûkunu babasından ikmâl etmiş ve hilâfet almıştır. Devrin fâzıllarından Ayn-ı Ekber Mehmed Efendi'den (ö. 1134/1721) ilim tahsil eden İzzeddin Ahmet Efendi, Bursa'daki İncirli Dergâhı'nda seccâdenişinlik yaptığı sırada İstanbul'a giderek Sultan I.Mahmut'un meclisinde bulunmuş ve kendisinin iltifatlarına mazhar olmuştur. Yine İstanbul'da bulunduğu günlerden birinde Pirî Paşazâde namında bir kişinin evinde misafirken 1153/1740 yılında vefat etmiş ve İstanbul Tophâne'de bulunan Kâdirîhâne'nin haziresine sırlanmıştır (Mehmed Şemseddin, 1997: 97-100; Hüseyin Vassaf, 2006: 107-109). İzzedin Ahmet Efendi'nin *Enîsü'l-Cinân* (Çalık, 2009) isimli dört ciltten müteşekkil Arapça tefsiri, *Müşevviku'l-Uşşâk* (*Müşevviku'l-Uşşâk*, t.y.) isimli mev´izası ve "İzzî" mahlasıyla yazdığı tasavvufî şiirlerini havî *Divan*'ı (A. Kara, 2007) vardır.

4.3. Nehrî (ö. 1183/1768-69)

Asıl ismi Ahmet olan Nehrî Tekirdağ'da doğmuştur. Doğum yılı belli değildir. Babası, Tekirdağ'da bulunan, Kâdirî tarikatının Rûmiyye şubesine bağlı Aynî Hatun Dergâhı şeyhlerinden Suyolcuzâde Mehmet Efendi'dir. Nehrî, İstanbul Kâdirîhâne şeyhlerinden olan Ali Vâhidî'den (ö. 1178/1765) icazet alarak babasının dergâhında postnişin olmuştur (Seyyid Sırrı Ali, 1992: 128-129). Aynî Hatun Dergâhı'na birçok hizmetlerde bulunmuş olan Nehrî Ahmet Efendi, hac dönüşü 1183/1768-69 yılında Tekirdağ'da vefât etmiş ve Aynî Hatun Dergâhının haziresine defnolunmuştur (Seyyid Sırrı Ali, 1992: 130; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 168; Çakır, 2006: 494). Şiirlerinde "Nehrî" mahlasını kullanan Ahmet Efendi'nin tek eseri *Divan*'ıdır (Dolamaç, 2018).

4.4. Şerif (ö. 1209/1794-95)

İsmi Şerif Ali'dir. Girit adasının Kandiye şehrindeki Kâdirî tekkesinin kurucu şeyhidir. Doğum tarihi bilinmeyen ancak 18. yüzyılda yaşadığı bilinen Şerif Ali, Girit adasının Hanya şehrinde doğmuştur. Tasavvuf eğitimini Kâdirîhane'de ikmâl ettikten sonra hilafet alarak Girit'e dönmüş ve Kandiye'deki dergâhı tesis etmiş ve 1209/1794-95 yılında vefât edinceye kadar dergâhta irşat faaliyetlerini sürdürmüştür (Çakır, 2006: 498). *Mecmû´a-i Gazeliyyât* (Erdem, 2019) isimli eserde şiirleri toplanmış olan bu zât, şiirlerinde "Şerif" mahlasını kullanmıştır.

4.5. Sırrî (ö.18.yüzyıl)

İsmi Selim'dir. Biyografik kaynaklarda hakkında bilgi yoktur. Şiirlerinde anlaşıldığına göre Kâdirî tarikatı müntesiplerinden ve Müştâk Baba'nın (ö. 1247/1832) müritlerindendir. Selim Efendi'nin şiirlerinde "Müştâk" kelimesi otuz dokuz yerde geçmektedir. Buradan onun hayatında Müştâk Baba'nın çok önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine şiirlerinden Osmanlı sadrazamlarından Halil Hamid Paşa'nın oğlu Mehmed Nurullah Paşa (ö. 1257/1841) ile yakın ilişkileri olduğu anlaşılan Selim Efendi'nin vefât tarihi ve yeri bilinmemektedir (Sona & Keskïn, 2019: 30). Selim Efendi'nin şiirlerini hâvi *Divan*'ı (Keskin, 2019) mevcuttur ve şiirlerinde "Sırrî" mahlasını kullanmıştır.

5. 19.yüzyıl

5.1. Kâmî (ö. 1217/1802[?])

İsmi Yahya Kâmî'dir. Girit adasının Hanya şehrine bağlı Suda kalesinde 1187/1773 yılında doğmuştur. Babası Molla Evliyâ isimli bir şahıstır ve Suda kalesindeki Sultânî vakıflarının kâtibidir. Hanya'da medrese ilimlerini tahsil etmenin yanı sıra, Girit'in önemli şairlerinden Nuri Osman Efendi'den (ö. 1230/1815) edebî alanda oldukça istifade etmiştir. Kâdirî şeyhlerinden Mehmet Emin Kâdirî'ye (ö.?) intisap eden Yahya Kâmî Efendi on dokuz yaşında Hanya'da gümrük kâtibi oldu ve bu görevde dokuz yıl

bulunduktan sonra 1217/1802 yılında İstanbul'a taşındı. Bundan sonraki hayatı hakkında bilgi bulunmamaktadır (Nûrî Osman Hanyevî, 2006: 87-89). En önemli eseri *Divan*'ı (Akyol, 2020) olan Yahya Kâmî Efendi, şiirlerinde "Kâmî" mahlasını kullanmıştır. Bunun dışında Yahya Kâmî Efendi'nin Hanyalı Nûrî Osman'a yazdığı mensur mektupları ve tezkireleri içeren otuz varaktan müteşekkil bir eseri daha vardır. Eser, Türk Tarih Kurumu kütüphanesindedir (Kâmî Yahya Efendi, t.y.).

5.2. Aşkî (ö. 19.yüzyıl başı)

İsmi Hüseyin Hüsnü'dür. Doğum yeri Girit adasının Kandiye şehridir. Doğum ve vefât tarihleri bilinmemekle birlikte 18.yy'ın sonu ile 19.yy'ın başı arasında yaşadığı yazdığı tarih manzumelerinden anlaşılmaktadır. Bir dönem, tasavvufî eğitim için İstanbul'da bulunan ve şiirlerinde "Aşkî" mahlasını tahallüs eden Hüseyin Hüsnü Efendi'nin *Divan*'ının (Alper, 2005) yanında *Divan*'ının arka kısmında manzum üç kısa mesnevî; mensur olarak da *Makâmât-ı Sûfiyye*, *Tâbirnâme*, *Risâle-i Pend-i Âşıkân* isimli eserleri de vardır (Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 330; Kılıç, 2004: 289).

5.3. Müştâk (ö. 1247/1832)

Asıl ismi Muhammed Mustafa'dır. 1172/1758-59 senesinde Bitlis'te doğmuştur. Babası İbrahim Efendi isminde bir zâttır (Müştak Mustafâ b. İbrâhîm Bitlisî, t.y.). Nesebi, anne tarafından Abdülkâdir-i Geylânî'ye muttasıldır. İlk eğitimini dedesinden alan Mustafa Efendi, tahsiline Şems-i Bitlisî olarak da tanınan Hacı Mahmud Hoca'dan (ö. 1200/1788) devam etmiş ve ondan Arapça, Farsça öğrenmenin yanında musıkî dersleri de almıştır. Tasavvufa ise yirmili yaşlarındayken Kâdirî şeyhi Hacı Hasan Şirvânî'nin[4] (ö.1202/1787) gözetiminde başlamıştır. Süresi bilinmeyen bir seyrusülûkun sonunda kendisinden hilâfet almıştır. Abdülkâdir-i Geylânî'den aldığı mânevî işaretle Bağdat'a gitmiş, Bağdat'ta mûkim olan nâkibü'l-eşraftan da teberrüken hilâfet almıştır. Daha sonra Hindistan'a doğru azîmet etmiş, Serendip'te Hz.Âdem'in kabrini ziyâret ederek Hicaz'a gitmiştir. Burada Hz.Peygamber'i ziyaret ederek Hac görevini yerine getiren Mustafa Efendi, İstanbul'a gelmiş ve üç sene boyunca Hoca Neşet'in (ö. 1222/1807) muhitinde kendisinden Mesnevî dersleri almıştır. Hoca Neşet, Mustafa Efendi'ye "Müştâk" mahlasını vermiştir. Bundan sonra "Müştâk Baba diye" tanınan Mustafa Efendi, şiirlerinde de "Müştâk" mahlasını kullanmıştır. İlmi, irfânı ve şahsiyetiyle oldukça geniş bir çevre tarafından tanınan ve "Şeyhü'l-Mütehayyirîn" lakabıyla tesmiye edilen Müştâk Baba 1247/1832 yılında memleketi Bitlis'e gitmek üzere İstanbul'dan ayrılmış ancak Muş'a ulaştığında burada şehit edilmiştir. (Akot, 2011: 46-47) Müştâk Baba'nın *Divan*'ının (Özkul, 1972) yanında *Âsârü'l-Müştâk ve Esrârü'l-Uşşâk* (Uluç, 2013) isimli eserleri yayımlanmıştır. Müştâk Baba'nın kaynaklarda zikredilen ancak kayıp olan *Mektûbât-ı Kimyâ-yı Müştâk, Mişkâtü'l-Müştâk Mir'âtü'l-Uşşâk* ve Hüseyin Vassâf'ın bildirdiğine göre bir de *Baharnâme* adında Farsça divanı vardır (Hüseyin Vassaf, 2006: 162; 2012: 30).

5.4. Kuddûsî (ö. 1264/1848)

İsmi Ahmed'dir. Daha çok "Kuddûsî Baba", "Şeyh Ahmed", "Maraşîzâde" gibi adlarla tanınmıştır. (Fatîn Davud, 2017: 408; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 139-140) 1183/1769 yılında Niğde'nin Bor ilçesinde doğan Ahmed Efendi'nin babası Maraş'tan Bor'a göç ederek burayı mesken tutan Nakşibendi Şeyhi İbrahim Efendi'dir. (ö.1200/1786) Küçük yaşlarından itibaren fıtratı gereği tenha yerlerde uzlet hâlini seven Ahmed Efendi, bir yandan zâhirî ilimleri tahsil ederken bir yandan da Allah'ın zâhir ilimlerle bilinemeyeceğini düşünerek tasavvuf yoluna meyletti. İlk olarak babasından tasavvufî eğitim görerek

[4] Hüseyin Vassâf, bu zâtın Hakkâri mülhakâtından Şirolu olduğunu ve bundan kinaye olarak Şirvânî dendiğini ifade etmiştir. (Bk. Hüseyin Vassaf, 2012: 35) Ancak bu bilgi yanlıştır. Hacı Hasan Efendi, aslen Siirt'in Şirvan ilçesinin İskanbo köyünden Bitlis'e göç eden bir aileye mensuptur. Bu zât, Kâdirî şeyhi Osman Şems Efendi'nin mürşidi olan Abdurrahim Ünyevî'nin de mürşididir. (Bk. Mehmed Kemâl Gündoğdu, 1997: 52-55)

Nakşî icâzeti aldı. Daha sonra ilk olarak Kayseri'ye azimet edip Nakşî şeyhlerinden Hüseyin Efendi'nin yanında başladığı seyrusülûkuna, Turhal'a giderek Turhallı Mustafa Efendi'nin (ö.1205/1794) yanında devam etti ve ondan da icâzet aldı (Köksal, 1983: 86-90). Ancak sonradan, Kâdirî tarikatına intisap etti[5] ve kendisine bağlı müridânı seyrüsülûk usûlünün diğer tarikatlara göre daha kolay olduğuna inandığı bu tarikatın esasları doğrultusunda yetiştirdi. Bundan sonra Erzincan, Şam, Akka ve Mısır'a seyahatlerde bulundu. Ardından Hicaz'a vâsıl olarak Hac vazifesinin ardından Mekke'de bir süre ikâmet etti. Bu esnada Hira Dağı'nda birçok kere halvete girdi. 1807 ve 1810 yıllarında Ruslara karşı yapılan Şumnu seferinde katıldı. Savaş dönüşü İstanbul'a yerleşme arzusundan annesinin isteği üzerine vazgeçti ve memleketi Bor'a döndü. Bir süre sonra içindeki Allah ve Hz. Peygamber sevgisinden doğan şevkle tekrar Hicaz'a gitti ve bu gidişinde bazı kaynaklara göre Hicaz'da on yedi sene mücâvir oldu (Mehmed Süreyya, 1996: 212; İnal, 1969: 779). Zikredilen bu süre sonunda tekrar memleketi Bor'a dönen Ahmed Kuddûsî Efendi 1265/1849 senesinde Bor'un Kavaklı semtindeki evinde vefât etti. Vasiyeti üzerine Bor bezinden kefene sarılarak defnedildi (Fatîn Davud, 2017: 498; Uludağ & Köksal, 2002: 315). Şiirlerinde "Kuddûsî" mahlasını kullanmış olan Kuddûsî Baba'nın *Divan*'ından (Kuyumcu, 1982; Doğan, 2002) başka; tasavvufî bazı meseleleri Arapça olarak izah ettiği *Hazinetü'l Esrâr ve Ganîmetü'l-Ebrâr* (Sunar, 1998); hasta yatağında birkaç yılda kaleme almış olduğu nasihatnâme türünde *Pendnâme-i Kuddûsî* (*Külliyât-ı Kuddûsî*, t.y.); hayatı boyunca yaşadığı yoksulluktan dolayı çektiği sıkıntıları, ailesi ile akrabalarının karşılaştığı açlığı ve Osmanlı toplumunun 19. yüzyıldaki sosyoekonomik durumunu anlattığı *Nasâih-i Kuddûsî* (*Külliyât-ı Kuddûsî*, t.y.-b); vasiyetini ve öldükten sonra nasıl defnedileceğini izah ettiği *Vasiyetnâme-i Kuddûsî* (Alıcı & Alıcı, 2019); mânevî yolla bütün müminlere verdiği zikir icâzetnâmesinin yazılı olduğu, manzum ve mensur iki bölümden oluşan *İcâzetnâme-i Kuddûsî* (Alıcı & Gedik, 2018) isimli eserleri bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Kuddûsî'nin akraba ve dostlarına hitaben yazdığı sekiz adet mektubu vardır. Bu mektuplar içerik olarak din, tasavvuf ve nasihat muhtevalıdır. Mektuplardan beşinin yazma nüshaları, Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi, Nu.: 2444 kayıtlı *Külliyât-ı Kuddûsî* içinde; diğer üçü de M. Asım Köksal'ın istinsah ettiği defterde bulunmaktadır (Alıcı & Alıcı, 2019).

5.5. Sırrî (ö.1294/1877)

Asıl ismi Râhile'dir. Kâdirî tarikatına mensup hanım dervişlerden olan Râhile Hanım, 1229/1814 yılında Diyarbakır'da doğdu. Diyarbakır eşrafından Ahmet Bey isimli bir şahsın kızıdır. Diyarbakırlı şâirelerden Hatice İffet Hanım'ın (ö.1277/1860) kardeşidir. İlme ve sanata önem veren bir aile muhitinde büyüyen Râhile Hanım, tahsilini Diyarbakır'da özel hocalardan dersler alarak tamamladı. Arapça ve Farça'yı bu dillerin edebiyatlarına da vâkıf olacak şekilde öğrendi. Tahir Ağazâde Bekir Bey isimli bir kişiyle evlenen Râhile Hanım'ın bu evlilikten ikisi erkek bir kız olmak üzere üç çocuğu dünyaya geldi. Kâdirî tarikatına mensubiyeti kaynaklarda açıkça belirtilen Râhile Hanım'a ait bir beyit Yusuf Kâmil Paşa'nın (ö.1293/1876) dikkatini celbedince Râhile Hanım, Paşa tarafından İstanbul'a davet edildi. Bu davet sonucu İstanbul'a giden Râhile Hanım, Yusuf Kâmil Paşa ve eşi Zeynep Hanım'ın konaklarında misafir oldu ve burada dört sene kaldı. Bu misafirlik esnasında Paşa'nın konağına gelip giden âlim ve sanatkârlarla tanışma fırsatı buldu. Böylece, İstanbul şairleri arasında şiirleriyle isminin duyuran Râhile Hanım 1294/1877 senesinde İstanbul'da vefât etti. Naaşı, Edirnekapı dışındaki Otlakçılar Mahallesindeki Kâdirî Tekkesi haziresine defnedildi (Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 360; İnal, 1969: 1698). Şiirlerinde "Sırrî" mahlasını kullanan Râhile Hanım'ın tek eseri *Divan*'ıdır (Açıl, 2005).

5 Bu durumu bir mektubunda şu şekilde anlatır:" Peder efendim sıbâ'da tevhîd-i şerîfi telkîn eyledi, çalıştım, veled-i kalb doğdu, tarikatımız Nakşî idi. Sonra ehlullah me'mûren Kâdirî tarikatından icâzet verdiler." (Köksal, 1983: 123)

5.6. Gulâmî (ö. 1303/1886)

Asıl ismi Abdülkâdir'dir. Kâdirî şeyhi Mûr Ali Baba'nın (ö.1301/1884) oğludur. 1271/1854 yılında Sivas'ta doğan Abdülkâdir Efendi, ilk tahsilini babasından ve Altınoğlu (Altınboğa) Hoca Mehmet Efendi'den aldı. Daha sonra Sivas'ın tanınmış âlimlerinden Ehrâmîzâde Hoca Mehmet Efendi'nin derslerine devam ederek kendisinden icâzet aldı (Bursalı Mehmed Tahir, 1972, s. 137; İnal, 1969: 470; Çelik & Çelik, 2010: 98). Abdülkâdir Efendi, henüz on altı yaşındayken babası Mûr Ali Efendi'yle birlikte Kerkük'e gitti ve burada babasının şeyhi Abdurrahman Hâlis Talebânî'nin (ö.1275/1859) yerine postnişin olan oğlu Şeyh Ali Talebânî eliyle Kâdirî tarikatına intisap etti. Genç yaşlarından itibaren çevresinde sevilen, sayılan bir kişi olan Abdülkâdir Efendi, o dönemde Sivas valiliği yapan Sırrı Paşa (ö. 1313/1895 ve Abidin Paşa (ö.1323/1906 gibi edebiyatla iç içe olan devlet erkânı kendisinin yüksek ilmî birikiminden istifâde ettiler (Çelik & Çelik, 2010: 99). Kısa hayatının farklı dönemlerinde çeşitli memuriyetlerde de bulunan Abdülkâdir Efendi Sivas'ın ilk maarif müfettişlerinden oldu ve ardından bir süre öğretmenlik yaptı. Babasının 1301/1884 yılında vefâtı üzerine Sivas'taki Kâdirî Tekkesinin postnişini olan ve yaklaşık üç yıl boyunca irşat faaliyetlerini yürüten Abdülkâdir Efendi 1303/1886 yılında henüz otuz iki yaşındayken vefât etti. Şiirlerinde "Gulâmî" mahlasını tahallüs eden Abdülkâdir Efendi'ni *Divan*'ının (Toparlı, 1992; Abdülkâdir Gulâmî, 2009) yanında bir de nerede olduğu bilinmeyen ancak hakkındaki kaynaklarda isimleri zikredilen *Tâcu'l-Muhakkıkîn* ve *Mi'râcu'l-Müştâkîn* isimlerinde iki eseri daha vardır (Toparlı, 1992: 9).

5.7. Şems (ö.1311/1893)

İsmi Osman Nureddin'dir.[6] Osman Nureddin Efendi, 23 Mart 1814 Çarşamba günü İstanbul Sirkeci'de bulunan Hocapaşa Mahallesi'nde doğmuştur. Babası, Muhasebe Nezâreti Esham memurlarından Seyyid Muhammed Efendi'dir (Hüseyin Vassaf, 2006: 171; İnal, 1969: 1761; Azamat, 2007: 473). Osman Nureddin Efendi, henüz küçük yaşlarında tahsiline devam etmekteyken evlerinin yakınında oturan Nakşibendî şeyhi İsmail Efendi'ye mürit olmuş, onun vefat etmesi üzerine yaklaşık yirmi beş yaşlarındayken babasının şeyhi Kuşadalı İbrahim Efendi'ye (ö. 1262/1846) intisap etmiştir. Kuşadalı İbrahim Efendi'nin vefat etmesi üzerine seyrüsülûkünü tekmil etmek üzere kâmil bir mürşit arayışına girdiği sıralarda 1264/1848 yılına tesadüf eden günlerden birinde Kâdirî meşayihinden Şeyh Abdürrahîm-i Ünyevî[7] (ö. 1272/1856) ile mülâki olmuş ve kendisine intisap etmiştir. Onun riyâsetinde sülûkunu tamamlayarak kendisinden Kâdirî icâzeti alan Osman Nureddin Efendi, bir müddet inzivaya çekildikten sonra Üsküdar'daki evinde halkı irşat faaliyetleriyle meşgul olmuştur. Kâdirî tarikatı içerisinde "Enveriyye" isimli bir şube tesis etmiş olan Osman Nureddin Efendi, bu itibarla ve Kâdirî tarikatının pîri Abdülkâdir-i Geylânî'nin bir lakabı olan "Bâzü'l-Eşheb"ten mülhem "Bâzü'l-Enver" nisbesiyle anılmıştır. Ömrünün son yıllarında Tunusbağı civarındaki evinde irşat faaliyetlerine aralıksız devam eden Osman Nureddin Efendi, 27 Aralık 1893 tarihinde vefât etmiştir. Kabri, Karacaahmet Türbesi civarındaki anne ve babasının kabirlerinin de bulunduğu aile mezarlığındadır (Hüseyin Vassaf, 2006: 178; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 406; İnal, 1969: 1763; Yıldırım, 2014: 43). Osman Nureddin Efendi, şiirlerinde önceleri "Nûrî" mahlasını kullanmış, sonraları ise "Şems" mahlasını tahallüs etmiştir.[8] "Nûrî" mahlasıyla kaleme aldığı şiirler az sayıdadır. Şiirlerinin ekseriyetinde "Şems" mahlasını

---

6 Şems hakkındaki kaynakların içerisinde sadece Fatin Tezkiresi'nde ismi "Osman Nûrî" olarak geçmektedir. (Bk. Fatîn Davud, 2017: 503)

7 Bu zât Müştâk Baba'nın şeyhi Hacı Hasan Şirvânî'den müstahleftir (Bk. Hüseyin Vassaf, 2006: 174).

8 İbnü'l Emin Mahmud Kemal İnal bu hususu şöyle izah eder: "Şems" mahlasını almasının sebebini "*Pertevi zatından ey Şems etdiğimçün iktibas / Yâdigâr aldım bu ismi Şemsi-i Tebriz' den*" beytinden istidlâl edenler varsa da "Şems" tarikat mahlâsı, yahud tarikatdeki mertebenin unvanıdır. Nitekim, Halifeleri İzzî Efendi, "Bedrüddin"; Şükrî Efendi "Şihabüddin"; Turşucuzade Sadüddin Efendi, "Süheyl"; Ispartalı Hafız Bekir Efendi, "Necmüddin" tarikat mahlâslarını haizdirler (Bk. İnal, 1969: 1764).

kullanmış ve zamanla edebiyat mahfillerinde mahlasıyla birlikte "Osman Şems" olarak tanınmıştır. Osman Şems Efendi'nin *Divan* (Yıldırım, 2013), *Âdâbü'l-mürîd fi-sohbeti'l-murâd* (Şimşek, 2009), *Mersiye-i Cenâb-ı Seyyidü'ş-Şühedâ* (Şimşek, 2004) isimli eserlerinin yanı sıra, bugüne kadar kütüphanelerde nüshalarına rastlanmamış olan *Şem'-i Şebistân* ve *Kenzü'l-ma'ânî* isimli eserleri vardır.

5.8. Şükrî (ö.19.yy.)

Asıl ismi Abdî'dir. "Seyyid Şükrî" ve "Baba el-Kâdirî" isimleriyle de tanınmıştır. Abdi Efendi, 1201/1786-87 yılında Kerkük'te doğmuştur. Babası Seyyid Abdullah isimli bir kimsedir. Hz. Peygamber soyundan gelen bir aileye mensup olan Abdî Efendi bu durumu şiirlerinde dile getirmiştir. Hakkındaki kaynaklarda tahsil hayatıyla ilgili bilgi bulunmayan Abdî Efendi'nin şiirlerinde yer alan âyet ve hadis iktibasları, dinî konular, Fuzûlî ve Nâbî gibi şairlerin şiirlerine olan vukûfiyeti, kullandığı Arapça ve Farsça tâbirler onun bir medrese eğitiminden geçtiği izlenimini uyandırmaktadır. Kâdirî tasavvuf kültürünün yoğun olarak yaşandığı bir bölgede yetişen Abdî Efendi, yirmili yaşlarındayken Kâdirî tarikatına intisap etmiş ve hayatının sonuna kadar bir Kâdirî dervişi olarak yaşamıştır. İstanbul, Şam, Kahire, Bağdat, Halep, Humus, Tel Afer, Mardin, Urfa, Diyarbakır, Amasya, Tokat, Erzincan gibi birçok şehri gezen Abdî Efendi'nin vefât tarihi belli değildir (Yalçınkaya, 2019: 117-122; 2021: 82). Şiirlerinde "Şükrî" ve "Seyyid Şükrî" mahlaslarını kullanan Abdî Efendi'nin tek ederi *Divan*'ıdır (Yalçınkaya, 2019).

5.9. Kudsî (ö.19.yy.)

Kudsî'nin hayatı hakkında tezkirelerde ve tabakat kitaplarında bilgi bulunmamaktadır. Hakkındaki bilgiler, tek eseri olan *Divan*'ındaki şiirlerinde verdiği bilgiler neticesinde edinilmiştir. Fakat bu bilgiler de oldukça mahduttur. *Divan*'da yazan silsilesinden kendisinin Bulgaristan'ın Şumnu şehrinden olduğu ve Kâdirî tarikatının Rûmiyye koluna mensup bir şeyh olduğu anlaşılmaktadır. Kudsî'nin şeyhi ise "Muhammed Efendi" isminde bir zâttır. Kudsî'nin silsilesindeki diğer kişilerden hareketle kendisinin 19. yüzyılda yaşamış ve yine bu yüzyılda vefât etmiş olduğu tahmin edilmektedir (A. Kılıç, 2013: 98-99). Kudsî hakkında muallakta kalan bir diğer husus da asıl isminin ne olduğudur. Şiirlerinde "Kudsî" mahlasını kullanan şair asıl ismine yönelik bir bilgi vermemiştir. Tek eseri *Divan*'ıdır (A. Kılıç, 2010).

5.10. Sabrî (ö.19.yy.)

Asıl ismi Hüseyin Sabri'dir. Malatya'nın Yeşilyurt (eski adıyla Çırmıktı) ilçesinde doğmuştur. Doğum tarihi belli değildir. Babasının adı Osman'dır. Medrese tahsilini Yeşilyurt'ta ikmâl eden Hüseyin Sabri Efendi, Kâdirî tarikatına intisap etmiştir. Vefât yılına dâir de şiirlerinde bir bilgi olmayan Hüseyin Sabri Efendi'nin yazdığı iki manzumede verdiği tarihlerden 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın ilk çeyreği arasında yaşadığı söylenebilir (Savran & Keklik, 2013: 1028-1029). Şiirlerinde "Sabrî" mahlasını kullanan Hüseyin Sabri Efendi'nin tek eseri *Divan*'ıdır (Savran, 2014).

5.11. Seyyid (ö.19.yy.)

İsmi Ahmed Cemâlî'dir. Doğum yeri ve tarihi belli değildir. Şâirin hayatına yönelik bilgileri ihtiva eden tek kaynak *Divan*'ıdır. Buradaki bilgilere göre Ahmed Cemâli Efendi, Kâdirî tarikatına müntesiptir. Şair, neresi olduğunu belirtmediği memleketinden ayrılmış ve gurbet acısı çekmiştir. Şairin nerede ve hangi tarihte vefât ettiğine dair bir bilgi mevcut değildir, ancak *Divan*'ının bulunduğu yazma eserler kütüphanesi kaydında vefât tarihinin "h. 1291" olarak yazmasından ve şiirlerinin dilinden şairin 19. yüzyılda yaşadığını ifade etmek mümkündür (Karakuş, 2019: 3-4). Hakkındaki bilgiler yok denecek kadar az olan Ahmed Cemâli Efendi'nin mahlası "Seyyid"dir. Tek eseri *Divan*'ıdır (Karakuş, 2019).

5.12. Hamdî (ö.19.yy.)

Hamdî Efendi'nin hayatı hakkında kaynaklarda bilgi yoktur. Hakkındaki bilgiler, eserlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Buna göre Hamdi Efendi, 25 Şevval 1231/18 Eylül 1816 tarihinde Nevşehir'de doğmuştur. Henüz küçük yaştayken, anne ve babası vefât etmiştir. 1241/1826 yılında, on yaşındayken İstanbul'a giden Hamdî Efendi, on iki yaşına girdiğinde, gördüğü bir rüya üzerine Kâdirî Şeyhi Ahmed Kuddûsî'nin (ö. 1265/1849) yanına giderek müridi olmuştur. 1263/1846-1847 yılında ise Şeyh Ahmed Kuddûsî, kendisini irşat vazifesi ile görevlendirmiştir. Hamdî Efendi'nin irşat faaliyetlerini nerede yaptığına yönelik bilgi yoktur. Şiirlerinden oluşan *Divan*'ını 1294/1877 yılında bitiren ve altmış üç yaşında hayatta olduğu anlaşılan Hamdî Efendi'nin vefât tarihi bilinmemekle beraber, 19. yüzyılın sonları veya 20. yüzyılın başlarında vefât etmiş olabileceği tahmin edilmektedir (Yılmaz, 2014; Durkaya, 2018: 240). Hamdî Efendi, şiirlerinde "Hamdî" mahlasını tahallüs etmiştir. Kendisinden geriye kalan eserleri şunlardır: *Pendiyye-i Hamdiyye/Divan-ı Hamdî* (Erbay, 2015), *Manzûm Münâcât ve Arz-ı Hâcât- Manzûm Esmâ-i Hüsnâ Şerhi* (Yılmaz, 2014).

6. 20.yüzyıl

6.1. Hikmet (ö.1320/1903)

Asıl ismi Ârif Hikmet'tir. 16 Ramazan 1255/25 Kasım 1839 tarihinde Mostar'da doğdu. Hersek Valisi İstolçalı Ali Paşa'nın[9] (ö.1267/1851) torunu, Zülfikâr Nâfiz Paşa'nın (ö.1267/1851) oğludur (Mehmed Tevfik, 2017: 244; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 41; Özgül, 2015: 4). Kültürlü bir aile muhitinde yetişen Ârif Hikmet Efendi bu muhitteki ilk tahsilinden sonra önce dedesinin ardından ise babasının vefâtıyla Hersek'ten Bosna'ya oradan da 1270/1853-54 senesinde İstanbul'a geldi. Dedesinin tayin yazısıyla miralay rütbesiyle askeriyeye intisap eden Ârif Hikmet Efendi, devletin birçok kademelerinde memuriyet görevlerinde bulundu. Bu arada, İstanbul'da bulunan birçok tekkeye giden ve bu tutumundan mânevî bir arayış içinde olduğu anlaşılan Ârif Hikmet Efendi, 1292/1875-76 yılında Kâdirî tarikatına intisap etti. Bu durumu "*1292'de tarik-i kâdirîye ibtidâ-yı sülûkumda sünûh eylemiştir*." kaydıyla derc eylediği bir kıtasında ifade etmiştir (Özgül, 2015: 83). Memuriyet hayatında ve sosyal ilişkilerinde dürüstlükten ve adaletten ayrılmadığı bilinen Ârif Hikmet Efendi (Özgül, 2015: 6), boğazında peyda olan kanser nedeniyle 22 Safer 1321/20 Nisan 1903 tarihinde İstanbul'da vefât etti. Naaşı Topkapı Kabristanı'nda annesinin yanına defnedildi (Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 41; İnal, 1969: 654; Özgül, 2015: 7). Ârif Hikmet Efendi'nin vefâtı ve kimsesiz bir garip gibi defnedilmesi, onun kıymetini bilenlerden biri olan Mehmet Âkif Ersoy'u müteessir etmiştir. Kendisi, Ârif Hikmet Efendi hakkında oldukça uzun bir şiir yazmıştır.[10] Daha yirmi iki yaşındayken devrin tanınmış şairlerine Lâleli Çukurçeşme'deki hânesini açmış ve daha sonra "Encümen-i Şuara"[11] adını alacak olan topluluğa bir nevi hâmilik yapmış olan Ârif Hikmet Efendi şiirlerinde "Hikmet" mahlasını kullanmıştır. Hersekli Ârif Hikmet Efendi'nin şiirlerini havî *Divan*'ının (Hersekli Ârif Hikmet, 1334; Şahin, 1994) dışında; felsefî, tasavvufî, siyasî, ahlâkî ve tarihî birçok konuda düşüncelerini ihtiva eden *Levâyihu'l-Hikem*, *Levâmi'u'l-Efkâr*, *Sevânihu'l-Beyân*, *Misbâhu'l-İzâh* isimli mensur eserleri vardır. Bu eserler *Makâleler* (Hersekli Ârif Hikmet, 2018) adı altında tek kitap olarak yayımlanmıştır.

---

9 Kaynaklarda ismi Gâlip Ali Paşa Rızvanbegovic-Stocevic olarak geçmektedir. İsminin başındaki "Gâlip" lakabıdır. İsyan eden Kavalalı İbrahim Paşa'yı Kütahya önlerinde karşılayan orduda yer aldığı için bir nişane olarak kendisine bu mahlas verilmiştir. Kendisi ve ailesi hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Griffe, 2005)

10 Şiir için bk. (Mehmet Akif, 1975: 532)

11 Bu topluluk ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Özgül, 2012)

6.2. Hüdâyî (ö.1322/1905)

Asıl ismi Ömer'dir. "Hacı Ömer Hüdâyî Baba" olarak bilinmektedir. Ömer Efendi, 1237/1821 senesinde Elazığ'ın Mürü köyünde[12] dünyaya geldi. Babası köyün ileri gelenlerinden, "Kaymakamzâde" lakabıyla tanınmış "İbrahim Bey" isimli bir kişidir. Küçük yaşta Kur'ân-ı Kerîm'i hıfzeden Ömer Efendi, ilim tahsilini ise Elazığ'ın tanınmış âlimlerinden ikmal etti. 1258/1842 yılında askerlik vazifesini yapmak için geldiği Erzincan'da "Kırk Serdarlar" isimli bir askerî teşkilatın sancaktarlığında bulunan Ömer Efendi bu vesileyle, Erzincan'da irşat faaliyetlerini yürüten Nakşibendî-Hâlidî şeyhi "Terzi Baba" namıyla bilinen Muhammed Hayyât Vehbî Efendi'yle (ö.1264/1848) tanıştı, onun sohbetlerinde katıldı. Terzi Baba'nın mânevî işaretiyle Arapgir'e gitti ve burada bulunan Nakşibendî-Hâlidî şeyhi Arapgirli Ömer Nûrânî'ye (ö.1314/1898) intisap etti. Yedi yıl süren ciddi bir riyâzet ve mücâhedenin sonunda Ömer Nûrânî Efendi'den icâzet aldı. Bir ziyareti esnasında Ömer Nurânî Efendi kendisine "*Evlâdım Ömer, artık benim sana yapabileceğim bir şey yoktur. Senin her şeyin tamam, bir feyzin eksik. Buradan öteye seni ancak Dede Efendi götürür. Var git, nasibinin Urfa'da ara!*" şeklinde hitap ederek onu Kâdirî şeyhlerinden Dede Osman Avnî Baba Urfevî'ye (ö.1300/1883) sevk etti. Bu emir üzerine manevî tahsîlinin geri kalan tamamlamak üzere Urfa'ya gelen Ömer Efendi, Dede Osman Avni Baba'ya intisap etti. Kendisinden hilâfet aldı ve 1323/1905 yılında vefat edinceye kadar bir Kâdirî mürşidi olarak hizmet etti. Kabri Elâzığ merkeze bağlı Kövenk köyündedir (Çelik & Dumlu, 2018: 91-101). Ömer Efendi, şiirlerinde "Hüdâyî" mahlasını kullanmıştır. Kendisinin müstakil bir divanı yoktur. Kendisinin değişik yer ve zamanlarda söylediği, yazdığı şiirleri vefâtından sonra halîfesi Muharrem Hilmi Kösetürkmen (ö. 1964) tarafından bir araya getirilmiştir. Söz konusu şiirleri Muharrem Hilmi Efendi kendi el yazısıyla yeniden yazarak ve düzenleyerek ortaya koymuştur. Ömer Hüdâyî Baba'nın şiirlerinden başka "*Risâle-i Hüdâiyye*" ve "*Vasiyetnâme-i Hüdâyî*" adlı eserleri toplu bir şekilde *Ömer Hüdayî Baba Divanı* adıyla Süleyman Ateş tarafından yayımlanmıştır (Süleyman Ateş, 2007).

6.3. Tabiboğlu (ö.1323/1906)

Asıl ismi Abdullah'tır. Kerkük Kalesi'nin içerisinde bulunan Meydan Mahallesi'nde doğmuştur. Babası Tabip Hacı Mahmud Efendi'dir. Abdullah Efendi'nin babası tabip olduğu gibi dedeleri de tabip veya bilgin kimselerdir. Kerkük Kalesi'ndeki Meydan Mahallesi'nde gündüzleri hastaları tedavi eden, geceleri ise ibadetle meşgul olan Abdullah Efendi, çevresinde ahlâklı bir insan olarak tanınmış ve sevilmiştir. Buna rağmen 1280/1863 yılında garez erbabı kimseler tarafından iftiraya uğramış, yirmi bir ay hapsedilmiştir. Bu esnada işkencelere maruz kalmıştır. 1324/1906 senesinde bütün ömrünü geçirdiği Kerkük'te vefât etmiş ve buraya defnedilmiştir (Terzibaşı, 2013: 33-34; Saatçi, t.y.; Yalçınkaya, 2021: 84). Abdullah Efendi, şiirlerinde "Tabiboğlu" mahlasını kullanmıştır. Tabiboğlu'nun mürettep *Divan*'ından (Bekar, 2019) başka *Tecvîd-i Güzîde*[13] isimli bir eseri daha vardır. Buna ek olarak, Takiyyüddîn Paşa'nın isteği üzerine meşhur *Antere Kıssası*nı otuz cüz hacminde Türkçe'ye tercüme etmiş ve bu halk destanını manzumelerle de süslemiştir (Saatçi, t.y.).

6.4. Aşkî (ö.1333/1915)

İsmi Mehmed Selmân'dır. 1299/1883 yılında İstanbul'da doğmuştur. Babası, Kâdirî tarikatının Resmiyye koluna bağlı Mehmed Şemseddin Efendi Dergâhı'nın son şeyhi Seyyid Mehmed Câfer Hayrullah Efendi'dir (ö.1944). İlk tahsilini ve tasavvufî eğitimini babasının yanında tamamlamıştır. Selmân Efendi, babasından hilafet aldıktan sonra dedesi Seyyid Halil Sâmi Paşa'nın (ö.1319/1901) Çanakkale'de Çınarlık mevkiinde inşa ettirdiği Kâdirî dergâhında postnişinlik yapmıştır. Selmân Efendi,

12 Bu köyün günümüzdeki adı Yünlüce'dir.
13 Bu eser, Atâ Terzibaşı'nın özel kütüphanesindedir.

dergâhta irşat faaliyetlerine devam ederken Çanakkale Savaşı başlamış, kendisi cephede sıhhiye olarak hizmet etmiştir. Ancak yakınında patlayan bir bombadan etkilenince istirahat için İstanbul'a gönderilmiştir. Yolda gelirken Kara Sarılık hastalığına yakalanmış, üç gün boyunca babasının meşihat makamında bulunduğu Mehmed Şemseddin Efendi Dergâhında bitkin bir vaziyette yattıktan sonra 30 Muharrem 1334/8 Aralık 1915 tarihinde otuz iki yaşında vefât etmiştir (Selman Aşkî el-Kâdirî el-Âhî, 2016: VIII-IX). Şiirlerinde "Aşkî" ve "Derviş Aşkî" mahlaslarını kullanan Selmân Efendi'nin tek eseri *Divan*'ıdır (Selman Aşkî el-Kâdirî el-Âhî, 2016).

6.5. Süreyyâ (ö.1341/1923)

Asıl ismi Ahmed Süreyyâ Emin'dir. 1264/1848 senesinde İstanbul'da doğmuştur. Babası, Enderûn-ı Hümâyûn'da yetişmiş sır kâtibi Mehmed Emin Bey'dir. İlk ve orta tahsilinden sonra özel hocalardan dersler alan Ahmed Süreyyâ Efendi, on dokuz yaşındayken ilk seri atışlı topu icat etmiştir. Bizzat tarif ederek Zeytinburnu'ndaki silah fabrikasında iki senelik bir sürede bu topun imâl edilmesini sağlamıştır. Ahmed Süreyyâ Efendi'nin mucidi olduğu topun çizimleri Sultan II. Abdülhamid'in izniyle Alman Krupp firması tarafından alınıp Almanya'ya götürülmüş ve Almanlar tarafından bu çizimlerden yola çıkılarak seri ateşli top imâl edilip bir örneği Sultan II. Abdülhamid'e hediye edilmiştir. Ahmed Süreyyâ Efendi'nin imâl ettirdiği bu toplar, bugün Harbiye Askerî Müzesi'nde sergilenmektedir. Bir dönem Posta ve Telgraf Nezâreti'nde meclis azâlığı yapan Ahmed Süreyyâ Efendi, tornacılık, marangozluk gibi sanatlarla da meşgul olmuştur. Otuz bir yaşına geldiğinde Kâdirî tarikatının Hâlisiyye kolunun kurucusu Abdurrahman Hâlis Talebânî'nin hulefâsından Şeyh Seyyid Bekrü'l-Cezbî'ye intisap etmiş ve on dört sene hizmetinde bulunmuştur. Mürşidinin irtihalinden sonra yerine geçen Ahmed Süreyyâ Efendi, dergâh tesis etmemiş, irşat faaliyetlerini Nuruosmaniye'deki konağında sürdürmüştür. Yetmiş beş senelik hayatının sonuna yaklaştığında manevî salâhiyetini Üsküdar Rifâî Âsitânesi son postnişini Şeyh Hüsnü Sarıer Ceyhun'a (ö. 26 Aralık 1952) bırakmış ve 9 Ramazan 1923'te İstanbul'da vefât etmiştir. Kabri, Beşiktaş'ta Yahya Efendi Kabristanı'ndadır (Hazret-i Pîr-i Sânî Ahmed Süreyyâ el-Kâdirî, 2019: i-vi). Ahmed Süreyyâ Emin Efendi, şiirlerinde genellikle "Süreyyâ" mahlasını kullanmıştır. Bazı şiirlerinde ise mahlas bulunmamaktadır. Tek eseri şiirlerini ve varidâtını hâvi *Divan*'ıdır (Hazret-i Pîr-i Sânî Ahmed Süreyyâ el-Kâdirî, 2019).

6.6. Tâlib (ö.1925)

Asıl ismi Ali Gâlip'tir. 1300/1882 yılında Erzurum'da doğmuştur. Babası mahkeme başkâtiplerinden Mütevekkilzâde Abdullah Efendi'dir. Ali Gâlip Efendi, çocuk yaşlarındayken babasının vefât etmesi üzerine kendisini ablasının kocası Kaymakam Maksut Efendi himaye etmiştir. Onun gözetiminde, on sekiz yaşına gelinceye kadar İbtidâ (İlkokul), Rüştiye (Ortaokul), İdâdî ve Sultânî (Lise)'yi bitiren Ali Gâlip Efendi, tahsiline devam ederken bir yandan da Erzurum'da mûkim Kâdirî Şeyhi Hacı İbrahim Hâkî (Rûhî) Efendi'nin mânevi terbiyesi altına girmiştir. Şeyhinin teveccühlerini kazanarak onunla hac farizasını yerine getiren Ali Gâlip Efendi, yine şeyhinin tavsiyesi üzerine Medine'de dört sene kalarak zâhirî ve bâtinî ilimlerde kendisini yetiştirmeye gayret etmiştir. Daha sonra Bağdat'ta bir buçuk yıl tahsil görmüş ve İstanbul'a giderek Ayasofya Medresesi'nde de yaklaşık bir buçuk yıl daha ilim tahsiline devam etmiştir. Şeyhinin işaretiyle Erzurum'a geri dönen Ali Gâlip Efendi, Muallim Mektebi'nde hüsn-i hat dersleri okutmuştur. Erzurum'un Ruslar tarafından işgal edilmesi üzerine onlara karşı tüm Erzurum halkıyla birlikte savaşmıştır. Savaştan sonra şapka kanunu çıkarılınca Muallim Mektebi'ndeki görevinden istifa edip manifatura dükkânı açan Ali Gâlip Efendi, şapka kanununa muhalefetten 1925 yılında kırk üç yaşında idam edilmiştir. Kabri, Erzurum'un güney batısında bulunan Tutcu (Tuzcu) köyündedir (*Erzurumlu Mütevekkilzâde Hacı Ali Galib Efendi Divânı*, 1993: 182-183). Şiirlerinin tamamında "Tâlib" mahlasını kullanan Ali Gâlip Efendi, yalnızca bir şiirinde "Mütevekkil" mahlasını

kullanmıştır. Ali Galip Efendi'nin tek eseri *Divan*'ıdır (*Erzurumlu Mütevekkilzâde Hacı Ali Galib Efendi Divânı*, 1993).

6.7. Hulûsî (ö.1936)

İsmi Mehmed Hulûsî'dir. 1287/1871 yılında doğmuştur. Aslen Rize'nin Çamlıhemşin ilçesinin Yukarı Kale-Dik Varoş (Yazlık) köyündendir. Mehmed Hulûsi Efendi, ilk tahsiline Atina (Pazar) rüştiyesinde başlamış daha sonra ise Pazar ilçesinin Suçatı (Apso) köyündeki medreseyi bitirmiştir. Ömründe üç defa gerçekleştirdiği hac yolculuğunun ilkini henüz on sekiz yaşındayken üç arkadaşıyla birlikte gerçekleştirmiştir. Bu tarihten sonra ilim öğrenmek için otuz üç sene boyunca Arabistan, Türkistan, Afganistan, Buhara, Belh, Tataristan, Nogayistan ve Merginan gibi bölgeleri dolaşmış, buralardaki hocalardan tefsir, hadîs, akâid, fıkıh, edebiyat,siyer, felsefe ve tasavvuf gibi ilimleri tahsil etmeye gayret göstermiştir. Bu esnada Kâdirî tarikatına intisap etmiştir. Uzun süren seyahatlerinin sonunda 1321/1902-03 yılında Ordu'nun Fatsa ilçesine gelerek buradaki Osman Paşa Medresesi'nde müderris olan Abdülhamid Efendi'nin ders halkasına girmiş ve üç sene süren tedrisatın sonunda kendisinden icâzet almıştır. Arapça, Farsça ve Rusça gibi dilleri iyi derecede bilen Mehmed Hulûsi Efendi, 1331/1915 yılında Fatsa Medresesi müderrisliğine atanmıştır. Mehmed Hulûsi Efendi, 1911 yılında kayınpederinin verdiği arsa üzerine bir Kâdirî tekkesi yaptırmıştır. Tekke, zaman içinde Fatsa'ya gelen seyyah dervişlerin, gariplerin sığınağı olmuş ve tekkelerin kapatıldığı 30 Kasım 1925 tarihine kadar irşat faaliyetlerinin odağı olmuştur. Bu tarihten sonra mezkûr tekke câmiye çevrilmiş, Mehmed Hulûsi Efendi ise câminin imamlığına getirilmiştir. Soyadı kanunu çıkınca "Erer" soyadını alan Mehmed Efendi vefâtına kadar günümüzde "Tekke Câmii" olarak bilinen câmideki imamlık vazifesini sürdürmüştür. İmamlık vazifesin yanı sıra sorgu hâkimliği ve Fatsa müftülüğü vazifelerinde de bulunan Mehmed Hulûsî Efendi, 1936 yılında Fatsa'da vefât etmiştir (Vergili, 2020: 15-16). "Hulûsî" mahlasını tahallüs eden Mehmed Hulûsî Efendi, 334 şiirden müteşekkil *Divan*'ının (Vergili, 2020) yanında ibâdet usûllerini ve dini kaideleri hâiz manzum bir eser olan *İslâm Manzûmesi* isimli ve Hz. Peygamber'in bin üç yüz otuz dört hadisini mündemiç *Kitâb-ı Bürhân-ı Etkıyâ Ehâdis-i Sultân-ı Enbiyâ* adlı eserin sahibidir (Vergili, 2020: 64-65).

6.8. Sırrî (ö.1964)

İsmi Muharrem Hilmî'dir. 1878 yılında Elazığ'ın merkez köylerinden Sarılı'da doğmuştur. Babası Ahmed Ağa isimli bir zat; annesi ise Feride Hanım'dır. Muharrem Hilmi Efendi, küçük yaşlarında başladığı tahsiline Sofular köyünde devam ederken, Kâdirî tarikatı Hâlisiyye kolu şeyhlerinden Arapkirli Ömer Hüdâyî Baba (ö.1322/1905) ile tanışmış ve kendisine intisap etmiştir. Tasavvufi eğitimden sonra Ömer Hüdâyî Baba'dan Kâdirî icâzeti almıştır. 1905 yılında Elazığ'a yerleşen Muharrem Hilmî Efendi, burada bir müddet daha medrese tahsiline devam etmiştir. Sonraki sene Erzurum'a askerlik vazifesi için giden Muharrem Hilmi Efendi, askerliği süresince tabur imamlığı yapmıştır. Askerlik görevi sırasında bir süreliğine Yemen'e de gönderilen Muharrem Hilmi Efendi, Yemen'de tabur imamlığının yanı sıra Arap çocuklarına Türkçe öğretmiştir. Yemen dönüşü Hicaz bölgesine tayin edilen Muharrem Hilmî Efendi, bir buçuk yıl kadar Medine'de kalmıştır. Medine'den dönüşünde Erzurum'a gitmiş ve buradaki Edib Efendi medresesinde tahsil görmeye devam etmiştir. 1926 yılında memleketi Elazığ'a dönüp orada irşat faaliyetlerini sürdüren Muharrem Hilmî Efendi, soyadı kanunu çıkınca "Kösetürkmen" soyadını almış ve 10 Aralık 1964 tarihinde Elazığ'da vefât etmiştir (Ateş, 2002). Muharrem Hilmî Efendi, şiirlerinde "Sırrî" mahlasını kullanmıştır. Şiirlerini vefâtından sonra talebesi Süleyman Ateş tarafından *Dîvân-ı Sırrî* (Hacı Muharrem Hilmî Efendi, 2003a) ismiyle neşredilmiştir. Bunun dışında *Makâmât-ı Ezkâr-ı İlâhiyyeli-Sâlikî't-Tarîkati'l-Kâdiriyye* ve *Hediyyetü'z-Zâkirîn* isimli eserleri de yine Süleyman Ateş tarafından *Kâdirî Yolu Sâliklerinin Zikir Makamları ve Zâkirlere Hediye* (Hacı Muharrem Hilmî Efendi, 2003) ismiyle neşredilmiştir.

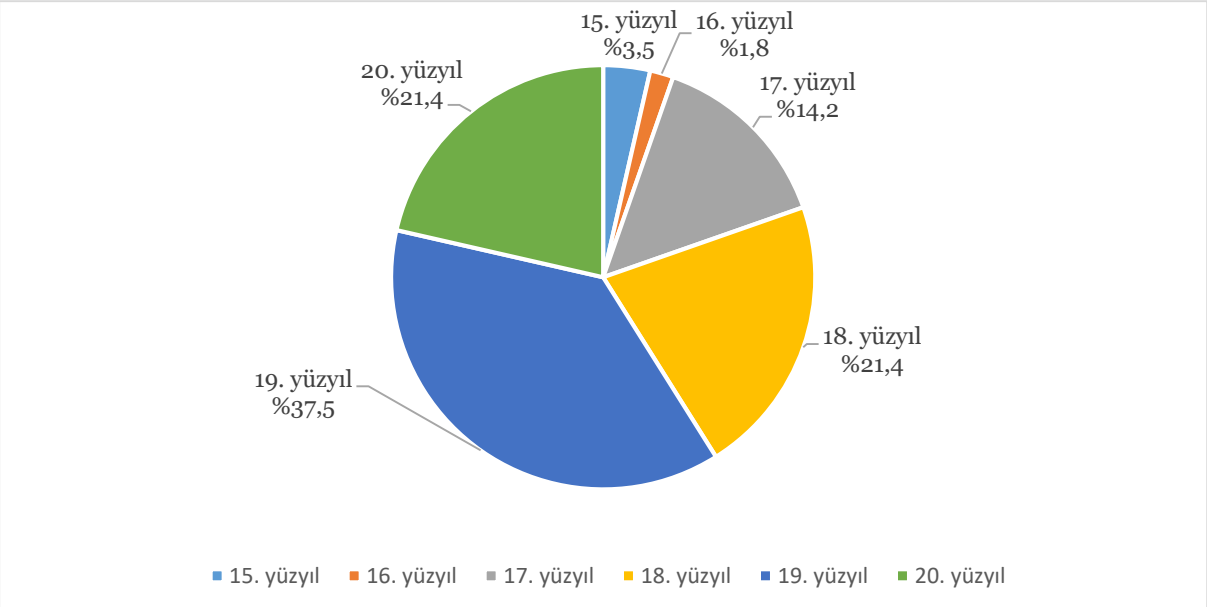
7. Kaynaklarda divan sahibi olduğu bildirilen Kâdirî şairler

Tablo 1. Biyografik kaynaklarda divanı olduğu belirtilen ancak divanları günümüze ulaşmamış veya henüz ortaya çıkarılmamış olan Kâdirî şairler

Nu.	İsim/Mahlas	Doğum Yeri	Vefât Yeri	Vefât Yılı	Kaynaklar
1	Şeyh Hamdi Efendi (Hamdî)	İznik	İznik	1012/1603	(Hüseyin Vassaf, 2006: 105; Mehmed Şemseddin, 1997: 89)
2	Şeyh Abdülkâdir Kâdirî (Kâdirî)	Hama	Halep	1040/1631	(Zübeyiroğlu, 1989: 98-99)
3	Şeyh Seyyid Sırrı Ali (Sırrî)	İznik	İznik	1046/1636	(Mehmed Şemseddin, 1997: 90)
4	Şeyh Şerîf Halil Efendi (Şerif)	Bağdat	İstanbul	1068/1658	(Seyyid Sırrı Ali, 1992: 102; Hüseyin Vassaf, 2006: 120-121; *Revnakoğlu Arşivi*, t.y.)
5	Şeyh Lütfullah Efendi (Lütfullah)	?	İznik	1104/1692	(Mehmed Şemseddin, 1997: 82)
6	Şeyh Eşref-i Sânî (Sânî-i Eşref)	İznik	İznik	1108/1697	(Mehmed Şemseddin, 1997: 94)
7	Azizzâde Mehmed Emin Efendi (Emin)	İstanbul	Mora	1164/1750	(Hüseyin Râmiz, 1994: 19-20; Esad Mehmed Efendi, 2001: 53)
8	Kırımlı Selim Baba (Selim-i Divâne)	Kırım?	Köprülü	1170/1756	(Halim Giray, 1990: 192; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 220)
9	Şeyh Ali Vâhidî (Vâhidî)	Çerkeş/ Çankırı	İstanbul	1178/1765	(Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî, 2017: 217; Çakır, 2006: 470)
10	Şeyh Eşrefzâde Abdülkâdir Efendi (Sırrî)	İznik	İznik	1176/1762 veya 1180/1766-67	(Hüseyin Râmiz, 1994: 159; Mehmed Şemseddin, 1997: 96)
11	Seyyid Hâfız Abdullah Efendi (Hâfız)	Rusçuk	?	1185/1771'den sonra	(Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 152)
12	Eşrefzâde Seyyid Abdülkâdir Necib Efendi (Necîb)	Bursa	Bursa	1202/1788	(Mehmed Şemseddin, 1997: 103-104; Hüseyin Vassaf, 2006: 110; Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 40)
13	Şeyh Mustafa Resmî Efendi (Resmî/Âhî)	?	Kıbrıs/ Magosa	1206/1792	(Zakir Şükrü Efendi, 1980: 40)
14	Şeyh Şerif Ahmed Efendi	?	İstanbul	1216/1801	(Hüseyin Vassaf, 2006: 122-124)
15	Seyyid Mehmed Şemseddin Efendi (Şemsî)	Kayseri	İstanbul	1227/1812	(Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 399; Selman Aşkî el-Kâdirî el-Âhî, 2016: XXI)

16	Halim Giray (Hâlimî)	Kırım	İstanbul	1239/1824	(Fatîn Davud, 2017: 105; Muallim Naci, 1986: 283; Çınarcı, 2007: 44-45)
17	Şeyh Süleyman Hamdî Efendi (Hamdî)	?	İstanbul	1253/1837-38	(Göre, 2018: 1-39; Yekbaş, 2014)
18	Şeyh Şemseddin Efendi	Bursa	Bursa	1261/1845	(Mehmed Şemseddin, 1997: 143)
19	Mehmed Muhyiddin Efendi (Muhyiddîn)	?	İstanbul	1279/1862-63	(Selman Aşkî el-Kâdirî el-Âhî, 2016: XXVIII)
20	Abdürrahim Kadirî Efendi	İvranya	Üsküp	1282/1865	(Bursalı Mehmed Tahir, 1972: 38)
21	Abdünnâfi İffet Efendi (Nâfi)	Adana	Tâif	1308/1891	(İnal, 1969: 1065; Durmuş, 1988: 288)
22	Şeyh Abdülkadir-i Sıddıkî	Urfa	Urfa	1315/1897	(Hüseyin Vassaf, 2006: 142)
23	Mustafa Efendi (Keşfî)	Artvin/ Yusufeli	İspir	1328/1910	(Öksüz, 2013: 288; Kabak, 2014)
24	Şeyh Mustafa Şevki Efendi (Şevkî)	İstanbul	İstanbul	1338/1920	(Hüseyin Vassaf, 2006: 205)
25	Mehmet Sezâî Efendi (Sezâî)	Poduyeva/Kosova	Kosova	1947	(Bal, 2021: 59-62; Rexhepagiqi, 2003: 186-187)
26	Şeyh Selim Sâmi Efendi (Sâmî)	Vuçıtırın/Kosova	Vuçıtırın/Kosova	1951	(Bal, 2021: 66-75; Demir, 2013: 345)

Grafik 1. Divan sahibi Kâdirî şairlerin yüzyıllara göre dağılımı



Divan sahibi Kâdirî şairlerin vefât yıllarına göre oluşturulan bu grafik, yazılı olarak şöyle ifade edilebilir;

- 19. yüzyıl, 21 kişiyle en çok şairin yaşadığı yüzyıl,

- 18. yüzyıl, 12 kişi ve 20. yüzyıl da 12 kişiyle 19. yüzyıldan sonra en çok şairin yaşadığı yüzyıllar,

- 17. yüzyıl, 8 şairle birlikte üçüncü yoğunluktaki yüzyıl,

- 15. yüzyıl, 2 kişiyle ve 16. yüzyıl ise 1 kişiyle en az şairin yaşadığı yüzyıllar olarak tespit edilmiştir.

B. Divan sahibi Kâdirî şairlerin divanlarında yer alan dinî ve tasavvufî türler

1. Türk edebiyatında dinî-tasavvufî türler

Türk edebiyatında düşünceyi besleyen fikrî kaynaklarda, faydalanılan bilim dallarında, kullanılan nazım şekillerinde ve nazım türlerinde İslâmiyet'in kabulüyle birlikte yeni bir devir başlamıştır. Başlayan bu yeni devirler birlikte "Kur'ân-ı Kerim" ve "Hadis" başta olmak üzere; fıkıh, tefsir, kelâm, tasavvuf gibi bilim dalları ile tabakat kitapları, menâkıbnâmeler, evliya ve enbiyâ kıssaları sadece dinî-tasavvufî muhtevalı didaktik eserlerin değil; sanat kaygısıyla kaleme alınan edebî ürünlerin de kaynakları haline gelmişlerdir (Güzel, 1999: 49). Dinî-tasavvufî muhtevalı bu edebî ürünler mensur veya manzum olarak yazılmışlardır. Âmil Çelebioğlu'na göre dinî-tasavvufî konulu bu manzum edebî ürünler; tercüme eserlerin aslının da manzum oluşu, tâlimî (didaktik) konularda manzum yazma geleneğinin mevcûdiyeti, kolay okuma-ezberleme ve nazîre yazma geleneği gibi sebeplerden dolayı manzum olarak yazılmıştır (Çelebioğlu, 1998: 350). Agâh Sırrı Levend'e göre ise yukarıda saydığımız etkenlerle kaleme alınan bu eserler, "dinî-şer'î eserler" ve "dinî-tasavvufî eserler" şeklinde iki çerçeve içerisine alınarak yazılış amaçlarına göre "bilimsel eserler", "didaktik eserler", "uyarıcı eserler", "sanat gayesiyle yazılan eserler" diye gruplandırmak mümkündür (Levend, 2016: 395-396). Biz bu çalışmamızda, Levend'in çerçevesini çizdiği tasniften hareketle Kâdirî tarikatına mensup divan sahibi şairlerin ortaya koymuş oldukları manzumeleri edebî tür açısından aşağıdaki ana başlıklar altında gruplandıracağız:

1. Allah Hakkında Yazılan Manzum Türler
2. Hz. Peygamber Hakkında Yazılan Manzum Türler
3. İbadetler Hakkında Yazılan Manzum Türler
4. Tasavvufî Konularda Yazılan Manzum Türler

Bu ana başlıklar altında inceleyeceğimiz divanlardaki dinî ve tasavvufî türler hakkında kısa bilgiler verdikten sonra divan sahibi Kâdirî şairlerin divanlarında söz konusu türlere ait tespit edilen şiir sayılarını ve şairleri tablolar halinde sunacağız.

1.1. Allah hakkında yazılan manzum türler

Allah hakkında yazılan manzum türler genel itibariyle; Allah'ın varlığı, bir oluşu, kudreti, yaratıcılığı, bütün mahlukatı rızıklandırması, ona ibadette üstünlüğün ancak takvada oluşu, kulların gizli veya açık onu zikretmesi gerektiği ve kalplerin ancak onun zikriyle huzura ereceği gibi konular ekseninde yazılmıştır. Bu başlık altında, Kâdirî şairlerin divanlarında tespit edilen tevhîd, münâcât, esmâ-i hüsnâ, ihlâsnâme, elifnâme gibi türlere yönelik bilgiler verilecek ve şiirlerden örnekler sunulacaktır.

1.1.1. Tevhid manzûmeleri

Edebî bir tür olarak tevhid, Allah'ın varlığını, birliğini, ululuğunu, kudretini konu edinen mensur ya da manzum eserlerin adıdır (Tarlan, 2019: 5; İsen & Macit, 1992: XI). Tevhidler, genellikle kaside tarzında düzenlenmiş olmakla birlikte gazel, terci-i bend, terkib-i bend, kıt´a ve rubaî şekillerinde de yazılmıştır (Canım, 2010: 388). Divanlarında tevhid manzumesi bulunan Kâdirî şairler ve yazdıkları tevhid sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Mahlas	**Tevhid sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	2
Abdürrahîm-i Tirsî	3
Kâimî	22
Sırrî	2
İzzî	9
Nehrî	2
Şerif	5
Aşkî	2
Müştâk	1
Kuddûsî	53
Sırrî	1
Şems	8
Hamdî	27
Hikmet	4
Hüdâyî	1
Kudsî	3
Sırrî	1
Toplam	**146**

Eşrefoğlu Rûmî'nin *Divan*'ında bulunan iki tevhid manzumesinden birincisi gazel tarzında düzenlenmiş olup 7 beyittir. İlk beyti:

"*Her kim dir ise daim Lâ ilâhe illa'llâh*

Gönlünde dura kaim Lâ ilâhe illa'llâh" (Çelebi, 2002: 84)

"Sırrî" mahlaslı Hacı Muharrem Hilmî Efendi'nin *Divan*'ında bulunan 7 beyitlik gazel şeklindeki tevhidin ilk beyti şöyledir:

"*Ey âşık-ı dîdâr olan gel gülşen-i tevhide gir*

Tâlib-i gül'izâr olan gel gülşen-i tevhîde gir" (Hacı Muharrem Hilmî Efendi, 2003: 58)

1.1.2. Münâcâtlar

Allah'a dua etmek, yalvarmak, muhtaçlığını ifade etmek ve niyâzda bulunmak maksadıyla yazılan manzumelere münâcât denir (Güngör, 2012: 152-157). Mürettep divanlarda ve mesnevîlerde tevhîdlerden sonra münâcâtlar gelir. Kâdirî şairlerin birçoğu az veya çok sayıda münâcât yazmışlardır. Bunlar, divanların başında tevhitlerden sonra yer aldıkları gibi tevhîdlerden önce, konuların sonunda veya divanların herhangi bir yerinde kendilerine yer bulmuşlardır. Aşağıdaki tabloda, Kâdirî şairlerin divanlarında yer verdikleri münâcât sayıları yer almaktadır:

Mahlas	**Münâcât sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	2

Abdürrahîm-i Tirsî	2
Kâimî	20
Feyzî	3
Sırrî	9
İzzî	22
Nehrî	1
Şerif	5
Sırrî	4
Kâmî	2
Aşkî	7
Müştâk	4
Kuddûsî	182
Sırrî	2
Gulâmî	7
Şems	10
Hamdî	157
Hikmet	6
Hüdâyî	9
Kudsî	8
Aşkî	7
Tâlib	6
Hulûsî	1
Sırrî	15
Toplam	**524**

Eşrefoğlu Rûmî'nın *Divân*'ında iki tane münâcât bulunmaktadır. Gazel şeklinde 7 beyitlik münâcâtı bestelenmiştir ve hâlen irfan meclislerinde okunmaktadır. İlk beyti:

"*İy Allâh'um beni senden ayırma*
Beni senün didarundan ayırma" (Güneş, 1994: 387)

İzzî'nin *Divan*'ında yer alan gazel-münâcâtlardan biri 6 beyittir. İlk beyti:

"*Senin hicrinle her dem yanup biryân olur yâ râb*
Beher şeb-rûz inen yaşlar gözinden kân olur yâ râb" (A. Kara, 2007: 137)

1.1.3. Esmâ-i Hüsnâlar

Klâsik edebiyatımızın Allah'la ilgili manzum türlerinden birisi olan esmâ-i hüsnâlar, Allah'ın güzel isimlerinin anıldığı, onların özelliklerinin ve mânâlarının belirtildiği şiirlerdir. Kur'ân-ı Kerim'deki, Allah'a güzel isimleriyle dua edilmesi gerektiğini bildiren âyetler ile Hz. Peygamber'in Allah'ın isimlerini ezberlemenin cennete girmeye vesile olacağı yönündeki hadisi, şairleri esmâ-i hüsnâ manzumeleri yazmaya teşvik eden âmillerdir (Öztürk, 2019: 27-28). Kâdirî şairlerin birçoğu yazdıkları şiirlerde Allah'ın güzel isimlerini anmışlar, onlarla tevhîdlerini, münâcâtlarını tezyin etmeyi oldukça önemli görmüşlerdir. Ancak onların bu şiirlerini tam mânâsıyla esmâ-i hüsnâ türüne dahil etmek mümkün

değildir. Divanlarında, söz konusu bu türün özelliklerine uygun şiirler yazan Kâdirî şairler Giritli Aşkî ve Kudsî'dir.

Mahlas	**Esmâ-i Hüsnâ Sayısı**
Aşkî	1
Kudsî	2
Toplam	**3**

Kudsî'nin iki tane gazel şeklindeki şiiri, "Hu" ismi şerifinin faziletini anlatmaktadır. 8 beyitlik esmâ-i hüsnânın ilk beyti:

"'*Âşıka cânlar bağışlar her nefes cânân-ı Hû*
Bezm-i Hûdan nûş idince şevkile peymân Hû" (A. Kılıç, 2010: 224)

1.1.4. İhlâsnâmeler

İslâm dininin tevhîd akîdesinin özlü bir şekilde anlatıldığı İhlâs Sûresi'ni konu edinen manzûmelere ihlâs-nâme denir (Güzel, 1999: 605). Kâdirî şairler arasında sadece Derviş Selim Sırrî ile Seyyid Şükrî'nin ihlâs-nâmeleri vardır.

Mahlas	**İhlâsnâme sayısı**
Sırrî	1
Şükrî	1
Toplam	**2**

Şükrî'nin ihlâs-nâme türünde ele alınan manzumesi 5 beyitlik bir gazeldir. Gazelde İhlâs Sûresi'nin tamamı geçmektedir. İlk beyti:

"*Ey ki ismindir ezelden kul hüvallâhü ehad*
Evvel ü âhir sıfâtın birdir allâhu's-samed" (Yalçınkaya, 2019: 172)

1.1.5. Elifnâmeler

Dinî-Tasavvufî Türk edebiyatında yer verilen türlerden biri olan elif-nâme, Arap alfabesindeki harflerin alt alta alfabetik bir sıra ile mısra veya beyitler hâlinde yazılarak eliften ye'ye ya da ye'den elif'e şeklinde tertip edilmesi sûretiyle oluşturulan manzum türdür (Güzel, 1999: 618). Daha çok dinî ve didaktik konulu olmakla birlikte her konuda örnekleri görülebilen bu şiirler gazel, kasîde, müseddes gibi farklı şekillerde yazılabilir.[14] Muvaşşah (akrostiş) şeklinde düzenlenmiş manzumelerle benzerlik arz eden elif-nâmelere, bazı Kâdirî şairlerin divanlarında rastlanmaktadır. Kâdirî şairlerden Kuddûsî, Şükrî, Hamdî ve Hulûsî'nin elif-nâmeler vardır.

Mahlas	**Elifnâme sayısı**
Kuddûsî	4

14 Harflerin ifade ettikleri anlamlarla ilgili farklı bir okuma için bk. (Tökel, 2016)

Şükrî	2
Hamdî	6
Hulûsî	1
Toplam	**13**

Kuddûsî Baba'nın *Divan*'ında 4 tane elif-nâmenin tamamı gazel şeklinde yazılmıştır. Muhteva olarak ikisi tevhîd, birisi na't, birisi de Abdülkâdir-i Geylâni methiyesidir ve ilk beyti şöyledir:

"*Elif Allahın kânı be Bağdâddır mekânı*
Te Tenrinin arslanı Abdülkâdir Geylânî" (Doğan, 2002: 408)

1.2. Hz. Peygamber hakkında yazılan manzum türler

Hz. Peygamber hakkında yazılan manzum türler aslında muhteva olarak birbirlerinden pek de farklı sayılmazlar. Farklı isimlendirmelere sahip olsalar da hepsinin ortak noktası Hz. Peygamber'den bahsetmeleridir. Bu manzumelerin birisinde onun üstün vasıfları anlatılıp methedilirken; diğerinde doğumundan duyulan sevinç anlatılır, birisinde onun fiziki özellikleri anlatılırken bir diğerinde miraç hadisesi; diğer bir türde de ahirette ümmetine şefaatçi olması gibi hususlardan bahsedilir. Çalışmanın bu bölümünde, Kâdirî şairlerin ortaya koyduğu, Hz. Peygamber'i konu alan ve yukarıda zikredildiği şekliyle edebiyatın konusu olan türlerden bahsedilecek ve bu türlerin Kâdirî şairlerin divanlarında kaçar tane şiirle temsil edildiğine yönelik tespitleri ihtiva eden tablolar gösterilecek. Örnek şiirler sunulacaktır.

1.2.1. Na´tlar

Hz. Peygamber'i methetmek, övmek amacıyla kaleme alınan şiirlere na´t denir.[15] Na´tlarda; Hz. Muhammed'e duyulan hasret, muhabbet, saygı, sevgi coşkun bir üslupla dile getirilmeye çalışılır. Na´t yazmak aynı zamanda edebiyatımızda şefaate nâil olma ümidinin bir tezahürü olagelmiştir. Öteden beri herkes tarafından kabul edilen, heyecan duygusunun bir sanat eserini ortaya koymada gerekli kaynak olduğu fikrinin en mücessem şekli na´tlardır denebilir. Kâdirî tarikatına mensup şairler de Hz. Peygamber'in övgüsünü, sevgisini konu edinmesi hasebiyle bu türe ilgi göstermişlerdir. Kâdirî şairler, Eşrefoğlu Rûmî'den itibaren, yukarıda bahsedildiği gibi heyecan mahsulü, dikkat çekici ve zevkle okunabilecek na´tlar ortaya koymuşlardır. Kâdirî şairlerin divanlarında bulunan na´larda genel olarak; Hz. Muhammed'in şânının yüceliğinden, âlemin övüncü ve âlemlerin nurdan tâcı olduğundan, ilk önce onun nurunun yaratıldığından, cehennemden kurtuluşa vesile olacağından, şefaatin yalnızca ondan dileneceğinden, Hak'tan haber getiricilik tahtının sultanı olduğundan, ümmetin rehberi ve peygamberlerin sultanı olduğundan, âşık olunan güzelliğinden, insanların ve cinlerin peygamberi oluşundan, onun sayesinde hidâyete erildiğinden, Kâbe'yi putlardan temizlediğinden, mucizelerinden, ondan başka hiç kimsenin Hakk'ı baş gözüyle görmediğinden, dertlilerin devâsı olduğundan, Allah'ın cümle mahlûku onun için; onu da kendisi için yarattığı gibi konulara yer vermişlerdir. Divan sahibi Kâdirî şairlerin divanlarında yer alan na´t sayıları şu şekildedir:

Mahlas	**Na´t sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	2
Adnî	1
Abdürrahîm-i Tirsî	1

[15] Na´tlarla ilgili bk. (Yeniterzi, 1989; Andı, 2019)

Kâimî	4
Sırrî	9
İzzî	51
Şerif	5
Sırrî	21
Kâmî	4
Aşkî	10
Müştâk	11
Kuddûsî	15
Sırrî	1
Gulâmî	2
Şems	28
Şükrî	20
Kudsî	9
Hamdî	13
Aşkî	4
Tâlib	11
Sırrî	1
Toplam	**223**

Eşrefoğlu'nun *Divan*'ında iki tane gazel şeklinde na´t bulunmaktadır. 6 beyitlik na´tın ilk beyti şöyledir:

"*Cemi'-i enbiyâlardan Muhammed cümlenün şâhı*
Yüzi nûrından almışlar felekler şemsile mâhı" (Güneş, 1994: 429)

Divan'ında 4 adet na´t bulunan Hasan Kâimî, bu şiirlerin 3 tanesini murabba´ 1 tanesini ise gazel şeklinde yazmıştır. Murabba´larından birisi 44 bentten oluşmaktadır ve muhtevâsı oldukça zengindir. İlk bendi:

"*Gark iken deryâ-yı vahdetde felekler mihr ü mâh*
Kendü kendü birliğine şâhid idi ol ilâh
Bunı diyüb kendüzine sırrile ol pâdişâh
Yâ Muhammed Ahmed yâ nûr-ı 'arşullâh" (Aydın, 2007: 500)

1.2.2. Hilyeler

Türk edebiyatına mahsus bir tür olan hilye, Hz. Peygamber'in mübârek vasıflarını anlatan eserlere denir.[16] Kâdirî şairlerin divanları taradığında hilye türü içerisinde ele alınabilecek iki tane manzume tespit edilmiştir. Bu manzumelerden ilki, Giritli Aşkî'ye aittir. "*Vasfi'n-Nebiyyü 'Aleyhi's-Selâm*" başlıklı, 5 beyitlik gazelde Aşkî, Hz. Peygamberin portresini ayet iktibaslarıyla ve bazı benzetmelere

[16] Hilyeler ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Güngör, 2000; Erdoğan, 2011; Uzun, 1998)

dayalı olarak anlatır. Bu yönüyle şiir hilye benzeri manzume olarak değerlendirilebilir. Aşkî'nin gazelinin ilk beyti şöyledir:

"*Kaşların mihrabıdır innâ hedeynâhü's-sebîl*

Zâhir oldu çün hidâyet leblerinden sel sebil" (Atmaca Karaman, 2019: 187)

Divan sahibi Kâdirî şairler arasında, hilye türü içerisinde ele alınabilecek diğer manzume ise Osman Şems'e aittir. Osman Şems'in *Divan*'ında bulunan şiiri, 10 beyitten müteşekkil bir gazeldir. Söz konusu gazel, muhteva olarak hilye benzeri manzumeler içerisinde değerlendirilmelidir. Şems, şiirinde, Hz.Peygamber'in vücut âzâlarını, sûre ve âyetlere benzeterek bir portre oluşturmuştur. Şems şiirine Hz. Peygamberin mübârek vücûdunun gökten indirilen bir kitap, yani Kur'ân-ı Kerim olduğunu söyleyerek başlar.[17] Ona göre Hz. Peygamber'in yay gibi kaşları "*ser-nâme-i tuğrâ-yı bismi'llâh*"; cemâli "*seb'a'l-mesânî*"[18]; dudağı "*sûretü'l-kevser*"; göğsü "*elem neşrah*"[19]; ağzı ve dili "*nun u kalem*"[20]; alnı "*âyet-i nûr*"[21]; yanağı "*ve'd-duhâ ve'l-leyl*"[22]; gözü "*tâhâ*"[23]; saçı "*leyletü'l-kadr*"[24]; sırtı "*sûret'ül-feth*"[25]; sözleri "*Nebe sûresi"*[26]; inci dişleri *"ve'n-necm"*[27]*;* elleri *"sûre-i mülk"*[28]*;* adımları *"sûretü'l-isrâ"*[29]*;* nefesi *"sûretü'r-rahman*"[30]; kalbi ise "*yâsîn*" in anlamı"dır. Şiirin ilk beyti şöyledir:

"*Vücûdun bir kitâb-ı âsumânî yâ Resûla'llâh*

Ki tenzîl itdi Mevlâ arza anı yâ Resûla'llâh" (Yıldırım, 2013: 906)

1.2.3. Şefaatnâmeler

Mahşer günü Hz. Peygamber'in şefâat edeceği kimselerden olmak ümidiyle ve ondan şefâat dileğiyle kaleme alınan eserler şefâatnâme olarak adlandırılır (Güzel, 1999: 679; Yıldız, 2012: 239). Divan sahibi Kâdirî şairler içerisinde Hasan Kâimî, Eşrefzâde İzzeddin Efendi, Kuddûsî Baba, Şumnulu Kudsî ve Osman Şems'in bu tür kapsamında şiirleri vardır.

Mahlas	**Şefaatnâme sayısı**
Kâimî	1
İzzî	7
Kuddûsî	1
Kudsî	1
Şems	1

17 Osman Şems, Hz. Âişe'den rivâyet edilen "Peygamberin ahlâkı (yaşayışı), Kur'ân'dan ibârettir." sözüne telmihte bulunmuştur. Bk. (Ahmed İbn Hanbel, 2014: 163)
18 "Tekrarlanan yedi" anlamına gelir. Ağırlık taşıyan görüşe göre bunlar Fâtihâ'nın yedi ayetidir. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 602)
19 Hz. Peygamberin göğsünün açılıp sevinç, huzur ve güvene kavuşturulmasını anlatan İnşirah sûresinden iktibas. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 117)
20 "Nûn. Kaleme ve (kalemle) yazdıklarına andolsun." mânâsında Kalem sûresinden iktibas. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 574)
21 Nûr sûresi 35. ayette geçen "Nur üzerine nur." ifadesi kastediliyor. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 575)
22 "Kuşluk vaktine ve geceye andolsun." anlamında Duhâ sûresinin 1.ve 2. ayetlerinden iktibas. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 671, 691)
23 Bk. (M. Yılmaz, 2013: 629)
24 "Kadir gecesi" anlamında Kadr sûresinden iktibas. Bk. (Kur'ân-ı Kerim Meâli, Kadr 97/1)
25 Fetih Sûresi. Bk. (Kur'an-ı Kerim Meâli, Fetih 48)
26 Bk. (Kur'an-ı Kerim Meâli, Nebe 78)
27 "Yıldıza andolsun." anlamında Necm Sûresi 1.ayetten iktibas. Bk. (M. Yılmaz, 2013: 702)
28 Mülk Sûresi. Bk. (Kur'an-ı Kerim Meâli, Mülk 67)
29 İsrâ Sûresi. Bk. (Kur'an-ı Kerim Meâli, İsrâ 17)
30 Rahmân Sûresi. Bk. (Kur'an-ı Kerim Meâli, Rahmân 55)

Toplam	**11**

Kuddûsî'nin *Divan*'ında bir tane 17 beyitten müteşekkil gazel tarzında bir şefâatnâme vardır. İlk beyti:

"*Bende-i bî-çârenem eyle bana çâre meded*
Yâ Şefî'ü'l-müznibîn kıl ben güneh-kâra meded" (Doğan, 2002: 153)

Şumnulu Kudsî'nin *Divan*'ındaki 3 bentlik murabba´-ı mütekerrir şeklindeki şefâatnâmenin ilk bendi:

"*Kamu senden umarlar enbiyâlar*
Şefâ'at yâ Resûlallâh şefâ´at
Sana muhtâc cemî'-i evliyâlar
Şefâ'at yâ Resûlallâh şefâ´at" (A. Kılıç, 2010: 236)

1.3. İbadetler Hakkında Yazılan Manzum Türler

1.3.1. Salatnâmeler

Manzum veya mensur olarak kaleme alınan dinî-edebî türlerden bir olan salâtnâmelerin muhtevasında, genellikle namaz ibadeti ve onun öncüllerinden olan abdeste dair konular yer alır (Akçay, 2012: 277). Divan sahibi Kâdirî şairler arasında Kâimî ve Kuddûsî'nin bu türden şiirleri vardır.

Mahlas	**Salatnâme sayısı**
Kâimî	1
Kuddûsî	3
Toplam	**4**

Hasan Kâimî Efendi'nin Cuma gününün ve Cuma namazının faziletlerini anlattığı murabba´ şeklinde 10 bentten müteşekkil şiirinin ilk bendi şöyledir:

"*Gel meclise zevk idelüm*
Bugün mübârek cum'adur
'Uşşâkile şevk idelüm
Bugün mübârek cum'adur" (Aydın, 2007: 289)

1.3.2. Ramazâniyeler

Ramazan ayının gelişi münasebetiyle yazılan şiirlere ramazaniye denir (Yıldız, 2012: 294). Oruç ibadetiyle ilgili uygulanan ve yaşanan şeyler ramazâniyelerin muhtevasını oluşturur. Kâdirî şairlerden Mehmed Sırrî, İzzî, Şerif Ali, Kâmî, Şükrî, Kudsî ve Hamdî'nin divanlarında ramazâniyeleri vardır.

Mahlas	**Ramazâniye sayısı**
Sırrî	4
İzzî	2
Şerif	1
Kâmî	1

Fâiz	1
Şükrî	1
Kudsî	1
Hamdî	1
Toplam	**12**

"Fâiz" mahlasını tahallüs eden Abdülkâdir Talebânî Efendi'nin bir tane "Ramazâniye" başlıklı, gazel şeklinde, 9 beyitlik ramazâniyesi vardır. İlk beyti:

"*Büşrâ lek sâkî ki bitirdik ramazânı*
Elhak o bitirdi bizi hep bir dahi anı" (Hamad, 2015: 47)

1.3.3. Şâbâniyeler

Ramazan ayının müjdecisi olan şaban ayının gelişi münasebetiyle yazılan şiirlerdir. Hicrî yılın sekizinci ayı olan şaban, dinî geleneğimizde önemli bir yeri olan üç ayların ikincisi olması ve bu ayın on beşinci gecesinin Müslümanların Allah tarafından bağışlanacağının umulduğu Berat Kandili olarak ihyâ edilmeye çalışılması gibi konular şairlere ilham kaynağı olmuştur (Yaşaroğlu, 2010). Edebiyatımızda mahdut sayıda rastlanan bu türe Kâdirî şairler içerisinden sadece Şerif Ali, *Divan*'ında yer vermiştir. "*Güft fi-medh-i Şa'bân-ı Şerif*" başlıklı, gazel şeklinde, 5 beyit olarak yazılmıştır. (Bk. Erdem, 2019: 1056)

1.3.4. Recebiyeler (Regâibiyye)

Üç ayların ilki olan Recep ayının ve Hz. Peygamber'in ana rahmine düştüğü kabul edilen Receb ayının ilk cuma gecesi olan "Regaib kandili" ile ilgili yazılan manzumelere "recebiyye" veya daha çok kullanıldığı şekliyle "regâibiyye" adı verilir (Yıldız, 2012: 300-304). Divan sahibi Kâidirî şairler arasında yalnızca Şerif Ali'nin *Divan*'ında bir tane regâibiyye vardır (Bk. Erdem, 2019: 91).

1.4. Tasavvufî Konularda Yazılan Manzum Türler

1.4.1. Nasihatnâmeler

Kültürümüzde başkalarına nasihat etme, öğüt verme, böylelikle insanları daha iyiye, daha güzele yönlendirme; toplumsal düzenin sağlanması ve devamlılığı açısından bir zorunluluk olarak görülmüştür. Toplumun önderi, rehberi, bilgesi konumundaki öncü şahsiyetler, muhitleri veya himâyeleri altındaki insanlara ahlâkî ve didaktik nitelikli öğütler verme ihtiyacı hissetmişlerdir. Edebiyatımızda ise öğüt vermek amaçlı yazılan, dinî, ahlâkî veya tasavvufî mahiyette tanzim edilen, manzum ve mensur olabildiği gibi diğer nazım şekilleriyle de yazılabilen didaktik türe nasihatnâme veya pendnâme denir (Canım, 2010: 211-220; Bilgin, 1994: 197-208). Kâdirî tarikatına mensup şairlerin divanlarına bakıldığında, şiirlerin tamamına yakınının dinî ve tasavvufî mahiyette nasihatlarla mündemic olduğu görülmektedir. Birçoğu şeyh konumundaki şairler; dinî hükümleri, Hz. Peygamber'in sünnetini, tarikat esaslarını, adâbını, erkânını, seyr-i sülûk kaîdelerini ve bunlarla birlikte toplum düzenini sağlamaya yönelik ictimâî kuralları konu alan manzumeler kaleme almışlardır. Divanlardaki nasihatnâme niteliğini taşıyan şiirler, divanların içerisinde ve sayı olarak da çalışmanın boyutlarını aşacak nicelikte oldukları için şiirlerin başlıklarına ya da muhtevalarına göre bir tasnif yapılmıştır. Nasihat-nâme/pend-nâme başlığı taşıyan veya şiirin mısralarında şairlerin "*Sana pend itdi*", "*İtdi bu pendi*", "*Tut bu fakirin sözini*", "*Pendimi işit*" gibi ifadelerin kullanıldığı şiirler seçilmiş, sayılar buna göre belirlenmiştir:

Mahlas	**Nasihatnâme sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	8
Abdürrahîm-i Tirsî	5
Kâimî	2
İzzî	1
Şerif	6
Kuddûsî	62
Şems	8
Hamdî	78
Aşkî	4
Toplam	**174**

Osman Şems Efendi, *Divan*'ında bulunan "Reh-ber-i İrşâd" başlıklı 31 beyitlik kasîde biçimindeki bir şiirinde, tasavvuf yoluna meyledenlere birçok nasihatlarda bulunmaktadır. Şiirin ilk beyti:

"*Bir mürşide kim bende-i fermân olamazsın*

Dil mülkine sultân-ı hüküm-rân olamazsın" (Yıldırım, 2013: 596)

Hamdî'nin *Divan*'ındaki "Nasâyih-i Dervişân" başlıklı, 18 beyitlik kasîdenin ilk beyti:

"*Birâder gâfil olma iştigâl-i mâsivâdan geç*

Hemân yalvar Hüdâya gice gündüz her hevâdan geç" (Erbay, 2015: 135)

1.4.2. Devriyeler

Tasavvuf felsefesinde, varlıkların Allah'tan gelişini ve tekrar Allah'a dönüşünü izah eden ve mutlak varlığın sıfatlarının kainattaki bütün varlıklardan süzülüp en sonunda insan suretine bürünerek tecelli etmesi görüşüne "devir nazariyesi" denir. Tasavvuf edebiyatında, mutlak varlıktan insanın vücut bulmasına, insandan da çeşitli merhalelerden geçip hakikat-ı insaniyeye ulaşarak "insan-ı kâmil" mertebesinde tekrar aslına dönüşe kadar süren bu devir hadisesini anlatan manzumelere de "devriye" denmektedir. Vücûd-ı mutlaktan ayrılan nûr-ı ilâhînin âlem-i süflî olan dünyaya, başka bir deyişle toprağa intikaline kadar geçen devresini anlatan devriyelere "ferşiyye" veya "devriyye-i ferşiyye"; insanın, insân-ı kâmil mertebesine yükselerek ilk zuhur ettiği asıl kaynağa, yaratıcısına dönmesine işleyen eserlere ise "arşiyye" veya "devriyye-i arşiyye" adı verilir (Bölükbaşı, 2015; Uçman, 2014). Devriyeler, başta Eşrefoğlu Rûmî olmak üzere divan sahibi Kâdirî şairlerin itibar ettikleri türlerden biridir. Bu durum, Abdülbaki Gölpınarlı'nın iddia ettiği gibi (Gölpınarlı, 1992: 70-71) devriyelerin sadece Alevî-Bektaşî zümresi ile Melamî-meşrep bir kısım şairlerin kaleme aldığı manzumeler olduğu düşüncesinin etraflıca bir araştırma yapılmadan söylenmiş olduğunu göstermektedir.

Mahlas	**Devriye sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	3
Abdürrahîm-i Tirsî	1
Nehrî	1
Müştâk	1

Kuddûsî	2
Şems	1
Toplam	**9**

Eşrefoğlu Rûmî'nin *Divan*'ındaki 15 beyitlik kasîde-devriyenin ilk beyti:

"*Gâh gâh kendüme gelürem gâh gâh yavı kılnuram*
Gâh yok ile yok oluram gâh varlıkda bulunuram" (Güneş, 1994: 304)

Şems'in hece vezninde yazdığı, 7 beyitlik bir tane devriyesi vardır. İlk beyti:

"*Ey lâ-mekân isteyen kenv ü mekân içinde*
Kendüsini bilmeyen cümle cihân içinde" (Yıldırım, 2013: 683)

1.4.3. Şathiyeler

Sözlük anlamı "hareket etme", "sarsılma" olan "şatah" kelimesinden türeyen şathiye, sûfîlerin vecd ve istiğrak halinde, manevî sarhoşluk içerisinde söyledikleri, muhtevâsında bir iddia bulunan sözlerdir (Öztürk, 2012: 310). Nasıl ki, bir nehirden akan su yatağına sığmayıp kenarlara taşarsa vecd sahibi sûfînin de vecdi artınca, hakikat nurlarının da tesiriyle kalbine gelen şeyleri taşımaya güç yetiremez ve bunları dışarı taşırır, dile getirir. İçinde bulunduğu hali alışılmadık ve duyanların anlamayacağı ifadelerle, sembollerle anlatmaya başlar.[31] Fakat bu tür sözleri ancak ehli anlayabilir (Suad el-Hakîm, 2017: 456). Muhtevâlarında bu nevi sözler bulunan şiirlerdeki kastedilen mânânın başkaları tarafından anlaşılabilmesi için de şerh edilmesi, açıklanması elzemdir. Kâdirîler arasında Eşrefoğlu Rûmî, Nehrî, Müştâk Baba, Kudsî ve Aşkî'nin divanlarında şathiye niteliğinde manzumeleri vardır.

Mahlas	**Şathiye sayısı**
Eşrefoğlu Rûmî	3
Nehrî	1
Müştâk	2
Kudsî	1
Aşkî	3
Toplam	**10**

Eşrefoğlu'nun *Divan*'ında bulunan ve ilk mısra´ının son kelimesine istinâden "Kasîde-i Hayrân" olarak denilen ancak gazel-ilâhî formuna daha uygun olan şiiri 19 beyitten müteşekkildir. İlk beyti:

"*Tecellî-i şevk-i didârun beni mest eyledi hayrân*
Ene'l-hak sırrını cânum anunçün kılmadım pinhân" (Güneş, 1994: 334)

1.4.4. Erkannâmeler

Müridânın tekke ve toplum içerisindeki davranışlarıyla ilgili uymaları gereken âdâb ve usûlleri konu eden manzum veya mensur eserlere erkânnâme adı verilir (Güzel, 1999: 416). Erkannâmelerde, mutasavvıfların sohbetinde bulunanların, şeyhlere intisab edenlerin ve tarikata girenlerin uymaları

[31] Niyâzî-i Mısrî, Yunus Emre'nin "Çıkdım erik dalına" isimli meşhur şiirini şerh ederken şathiyeyi de şöyle açıklar: "Görünürde çocuk oyuncağına benzeyen bir latife gibi görünen bu sözler; gerçekte, Allah'ın ziyneti olan ilahî sırların ve daha önce kimse tarafından temas edilmemiş Hakkanî mânâların yüzlerini yabancılardan gizlemek için örtülmüş bir duvak ve örtü gibidir. Tâ ki, nâ-mahrem gözü değmesin ve eli ermesin…" Bk. (Suat Ak, 2012: 37)

gereken âdâb ve erkândan, seyrü sülûk esnasında uyulması gereken kurallardan, şeyh ve ihvâna karşı takınılması gereken tavırlardan bahsedilir (Uludağ, 1988: 336). Divan sahibi Kâdirî şairler içerisinde sadece Mehmed Sırrî Efendi ve Kuddûsî Baba'nın tarikat erkan ve âdâbını anlatan manzumeleri vardır.

Mahlas	**Erkannâme sayısı**
Sırrî	1
Kuddusî	1
Toplam	**2**

Kuddûsî'nin *Divan*'ında yer alan 5 beyitlik bir gazel tarikat erkânına dair bilgiler ihtiva etmektedir. Söz konusu şiirde Kuddûsî "hilye-i ebdâl (ebdalların güzel hasletleri)" da denilen tarikatın altı erkânı olduğundan bahsetmektedir. Şiirin ilk beyti:

"*Erkân-ı tarîkat didiler altıdır ahyâr*

Hem hilye-i ebdâl dinilir bunlara ey yâr" (Doğan, 2002: 632)

1.4.5. İcâzetnâmeler

Tasavvufî bir kavram olarak "icâzet" kelimesi, bir tarikat şeyhinin mürit ve muhipleri yetiştirmesi için ehliyetini ispatlamış bir müridine izin vermesi şeklinde tanımlanır. İcâzetin verilmiş olduğunu gösteren belgeye ise "icâzetnâme" denir (Uludağ, 2012: 180). Kâdirî şairler arasında Kuddûsî Baba'nın ve onun müridi olan Hamdî Efendi'nin "İcâzetnâme" ismini verdikleri manzûmeleri vardır.

Mahlas	**İcâzetnâme sayısı**
Kuddusî	1
Hamdî	1
Toplam	**2**

Kuddûsî'nin icâzetnâme niteliğindeki manzumesi 27 beyitlik bir kasidedir. "İcâzet-nâme-i Kuddûsî/İcâzet-nâme-i 'âmme" başlığını taşıyan şiirin ilk beyti şöyledir:

"*Sâlikâ dinle beni diyem sana bir hoşça râz*

Çün gereklidir be-gâyet eyle gönülde rikâz" (Doğan, 2002: 212)

1.4.6. Sâkinâmeler

İşret meclislerinin âdâbı ile bunların unsurları olan mûsiki aletleri, sofra malzemeleri ve bunlara bağlı ritüelleri anlatan şiirlere sâkînâme denir. Şarabı ve şarap meclislerini rindâne ifadelerle anlatan sâkînâmeler olduğu gibi bu konuları tasavvufî olarak işleyen sâkînâmeler de vardır. Sâkînâmeler, müstakil mesnevi şeklinde yazılabildikleri gibi divanlarda terkib-bend, tercî'-bend ve kasîde nazım şekilleriyle de yazılabilirler (Canım, 2009: 13). Divan sahibi Kâdirî şairler, tasavvufî muhtevalı sâkînâmeler kaleme almışlardır. Kâdirî şairlerin divanlarında sâkîye hitapla başlayan gazel, kasîde, murabba´ ve müseddes şeklinde yazılmış sâkînâme niteliğinde şiirler vardır ancak burada sadece kasîde şeklinde yazılanların sayıları verilecektir.

Mahlas	**Sâkînâme sayısı**
Sırrî	1
Şükrî	2
Toplam	**3**

Mehmed Sırrî Efendi'nin *Dîvân-ı Mürşid-i Dervişân* isimli şiirlerini hâvî *Divan*'ında bir tane sâkînâme vardır. "Sakînâme-i Meyhâne-i Şarâb-ı Hakîkat" başlığını taşıyan, 59 beyitlik kasîde şeklindeki manzumenin ilk beyti:

"Biz mest-i elestüz bizüz ol vâlih-i hayrân
Ol hüsn-perestüz ki anı görmedi havrâ" (Kurt, 2015: 86)

1.4.7. Nevrûziyeler

Türk edebiyatında, şairlerin Nevruz gününü tebrik vesilesiyle devrin büyüklerine takdim etmek maksadıyla kaleme aldıkları kasîdelerin Nevrûzu tasvîr eden, o günün güzelliklerini ve özelliklerini anlatan nesîb kısmına "Nevrûziye" denir. Kâdiri şairlerin divanlarında bu anlamda bir nevrûziye yoktur. Kâdirî şairlerin şiirlerinde Nevruz, daha çok dinî ve tasavvufî anlamda, gazel ve murabba' nazım şekillerinde ele alınmıştır. Nevrûz; divanlarda, Allah'ın "Hayy" isminin cümle âleme tecelli ettiği gün ve Hz. Ali'nin doğduğu büyük bayram günü olarak tavsif edilmiştir.

Mahlas	**Nevrûziye sayısı**
Feyzî	1
Aşkî	1
Toplam	**2**

Hüsamzâde Feyzî Efendi'nin *Divan*'ında bulunan nevrûziye, 9 beyitlik bir gazeldir. İlk beyti:

"Rûh-bahş oldı eser bâd-ı sabâ nevruzdur
Sanki enfâs-ı mesihâdur hevâ nevruzdur" (Gülnar, 1996: 156)

1.4.8. Mahşernâme

Mahşernâme, dinî edebiyatta, insanların ölümden sonra dirilip mahşer meydanına toplanması, amel defterlerinin açılması ve hesapların görülmesi gibi konuları ele alan türdür (Güzel, 1999: 814). Divan sahibi Kâdirî şairler içerisinde sadece Osman Şems Efendi, bu türde bir manzume kaleme almıştır (Bk. Yıldırım, 2013: 380).

Sonuç

Kâdirî tarikatının Anadolu'da temsil edilmeye başlandığı 15. yüzyıldan; tarikat faaliyetlerinin yasaklandığı 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadarki geniş bir zaman diliminde, divan tertip etmiş ya da bir divan oluşturacak kadar şiir söylemiş ve şiirleri daha sonra toplanarak divan haline getirilmiş olan 56 tane Kâdirî şair tespit edilmiştir. Bu 56 şairden 30 tanesinin divanı günümüze ulaşmıştır. Kaynaklarda varlığı zikredilen ancak günümüze ulaşamamış ya da bulunamamış divan sayısı ise 26'dır. Bu çalışmada divanı elimizde olan Kâdirî tarikatına mensup 30 şairin hayatına ve eserlerine ait bilgiler verilmiştir. 26 şairin ise adı, mahlası, doğum ve vefât yerinin yanı sıra divan sahibi olduklarını bildiren kaynaklar tablo hâlinde gösterilmiştir. Biyografileri verilen sûfî şairlerin hepsinin ortak özelliği, şiirlerini Türkçe yazmış olmalarıdır. Söz konusu bu şairler, aynı zamanda dinî-tasavvufî muhtevâlı ve didaktik nitelikte birçok mensur eser kaleme almışlardır. Farklı bir çalışmanın konusu olabilecek bu eserler de düşünüldüğünde Kâdirî tarikatına mensup şairlerin bulundukları muhitlerdeki edebî, tasavvufî ve dinî hayatta oldukça etkili oldukları söylenebilir. Kâdirî tarikatına mensup şairlerin divanlarındaki dinî-tasavvufî türlere yönelik bilgiler değerlendirildiğinde, en fazla şiir yazılan türün, Allah ile ilgili manzum türler içerisinde yer alan münâcât türü olduğu görülmüştür. Bunun yanında Hz. Peygamber ile ilgili türlerden olan na´t türünde de hatırı sayılır oranda şiir inşâ edilmiştir. Nasihatnâme türü de Kâdîrî şairlerin oldukça rağbet

ettikleri bir tür olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, dinî edebiyatta nâdir olarak görülen elifnâme, mahşernâme ve şâbâniye gibi türleri de Kâdirî şairlerin divanlarında görmek mümkündür.

Kaynakça

Abdülkâdir Gulâmî. (2009). *Sivaslı Gulâmî Dîvânı*. Asitan Yayınevi.

Açıl, B. (2005). *Sırrî Râhile Hanım ve Dîvânı* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adnî Mahmûd Paşa. (t.y.). *Divan*. Erişim Tarihi 05 Eylül 2023, http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/107786

Ahmed İbn Hanbel. (2014). *Müsned: C. V* (Z. Yıldız, H. Yıldız, & H. Yıldız, Çev.). Ocak Yayıncılık.

Akçay, A. İ. (2012). Manzum Şurûtu's-salâtlar/Salât-nâmeler. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Akot, B. (2011). *Müştâk-ı Bitlisî: Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı*. İnsan Yayınları.

Akyol, İ. (2020). *Hanyalı Kami Divanı*. Kriter Basım Yayın Dağıtım.

Alıcı, L., & Alıcı, G. (2019). Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî'nin Vasiyyetnâme Adlı Eseri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), Article 1.

Alıcı, L., & Gedik, S. (2018). Mar'aşîzâde Ahmed Kuddûsî ve İcâzetnâme-i Kuddûsî Adlı Eseri. *International Journal of Language Academy*, *6*(22), 220-235. https://doi.org/10.18033/ijla.3808

Alper, K. (2005). *Giritli Aşkî ve Divanı* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andı, M. F. (2019). *Şiirin Ufku: Hz. Peygamber'i Şiirle Sevmek* (1. baskı). Ketebe Yayınları.

Aslan, F., & Doğan, E. (2010). Mahmud Paşa Menkibesi Üzerinde Dil Bilgisel ve Halk Bilimsel Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, *39*, Article 39. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutded/177762

Ateş, S. (2002). Kösetürkmen, Muharrem Hilmi. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 275-276). TDV Yayınları.

Atmaca Karaman, Ö. (2019). *Aşkî Hüseyin Efendi Dîvânı (Edisyon-Kritik, Metin İnceleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M. U. (2007). *Kâimî Dîvânı Transkripsiyonlu Metni ve Tahlili* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğmuş Yüce, E. (2010). *Abdürrahim Tırsî ve Divanı* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Azamat, N. (2007). Osman Şems Efendi. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 33, ss. 473-475). TDV Yayınları.

Bal, M. T. (2021). *Kosova'da Kâdirilik* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü.

Bekar, A. K. (2019). *Kerküklü Tabiboğlu Divanı* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgin, A. (1994). Türk Edebiyatında Nasihatnâme ve Emre'nin Tercüme-i Pendnâme-i Attâr'ı. *Türk Dünyası Araştırmaları*, *93*, 197-208.

Bölükbaşı, R. T. (2015). Devriyyeler. İçinde *Tekke ve Halk Edebiyatı Makaleleri*. Dergâh Yayınları.

Bursalı Mehmed Tahir. (1972). *Osmanlı Müellifleri: C. I*. Meral Yayınevi.

Bursalı Mehmed Veliyyüddin. (2006). *İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Menkıbeleri*. Sahhaflar Kitap Sarayı.

Canım, R. (2009). Sâkînâme. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XXXVI* (ss. 13-14). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Canım, R. (2010). *Divan Edebiyatında Türler* (1.baskı). Grafiker Yayınları.

Çakır, A. (2006). *Mehmet Rif'at Efendi'nin "Nefhatü'r-Riyâzi'l-Âliye" Adlı Eserinin Işığında Anadolu'da Kâdirîlik* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalık, F. (2009). *Eşrefzâde İzzettin ve Tefsiri:"Enîsü'l-Cenân"* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelebi, A. H. (2002). *Eşrefoğlu Dîvânı*. Hece Yayınları.

Çelebioğlu, Â. (1998). Türk Edebiyatında Maznum Dinî Eserler. İçinde *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çelik, İ., & Çelik, İ. (2010). Bir Sufi Şair: Abdülkâdir-i Gulâmî (1271-1303/1854-1886). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *42*, 97-118.

Çelik, İ., & Dumlu, M. (2018). Kâdiriyye Tarîkatı Hâlisiyye Şubesi Mürşidlerinden Elazığlı Hacı Ömer Hüdâyî Baba (v. 1321/1905) Hayatı Eserleri Fikirleri. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *VII*(14), 89-124.

Çınarcı, M. N. (2007). *Şeyhülislâm Ârif Hikmet Beyin Tezkiretü'ş Şu'ârâsı ve Transkripsiyonlu Metni* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, G. K. (2013). *Kosova Türk Halk Şiiri* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, A. (2002). *Kuddûsı̂ Divanı*. Akçağ Yayınları.

Dolamaç, E. N. (2018). *Suyolcuzâde Ahmed Nehrî Dîvânı* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durkaya, H. (2018). Hamdî'nin Dîvan-ı Hamdî/Pendiyye-i Hamdîyye'sinde Yer Alan İki Tür/Tarz Örneği: Tövbe-name, İcazet-name. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *58*, Article 58.

Durmuş, İ. (1988). Abdünnâfi İffet Efendi. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. I* (s. 288). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Erbay, N. (2015). *Dîvân-ı Hamdî/Pendiyye-i Hamdiyye İnceleme-Metin*. Fenomen Yayıncılık.

Erdem, V. M. (2019). *Şerîf Alî'nin Mecmû'a-i Gazeliyyâtı: İnceleme-metin* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, M. (2011). *Türk Edebiyatında Manzum Hilyeler* (Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erverdi, E. (Ed.). (1979). Feyzî Osman. İçinde *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (Devirler/İsimler/Eserler/Terimler): C. III*. Dergâh Yayınları.

Erzurumlu Mütevekkilzâde Hacı Ali Galib Efendi Divânı (Z. Kumcu, Çev.). (1993). Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Esad Mehmed Efendi. (2001). *Esad Mehmed Efendi ve Bağçe-i Sâfâ-Endûz'u İnceleme-Metin*. Erişim Tarihi: 08.09.2023, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları e-kitap. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-212024/esad-mehmed-efendi-bagce-i-safa-enduz.html.

Eşrefoğlu Rumî. (2002). *Tarikatnâme*. Gelenek Yayınları.

Fatîn Davud. (2017). *Fatîn Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr)*. Erişim Tarihi: 08.09.2023, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları e-kitap. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195831/fatin-tezkiresi.html.

Gölpınarlı, A. (Ed.). (1992). *Alevı̂ Bektâşı̂ Nefesleri* (2. baskı). İnkılâp Kitabevi.

Göre, Z. (2018). Bir Meded Destânı: Kâdirî Şeyhi Süleymân Hamdî'nin Manzûme-i İstimdâdiyyesi. *Route Educational and Social Science Journal*, *V*(13), 1-39.

Griffe, H. M. E. (2005). *Osmanlının Hizmetkarı: Galip Ali Paşa Rızvanbegovic-Stocevic*. Berikan Yayıncılık.

Gülnar, Ö. (1996). *Hüsâm-zâde Feyzî Dîvânı (İnceleme-Metin)* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, M. (1994). *Eşrefoğlu Rûmî ve Dîvânı* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, Z. (2000). *Türk Edebiyatında Hilye-i Nebevîler ve Nesîmî Mehmed'in Gülistân-ı Şemâil'i* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, Z. (2012). Münâcât. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Güzel, A. (1999). *Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı*. Akçağ.

Hacı Muharrem Hilmî Efendi. (2003a). *Dîvân-ı Sırrî*. Yeni Ufuklar Neşriyat.

Hacı Muharrem Hilmî Efendi. (2003b). *Kâdirî Yolu Sâliklerinin Zikir Makamları ve Zâkirlere Hediye*. Yeni Ufuklar Neşriyat.

Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî. (2017). *Vefeyât-ı Ayvansarâyî*. Erişim Tarihi: 05.09.2023, Kültür ve Turizm Bakanlığı e-kitap.

Halil Altuntaş - Muzaffer Şahin (Direktör). (2006). *Kur'an-ı Kerim Meâli* (15. baskı). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Halim Giray. (1990). *Gülbün-i Hânân*.

Hamad, K. O. (2015). *Abdulkâdir Talebânî'nin (Fâiz) Türkçe Şiirleri (İnceleme- Gramer- Sözlük)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hazret-i Pîr-i Sânî Ahmed Süreyyâ el-Kâdirî. (2019). *Hazret-i Süreyyâ Dîvânı ve Vâridâtı*. Revak Kitabevi.

Hersekli Ârif Hikmet. (1334). *Divan*. Âsâr-ı Müfîde Kütüphânesi-Matbaa-i Âmire.

Hersekli Ârif Hikmet. (2018). *Makâleler: İnceleme-metin* (1. baskı). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Hüseyin Râmiz. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Hüseyin Vassaf. (2006). *Sefine-i Evliyâ*. Kitabevi.

Hüseyin Vassaf. (2012). *Risâle-i Müştâkıyye*. Kırkambar Yayınları.

İnal, İ. M. K. (1969). *Son Asır Türk Şairleri: C. III*. Milli Eğitim Basımevi.

İsen, M., & Macit, M. (Ed.). (1992). *Türk Edebiyatı'nda Tevhidler: Antoloji* (1. baskı). Türkiye Diyanet Vakfı.

Kabak, T. (2014, Ocak 2). *Keşfî, Mustafa*. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kesf-mustafa (Erişim Tarihi: 06.10.2023).

Kâmî Yahya Efendi. (t.y.). *Tezâkir*.

Kara, A. (2007). *İzzî Divanı (Tenkitli Metin-İnceleme)* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kara, M. (2010). *Eşrefoğlu Rûmî*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kara, M. (2011). *Bursa'da Kırklar Meclisi*. Bursa Kültür AŞ.

Karakuş, E. (2019). *Seyyid Ahmed Cemâlî Divanı (İnceleme-Metin)* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin, M. S. (2019). *Derviş Selim Sırri Divanı (inceleme-metin-diliçi çeviri-dizin-tıpkıbasım)* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, A. (2010). *Kudsî Dîvânı (inceleme-metin)* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, A. (2013). Kudsî Dîvânı Üzerine. *Uluslararası Klasik Türk Edebiyatı Sempozyumu, Prof. Dr. Mehmed Çavuşoğlu Anısına*, 98-107.

Kılıç, F. (2004). Giritli Divan Şairleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, *X*(32), 275-294.

Köksal, M. A. (1983). *Hak Âşık'ı, Büyük Mürşid Ahmed Kuddûsî (K.S) Hayatı, Mesleki, Üstün Kişiliği, Eserleri*. Fon Matbaası.

Kurt, H. (2015). *Şeyh Mehmed Sırrî Dîvânı İnceleme-Metin* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurt, H. (2020). Şeyh Mehmed Sırrî Efendi'nin Hayatı, Eserleri, Edebi Kişiliği ile Tarîk-i Ta'bir ve Terbiyenâme-i Dervîşân Adlı Risalesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *50*, Article 50.

Kuyumcu, F. (1982). *Kuddûsî Divânı*. Gaye Matbaacılık.

Külliyât-ı Kuddûsî. (t.y.).

Lejla, S. (2008). *Hasan Kâ'imî Efendi'nin Vâridâtı İnceleme Metin* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Levend, A. S. (2016). Dinî Edebiyatımızın Başlıca Ürünleri. İçinde *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları: C. II*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Mehmed Kemâl Gündoğdu (Direktör). (1997). *Müştâk Baba: Dı ̂vân*. Milli Eğitim Basımevi.

Mehmed Süreyya. (1996). *Sicill-i Osmanî: C. III*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Mehmed Şemseddin. (1997). *Bursa Dergâhları (Yâdigâr-ı Şemsî I-II)*. Uludağ Yayınları.

Mehmed Tevfik. (2017). *Kâfile-i Şu'arâ*. Erişim Tarihi: 08.09.2023, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları e-kitap. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196469/mehmed-tevfik-kafile-i-su39ara.html.

Mehmet Akif, E. (1975). *Safahat*. İnkılap ve Aka Yayınevi.

Muallim Naci. (1986). *Osmanlı Şairleri*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Müşevviku'l-Uşşâk. (t.y.).

Müştak Mustafâ b. İbrâhîm Bitlisî. (t.y.). *Âsâru'l-Müştâk Esrâru'l-'Uşşâk*.

Nûrî Osman Hanyevî. (2006). *Girit şâirleri: Tezkire-i şu'arâ-yı cezı ̂re-i Girid*. Akçağ Yayınları.

Öksüz, M. (2013). *Artvin Âşıklık Geleneği* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgül, M. K. (2012). *XIX. Asrın Özel Bir Edebiyat Mahfeli Olarak: Encümen-i Şuarâ*. Kurgan Edebiyat.

Özgül, M. K. (2015). *Şiirin Hazanında Gazel Dökenler -II Hersekli Ârif Hikmet Bey* (1. baskı). Kitabevi.

Özkul, M. (1972). *Divân-ı Müştak Baba Hayâtı ve Eserleri*. Erenler Matbaası.

Öztürk, A. (2012). Şayhiyeler. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Öztürk, A. (2019). İslâmî Türk Edebiyatında Esmâ-i Hüsnâ. *İslami İlimler Dergisi*, *14*(2), Article 2. https://doi.org/10.34082/islamiilimler.630668

Pekolcay, A. N., & Uçman, A. (1995). Eşrefoğlu Rûmî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 480-482). TDV Yayınları.

Revnakoğlu Arşivi. (t.y.-a).

Revnakoğlu Arşivi. (t.y.-b).

Rexhepagiqi, J. (2003). *Dervishët dhe teqetë: Në Kosovë, në Sanxhak dhe në rajonet tjera përreth* (Botimi i dytë i plotësuar). Dukagjini.

Saatçi, S. (t.y.). Tabiboğlu. İçinde *Başlangıcından Günümüze Kadar Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi*. Erişim Tarihi: 11.08.2023, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78493/irak-kerkuk-turk-edebiyati-6cilt.html.

Samic, J. (2001). Kâimî. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XXVI* (s. 215). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Savran, Ö. (2014). *Malatyalı Sabri Divanı*. Malatya Kitaplığı.

Savran, Ö., & Keklik, S. (2013). Edebiyatımızda Ehl-i Beyt Sevgisi Çerçevesinde Malatyalı Sabri Divanı Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(Volume 6 Issue 8), 1031-1031. https://doi.org/10.9761/JASSS1960

Selman Aşkî el-Kâdirî el-Âhî. (2016). *Sâkî-i Aşk*. Revak Kitabevi.

Seyyid Sırrı Ali. (1992). *Tuhfe-i Rûmı̂: Kâdırı̂ler Âsitânesi'nin Manzum Târihçesi*. Âsitâne Yayınları.

Sırrî Mehmed Kadirî. (t.y.-a). *Risâle-i Tahkîk* (15/4, vr. 81-a/85-b). Erişim tarihi 09.08.2023, http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/114605

Sırrî Mehmed Kadirî. (t.y.-b). *Tarîkat-nâme ve Nesâ'ih-i Mürşid-i Dervişan* (15/2, vr. 58-a/71-a). Erişim tarihi 09.08.2023, http://www.yazmalar.gov.tr/eser/tar%C3%AEkat-name-ve-nesaih-i-mursid-i-dervisan/114609

Sona, İ., & Keskin, M. S. (2019). Türk Edebiyatında "Sırrî" Mahlaslı Şairler ve "Derviş Selim Sırrî Dîvânı". *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), Article 1.

Suad el-Hakîm. (2017). *İbnü'l Arabî Sözlüğü* (E. Demirli, Çev.). Alfa.

Suat Ak (Direktör). (2012). *Çıktım Erik Dalına: Yunus Emre'nin Bir Şiirinin Üç Şerhi* (2. baskı). Büyüyenay Yayınları.

Sunar, H. (1998). *Ahmed Kuddusi'nin Hazinetü'l-Esrar ve Ganimetü'l-Ebrar Adlı Eserinin Terceme, Tahric ve Tahlili* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Süleyman Ateş (Direktör). (2007). *Ömer Hüdâyî Baba Dîvânı*. Yeni Ufuklar Neşriyat.

Şahin, H. A. (1994). *Hersekli Arif Hikmet Bey Divanı* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, S. (2004). Bir Gönül Tekkesi Şeyhi Seyyid Osman Nureddin Şems (ö.1883) ve Mersiyye-i Cenâb-ı Seyyidü'ş-Şühedâ'sı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *26*.

Şimşek, S. (2009). Osman Şems Efendi'nin Âdâbu'l-Mürîd Fî-Sohbeti'l-Murâd Adlı Mesnevîsinin Tahlîli. *Turkish Studies*, *Volume 4 Issue 7*(4), 538-592. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.918

Tarlan, A. N. (2019). *Divan Edebiyatinda Tevhidler ve Muamma*. Ketebe Yayınları.

Tek, A. (2017). *Tarihi Süreçte Tasavvuf ve Tarikatlar* (2. baskı). Bursa Akademi.

Tekindağ, Ş. (2003). Mahmud Paşa. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi: C. XXVII* (ss. 376-378). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi. https://islamansiklopedisi.org.tr/mahmud-pasa

Terzibaşı, A. (2013). *Kerkük Şairleri: C. II*. Ötüken Yayınları.

Toparlı, R. (1992). *Abdülkadir Gulâmî Dîvân*. Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Tökel, D. A. (2016). *Divan Şiirinde Harf Simgeciliği* (2. Baskı). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları.

Uçman, A. (2014). Devir Nazariyesi ve Osmanlı Tasavvuf Edebiyatında Devriyyeler. İçinde *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler: Kaynaklar-Doktrin-Ayin ve Erkan-Tarikatlar-Edebiyat-Mimari-İkonografi-Modernizm*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Uçman, A. (2019). *Müzekki'n-Nüfus*. İnsan Yayınları.

Uluç, R. (2013). *Müştâk Baba Âsâru'l-Müştâk Esrâru'l-'Uşşâk (İnceleme-Tenkitli Metin)* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uludağ, S. (1988). Âdâbü'l-Mürîd. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. I* (ss. 336-337). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. Kabalcı Yayınevi.

Uludağ, S., & Köksal, M. A. (2002). Kuddûsî Ahmed Efendi. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XXVI* (ss. 315-316). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi.

Uzun, M. İ. (1998). Hilye. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XVIII* (ss. 44-47). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Ünver, S. (1954). Mahmud Paşa (Adnî Mahmut Paşa). İçinde *Fâtih ve İstanbul* (1-II, ss. 7-!2). İstanbul Fethi Derneği Neşriyatı.

Vergili, O. (2020a). *Hacı Hulûsî Baba Divanı* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vergili, O. (2020b). Hacı Hulûsî Baba ve Divanı. *International Journal of Filologia Uluslararası Hakemli E-Dergi / Referee International E-Journal*, *3*.

Yalçınkaya, Y. (2019a). *Kerküklü Seyyid Şükrî Dîvânı (Notlandırılmış metin-inceleme)* (Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yalçınkaya, Y. (2019b). XIX. Asır Kerkük Şuarasından Seyyid Şükrî ve Dîvânı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, *68*, 113-156. https://doi.org/10.32925/tday.2019.32

Yalçınkaya, Y. (2021). Molla Sabir'in Kardaşlık Dergisinde Tefrika Edilen "Kerkük Şairleri" İsimli Eseri. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, *VIII*(20).

Yaşaroğlu, M. K. (2010). Şâban. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. XXXVIII* (ss. 235-238). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Yekbaş, H. (2014, Kasım 26). *Hamdî,Süleyman Hamdî*. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/hamdi-suleyman-hamdi (Erişim Tarihi: 05.09.2023).

Yeniterzi, E. (1989). *Dîvan Şiirinde Na't* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, Y. (2013). *Osman Şems Efendi, Hayatı, Eserleri ve Dîvânı (Metin-İnceleme-Tahlil)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, Y. (2014). Osman Şems Efendi'nin Şiirlerinde Dînî ve Tasavvufî Muhteva. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *18*(1), Article 1. https://doi.org/10.18505/cuifd.254636

Yıldız, A. (2012a). Ramazâniyeler. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Yıldız, A. (2012b). Regâibiyyeler. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Yıldız, A. (2012c). Şefâat-nâmeler. İçinde A. Yılmaz (Ed.), *Türk İslam Edebiyatı El Kitabı* (ss. 239-243). Grafiker Yayınları.

Yılmaz, M. (2013). *Kültürümüzde Ayet ve Hadisler: Ansiklopedik Sözlük* (Birinici baskı). Kesit Yayınları.

Yılmaz, O. (2014a). *Hamdî Efendi'nin "Manzûm Münâcât ve Arz-ı Hâcât- Manzûm Esmâ-i Hüsnâ Şerhi" Adlı Eseri (İnceleme-Metin)* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, O. (2014b, Kasım 3). *Hamdî Efendi*. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/hamdi-efendi (Erişim Tarihi:16.08.2023).

Yücel, B. (2002). *Mahmud Paşa, Adnî Divanı*. Akçağ Yayınları.

Zakir Şükrü Efendi. (1980). İstanbul Tekkeleri Silsile-i Meşâyihi. *İslam Medeniyeti Dergisi*, *4*(40), Article 40.

Zübeyiroğlu, R. (1989). *Mecmû'atü't-Terâcim:Mehmed Tevfik Efendi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

53. Yazı İmparatorluğunun İmla Problemi: Şair ve Kâtip İlişkisi Bağlamında Divan Şiirine Yansıyan Bazı İmla Hataları[1]

Alper GÜNAYDIN[2]

APA: Günaydın, A. (2023). Yazı İmparatorluğunun İmla Problemi: Şair ve Kâtip İlişkisi Bağlamında Divan Şiirine Yansıyan Bazı İmla Hataları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 886-900. DOI: 10.29000/rumelide.1406065.

Öz

Klasik dönem şairlerinin en çok münasebet içinde olduğu meslek, kâtipliktir. Şairlerin kâtiple ilişkisi yalnızca edebî eserlerin çoğaltılması ile sınırlı değildir. Pek çok şairin asıl mesleğinin kâtiplik olması bu münasebeti daha da karmaşıklaştırır. Klasik dönemin kâtipler sınıfını anlamak hem Osmanlının kurumsal yapısını hem de divan edebiyatının teşekkül ettiği kültürel ortamı anlamak manasına gelmektedir. Bu çalışmada kâtiplik mesleği hakkında kısa bir açıklama yapıldıktan sonra kâtipler ve şairler arasındaki münasebete değinilmektedir. Klasik dönemde, devletin idari ve mali işleyişini yürüten resmî kâtiplerin yanı sıra, gündelik hayatın ihtiyaçlarına cevap veren piyasa kâtipleri de bulunmaktadır. Şairlerin, daha çok bu piyasa kâtipleri ile iletişim hâlinde olduğu; mesnevilerinin ve divanlarının çoğaltılmasında bazı şairlerin, kâtiplerle yaşadığı problemleri şiirlerine yansıttığı görülmektedir. Çalışmada, kâtipler ile ilgili doğrudan değerlendirme yapan Fuzûlî'nin üç ve Nevâyî'nin bir kıtası ile Gelibolulu Mustafa 'Âlî'nin *Tuhfetü'l-Uşşâk* adlı mesnevisinin bir bölümü değerlendirilmektedir. Klasik şiirin önemli simalarından olan bu şairlerin, imla hatalarını nasıl tanımladıklarına, imla hatalarının sebepleri ile alakalı tespitlerine ve bu hataların nelere yol açabileceği gibi değerlendirmelerine açıklık getirilmektedir. Çalışmada, bu üç şairin kâtipler ile ilgili mesleki ve ahlaki değerlendirmelerinin yanı sıra kâtiplik mesleği ile ilişkili olan *nişancı*, *vakanüvis*, *hattat*, *müstensih*, *defterdar*, *münşî*, *mümlî* vb. mesleklere değinilmekte; yazı kültürü ile alakalı kalem, kâğıt, mürekkep, açkı, müsvedde kâğıdı vb. unsurlara da gönderme yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Divan edebiyatı, şair, kâtip, imla hatası, Osmanlı İmparatorluğu

---

1. 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:** 21.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406065
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

2 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı / Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Old Turkish Literature (Afyonkarahisar, Türkiye), agunaydin@aku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4683-5989, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532, **Crossreff Funder ID:** -

Spelling Mistakes of the Ottoman Empire; in the Context of Divan Poet and Scribe Conflict[3]

Abstract

Scribes were copying and reproducing the literary works which are originally created by the poets but their connection was not limited to this. Many classical poets worked as professional scribes and this fact complicates their relationship. Understanding the scribe class of the classical period is not only important to evaluate the institutional structure of the Ottoman Empire but also helps us to understand the environment in which divan literature was formed. In the classical period, besides the official scribes who carried out the administrative and financial functioning of the state, there were also privet scribes who responded to the needs of cultural and commercial life. It is obvious that classical poets were mostly in contact with commercial scribes. Some poets had some problems with the scribes in the reproduction process of their mathnawis and divans and they reflected these problems in their poems. In this study, three stanzas of Fuzûlî and one stanza of Nevâyî, and a part of Gelibolulu Mustafa 'Âlî's very first mathnawi called Tuhfetü'l-Uşşâk are evaluated. In these poems the poets define some spelling mistakes, identify the cause of these spelling errors, and they emphasize how much these misspellings can damage the text. These three poets after making some professional and moral comments on scribes, also mention some other professions which are related to the scribes such as court calligrapher, sealer, chronicler, copyist, etc.

Keywords: Divan literature, poet, scribe, spelling mistake, Ottoman Empire

1. Giriş

Osmanlı, yazılı kayıt tutmaya verdiği ehemmiyet sebebiyle bir "yazı imparatorluğu" olarak adlandırılmaktadır. "Seyfiyye" olarak adlandırılan ordunun, imparatorluğun kas gücünü, bugünkü akademiye mukabil gelen "ilmiyye" sınıfının da beyni temsil ettiğini düşünürsek, "kalemiyye" sınıfını teşkil eden kâtiplerin de devletin hafızasına tekabül ettiğini söyleyebiliriz.

Osmanlıda, çok erken dönemlerden itibaren sarayda ve devlet dairelerinde çalışan, kayıt ve defter tutmak gibi görevlerde istihdam edilen devlet memurları, kâtipler sınıfını oluşturur. Şiir, aruz, belagat, tarih, gramer, coğrafya gibi pek çok ilim dalında eğitim alan ve daha sonra bu mevzularda eser de veren pek çok kâtip yetişmiştir. Gelibolulu Mustafa Âlî, Kâtip Çelebi, Koçi Bey, Celâlzâde ve Nâimâ, kâtiplik kurumunu temsil eden zirve isimlerden birkaçıdır.

Kayıt tutma ve arşivlemenin kamusal, kurumsal ve kültürel bir ihtiyaç olduğu ortadadır. Yazı ve kayıt işlemi söz konusu olduğunda matbu ve dijital yazı kültüründe insanın yerini büyük oranda makine ve bilgisayar almış olmasına rağmen el yazması kültüründe tamamen insan faktörü ön plandadır. Kılık kıyafetleri, ahlakları, yetenekleri ve yetişme süreçleri gibi yönleriyle kâtipler sınıfının incelenip

---

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: 15
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406065
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

anlaşılması, yalnızca Osmanlı devletinin kurumsallaşma sürecinin değil kültür ve edebiyat tarihinin anlaşılması için de oldukça önemlidir.

Osmanlı döneminin kâtiplik kurumunu iki kategoride değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü devlet memuru olan kâtiplerin yanı sıra dilekçe ve mektup yazan arzuhalciler ile herhangi bir eserin temize çekilmesi yahut çoğaltılması gibi durumlarda ticari olarak hizmet veren esnaf kâtipler de bulunmaktadır.

Divan şairlerinin asıl muhatap olduğu kâtip, divanları ve mesnevileri çoğaltan bu piyasa kâtipleridir. Fakat bazı divan şairlerinin aynı zamanda resmî bir kâtip olması, şair ve kâtip arasındaki ilişkiyi daha da karmaşıklaştırır. Yazı, imla, telaffuz ve ifade güzelliği gibi meselelerde kendilerini otorite kabul eden şairlerin, kâtipleri sık sık takdir veya tenkit ettikleri görülür.

Bu çalışmada, divan şiirine yansıyan bazı imla hatalarına, bu hataların tanımlanmasına ve şairlerin bu hatalara karşı verdikleri tepkilere odaklanılmaktadır. Bu meselelerin yanı sıra *kâtip* ve *şair* ilişkisi üzerinde de durulmaktadır. Fakat bu ilişki verilirken *nişancı*, *defterdar*, *hattat*, *vakanüvis*, *müstensih*, *münşi* ve *mümlî* gibi yazı ile alakalı diğer bazı mesleklere ve klasik dönemin yazı kültürüne ait bazı unsurlara da değinilmektedir.

2. Osmanlıda kâtiplik kurumu ve bir devlet memuru olarak kâtip

Resmî bir memuriyet olan kâtiplik, Osmanlı döneminde bir "mansıb" olarak adlandırılır. Mansıp kelimesi, bugünkü "kadro"ya tekabül eder. Babadan oğula devredilebilen bu kadrolar, Osmanlının kurumsal kimliğinin bir sonraki nesle aktarılmasını da temin etmektedir (İpşirli, 2003, s. 4).

Klasik dönemde kâtipler, kırmızı kaftanları, hilal şeklindeki kalem açkıları[4] ve bellerinde taşıdıkları divit ve hokka takımları ile tasvir edilirler.[5] Osmanlının modernizasyonu sırasında kâtipler için farklı bir kıyafet uygulamasına geçildiğini meşhur "Üsküdar'a gider iken" türküsünün "kâtibimin setresi uzun eteği çamur" mısrasından çıkarabilmekteyiz. Kâtipler, II. Mahmud döneminden itibaren, *setre* adı verilen uzun bir ceket ve içine de kolalı gömlek giymeye başlamışlardır.[6]

Çıraklıkla başlayan kâtiplik mesleği, kendini yetiştirenlere sancak beyliği, beylerbeyliği, reisülküttaplık, nişancılık, vezirlik ve nihayet sadrazamlığa doğru devlet bürokrasinin en üst seviyelerine kadar çıkabilme imkânı sağlamaktaydı. Devletin işleyişini bilen, resmî teamüllere hâkim ve kurumsal yapı içerisinde uzun yıllar boyunca yetişmiş tecrübeli kâtiplerin zamanla liyakatli ve kabiliyetli olanları yükselerek, geleceğin bürokrat kadrolarını oluşturmaktaydı.

Kâtiplerin, çıraklık/*şâkird* döneminde başta dil ve yazı eğitimi olmak üzere çeşitli mevzularda kendilerini geliştirmeleri bekleniyordu. Klasik dönemde ideal bir kâtibin, *elsine-i selâse* tabir edilen Türkçe, Arapça ve Farsçayı öğrenmesi; çeşitli belgelerin hazırlanmasında ve yazışmalarda kullanılan altı yazı sitilini/*aklâm-ı sitte* de bilmesi gerekiyordu.[7]

---

4 Ali Şîr Nevâyî'nin Dîvânlarında İnsan Görünümleri adlı doktora çalışmasında önemli bir mesleki tip olarak sunulan kâtip, bu mesleğin yalnızca Osmanlı toplumunda değil Timurlu sahasında da benzer bir sınıf oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Günaydın, 2017, s. 539).

5 Dalvimart, Octavien: Osmanlı kıyafetleri: Türkçe, İngilizce ve Fransızca izahlı altmış gravür, The Costume of Turkey, Costume de la Turquie; (Çev.) Ali Berktay; (Edt.) Emre Yalçın, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2012, costume 18.

6 "Setre" kelimesi ile alakalı Kubbealtı Lügati şu açıklamayı yapar: Eskiden daha çok resmî dairelerde giyilen, düz yakalı, önü ilikli, etekleri uzunca, Avrupa kesimi bir çeşit çuha ceket. "*Tanzîmat'tan sonra selâmlıklarda ağalar İstanbulin denen önleri ilikli bir setre giyerlerdi*" Sâmiha Ayverdi.

7 Hüsn-i hat geleneğinde altı kalem/*aklâm-ı sitte* şeklinde tabir edilen yazı sitilleri şunlardır: *Sülüs*, *nesih*, *muhakkak*, *reyhânî*, *tevkî'* ve *rikâ'*.

Temelde *emvâl kâtipliği* ve *dîvân-ı hümâyûn kâtipliği* şeklinde ikiye ayrılan daha sonra da pek çok muhtelif alt kategorileri bulunan kâtiplik teşkilatı, devlet kurumlarının resmî, idari ve mali işlerini takip eden ve bu kurumun devletle organik ilişkisini sağlayan bir tür sekreterlik vazifesini yürütmekteydi. "Kalem" kelimesinin, devlet dairesi veya sekreterlik gibi bir manada Cumhuriyet Dönemi'nde de kullanılmaya devam edildiği görülür. Özerk bir yapıya sahip Yeniçerilik kurumunu ele alırsak "Yeniçeri ağası" bu kurumun idaresinden sorumlu iken defterdarlığa bağlı "Yeniçeri kâtibi" ise bu kurumun mali işlerini yürütmekle görevliydi. Şehzade, paşa ve sultanların resmî kayıtlarını tutan ve yazışmalarını yürüten hususi kâtiplerinin bulunduğu da bilinmektedir.

Kançılarya/*cancelleria* tabiri *nişancı*, *reisü'l-küttâb* ve *defterdar* gibi kâtipler sınıfının en üst rütbeleri ile birlikte bunların emrindeki tüm resmî memur ve kalemleri tanımlamaktadır. Defterdarlığa bağlı kâtipler daha çok mali kayıtların tutulmasından sorumluyken nişancı ve reisü'l-küttâb'a bağlı kâtipler ise *divan-ı hümâyûn* zabıtlarının tutulması, *ahidnâme* (antlaşma), *nâme* (nota) ve *hükm* (emir) gibi belgelerin hazırlanması, hariciye ve dâhiliyedeki resmî yazışmaların yürütülmesi işleriyle vazifeliydiler (Ortaylı, 1978, s. 502).[8]

Kalem-rev (قلمرو) tabiri mealen *kelemin gittiği yer* manasına gelmektedir. Bu tanımlama, sultanın fermanının ulaştığı bölgeleri ve resmî kayıt tutulan yerleri devlet toprağı yani "mülk" olarak görmenin bir yansımasıdır. Bu tabir, kılıçtan çok kalem üzerine kurulu, kurumsal/*müesses* ve düzenli kayıt altına alınmış/*mukayyed* bir yönetim anlayışını vurgulamaktadır.

3. Ticari bir faaliyet olarak yazıcılık ve esnaf kâtipler

Osmanlı toplumunda, yukarıda bahsettiğimiz resmî kâtiplerin yanı sıra edebî ve dinî eserlerin çoğaltılması ve temize geçirilmesi gibi işleri ücreti mukabilinde yapan esnaf kâtipler de bulunmaktaydı.

Yazma işini ticari bir meslek hâline getirmiş bu profesyonel yazıcılar, başta Kur'an olmak üzere diğer dinî içerikli kitaplar, mesneviler, mevlit kitapları ve divanlar gibi rağbet gören her türlü kitabı çoğaltarak geçimlerini sağlamaktaydı. Yeni bir eser yazmayan; bir *şair*, *müellif*, *musannıf* veya *mütercim* tarafından hazırlanmış bir kitabı yalnızca temize çeken veya çoğaltan bu meslek erbabının asıl adı "*müstensih*"dir. Bu isim, bir metni aslından kopya etmek, temize çekmek veya çoğaltmak manalarına gelen *istinsah* kökünden gelmektedir (Bozkurt-Kaya, 2001, s. 369).

Kâtiplerin, pazarlık yapılan fiyat üzerinden bir eseri çoğalttıkları ve yazdıkları nüsha başına para aldıkları anlaşılmaktadır. Piyasa kâtiplerinin çok para istemeleri, dikkatsiz davranmaları ve kopya ettikleri metni aslında anlamamaları gibi nedenlerle eleştirilmelerine çok sık rastlanılmaktadır. Diğer yandan mahir, dikkatli, hatta müellifin hatalarını dahi düzeltecek kadar meseleye vakıf kâtiplerin de hayırla yâd edildiği görülür.

Gündelik hayatın yazı ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayan mektupçulara ve dilekçe/*arz-ı hâl* yazıcıları olan *arzuhâlci*lere de "kâtib" denildiği bilinmektedir. Arzuhâlcilik ve mektupçuluğun Cumhuriyet Dönemi'nde dahi bir müddet devam ettiğini bilmekteyiz (Tanyer, 2004, s. 271).

Kâtipler, güzel yazı/*hüsn-i hatt* ustası olan hattatlarla çok sık karıştırılmaktadır. Hattat, bir kaligrafi ustasıdır ve yazıyı sanata dönüştürmektedir. Fakat pek çok kâtibin aynı zamanda belli yazı stillerinde hattatlık icazetine sahip olması da yaygındır.

---

8 İlber Ortaylı'nın Josef Matuz'un *Das Kanzleiwesen Sultan Süleymans des Pröchtigen* (Muhteşem Süleyman'ın Kançılaryası) adlı eserinin tanıtım yazısından (Ortaylı,). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2603254

4. Bir şair mesleği olarak kâtiplik

Osmanlılarda, daha çok Abbasi geleneğini takip ederek mali işlerle ilgilenen kâtiplerin *kâtibü'l-mâliyye*, edebî kabiliyeti bulunan ve bu sahada istihdam edilen kâtiplerin de *kâtibü'l-edebiyye* olarak tasnif edildiğini görmekteyiz. Edebiyatla ilişkili olarak *kâtip* ismi *şehnâmeci*, *nişancı*, *münşi*, *vakanüvis*, *müverrih*, *tahrir kâtibi*, *sefer kâtibi* gibi birbiri ile alakalı çok geniş bir kadro yelpazesini tanımlamak için kullanılmaktadır.

Şair kimliği ile tanıdığımız pek çok ismin asıl mesleği kâtipliktir. Kâtiplik kurumu, usta çırak ilişkisine dayalı eğitim usulü sebebiyle yalnızca kâtip ve devlet adamı değil pek çok şair, ilim ve kültür adamı yetiştiren bir okul gibi çalışmaktadır.

Şairlik ve kâtiplik mesleği arasındaki ilişkinin hem Osmanlı edebiyatının geliştiği ortamı hem de Osmanlı bürokrasisini şekillendiren ana unsurları anlamak noktasında son derece önemli olduğunu fakat bu münasebetin araştırmacılar tarafından genellikle göz ardı edildiğini söylemek gerekir (Woodhead, 2007, s. 55).

Osmanlı edebiyatının kurucu isimlerinden biri olan Ahmed-i Dâî (ö. 1421'den sonra), Osmanlı'ya intisap etmeden önce Germiyanoğlu sahasında kadılık yapmıştır. Yazım, imla ve üslup ile alakalı *Teressül* adlı bir eser hazırlamıştır. "İnşa" ile ilgili olan bu eser, dilekçe ve resmî mektup örnekleri ihtiva etmektedir (Kut, 1989, s. 58).

Klasik divan şiirinin kurucu isimlerinden biri olan Ali Şir Nevâyî (ö. 1501), Timurlu sahasındaki kâtiplik sınıfının en üst mertebesi olan nişancılık ve divan emirliğine kadar yükselmiş bir devlet adamıdır. Nevâyî'nin, Uygurlar döneminin *kâtip* tipini temsil eden *bahşi* geleneğini de çok iyi bildiği; Timurluların, Uygur geleneğinden Arap harfli yeni alfabeye adaptasyonu sürecinde çok önemli bir rol oynadığı da bilinmektedir.[9]

Necâtî (ö. 1509), Fâtih Sultan Mehmed'e sunduğu "şitâiyye" ve "bahâriyye" kasideleriyle sultanın takdirini kazanarak divan kâtibi olmuştur. Şehzâde Abdullah'ın divan kâtipliğini de yapan şair, hayatının son dönemlerinde Şehzâde Mahmud'un Saruhan sancağına tayin edilmesi ile onun nişancısı olarak Manisa'ya gitmiştir. Bu görevi icra ettiği sırada Necâtî'nin öğrencileri olan Sun'î ve Şevkî divan kâtipliğini, Tâli'î ise defterdarlık görevlerini yürütmektedir (Yavuz, 2013, s. 128-129).

Bir hayli şiiri olmasına rağmen daha çok mensur eserleri ile tanınan İdris-i Bitlisî (ö. 1520), kâtiplik kurumunun önemli isimlerinden biridir. İdris-i Bitlisî, Akkoyunlular'ın sarayında *münşî* olarak görev yaptıktan sonra Osmanlıya intisap eder. İdris-i Bitlisî'nin II. Beyazıt'ın nişancısı olduğu, *Heşt Bihişt* adlı Osmanlı tarihini onun emriyle yazdığı bilinmektedir. Yavuz Sultan Selim döneminde de bu görevini sürdürdüğü, hatta onun bazı hususi mektuplarını dahi yazdığı bilinmektedir (Özcan, 2000, s. 485).

Bir hamse ve iki divan sahibi olan Gelibolulu Mustafa Âlî (ö. 1600), şair kimliğinin yanı sıra tezkireci, münşi, mütercim ve müverrih kimliklerini de taşımaktadır. Kâtiplik kurumunun özellikle maliye kısmının hemen hemen her rütbesinde ve dalında imparatorluğun farklı coğrafyalarında uzun yıllar çalışmıştır (Kütükoğlu, 1989).

Divan edebiyatının zirve isimlerinden bir diğeri olan Nâbî (ö. 1712) de kâtipliğin farklı dallarında görev yapmıştır. Gençlik yıllarında Urfa'da arzuhâlcilik yaptığı rivayet edilen Nâbî, İstanbul'a geldikten sonra Musahip Mustafa Paşa tarafından divan kâtibi olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra pek çok şehzade ve paşaya hususi kâtiplik yapmıştır. Mukâbele-i süvârî kaleminde *başmukâbeleci* görevini ifa ettiği

9 Bu konuda daha geniş malumat için Maria Subtelny'nin "*Ali Shir Nava'i: Bakhshi and Beg*" adlı çalışmasına bakılabilir.

sırada vefat eder. Ölümünden sonra, edebî nitelik taşıyan resmî mektupları *Münşeat* adıyla toplanmıştır (Erkal, 2014).

Osmanlı devlet aklının, bilhassa *kâtibü'l-edebiyye* kadrolarında her fırsatta şairleri istihdam etmeye gayret ettiği, edebî kabiliyetini ispatlayan hemen hemen her şairi muhakkak ilk önce kâtiplik ile ödüllendirdiği görülmektedir. Bu teamül, resmî yazışmalardaki kalitenin artmasını sağlarken şairlerin de finansal olarak desteklenmesine vesile olmaktadır.

5. Kâtip ve hattatların affedilmez günahı; imla hatası

Resmî kâtiplerin, imla hataları yüzünden ceza almaları veya azledilmeleri sıkça rastlanılan durumlardandır. Piyasada çalışan ve özel sektör olarak tanımlayabileceğimiz esnaf kâtiplerin, metinleri çoğaltırken yaptığı hatalar ise ticari itibarlarını kaybetmelerine sebep olmaktaydı.

Divan şairlerince kâtiplerin yalnızca imla hataları bakımından değil yaşam tarzları, kılık kıyafetleri ve ahlaki yönleri ile de eleştirildikleri görülmektedir. Şeyh Gâlib'in Hüsn ü Aşk'ındaki ifadeleri bu konuda oldukça manidardır:

> Dîger müteşâirân-ı küttâb / Kim ekseri hâcegân-ı küttâb
>
> Kerrâke-i sûf-pür-mübâhât / Mevc-âver-i bahr-i ıstılâhât
>
> İndinde muazzam-ı metâlib / Ezberlene Münşeât-ı Râgıb
>
> Sonra bir iki güzelce oğlan / Tanbûr ü şerâb ba'zı dîvân (Şeyh Gâlib, Hüsn ü Aşk, b. 727-730) [10]

İlk beyitte geçen *hâcegân* tabiri, Osmanlının klasik döneminde üst rütbeli kâtipleri tanımlarken daha sonraları tüm kadrolu kâtipler için kullanılmıştır (İpşirli, 1996, s. 430). Yani Şeyh Gâlib'in eleştirisinin merkezinde kâtipler, özellikle de bu sınıfın üst tabakasındakiler vardır. İkinci beyitte geçen *kerrâke* lafzı, bu üst tabaka kâtiplerin giydikleri yün üstlüğün adıdır.[11] Üçüncü beyitte geçen *Münşeât-ı Râgıb* ise Koca Ragıp Paşa'nın resmi yazışmalarını toplayan eserinin adıdır. Osmanlının son dönemlerine kadar kâtiplere, ders kitabı olarak okutulmuştur.[12] Son beyitte ise bu kâtiplerin yaşam tarzları eleştirilmektedir.

Şeyh Gâlib, *kerrâke* giyen, süslü nesir/*inşâ* ile alakalı bir eseri ezberleyip şairlik taslayan, şiirlerini buradaki terimlerle/*ıstılahât* dolduran, ahlaki olarak da her şeyi mubah gören bu eğlence düşkünü kâtipleri, şairliğe özenen fakat gerçek bir şair olmaktan uzak diğer bazı grupların içine dâhil ederek eleştirmektedir.

---

[10] Aktarma: Şair geçinen bir diğer grup da kâtiplerdir. Bunların çoğu da yünlü *kerrâke*leri ile terimler denizinde yüzen ve her şeyi mubah gören hoca kâtiplerdir. Onların nazarında en büyük hüner Münşeât-ı Râgıb'ın ezberlenmesidir. Sonra bir iki güzel oğlan, tambur, şarap ve birkaç divan… İş yaparken sıkılınca bunlar kuvvet verirmiş!

[11] Muhammet Nur Doğan'ın, yün üstlük manasına gelen *kerrâke* lafzını, beyitte geçen *bahr* ve *mevc* kelimeleri ile de ilişkilendirerek Şeyh Gâlib'in bu hacegân takımının yelkenli gibi şişinerek kibirle yürümelerini tasvir ettiği şeklindeki yorumu dikkat çekicidir (Doğan, 2011, s. 175). Kubbealtı Lügati'nin *Kerrâke* maddesinde verilen açıklama ve misal metinler bu üstlüğün İstanbul'un kibarları tarafından giyildiğini göstermektedir: "Osmanlılar'da kibar sınıftan gençlerin ve ilmiye sınıfının giydiği, ince softan hafif ve dar üstlük: Sînemi deldi bugün bir âfet-i çâr-pâreli / Gül yanaklı gülgülî kerrâkeli mor hâreli (Nedim). Kibarzâdeler, çelebiler… kakım, feyyum kaplı rengârenk kerrâkelerinin eteklerini savurarak… muhteşem kayıklarından, arabalarından çıkıp çemenzarda geziniyorlardı (Musâhipzâde Celâl)".

[12] Telhîsât ve Münşeât-ı Râgıb, Koca Râgıb Paşa'nın telhisleri ve kaleme aldığı siyasi-edebî seçme yazılarının da eklenmesiyle Ahmed Nüzhet Efendi tarafından tertip edilmiş bir inşa mecmuasıdır. Osmanlı diplomasisinin son görkemli anını hatırlatan Râgıb'ın Münşeât'ı, son dönemlere kadar kâtiplerce başlıca ders kitabı gibi okunmuştur. Eserin dili ağdalı ve seçilidir (Beyhan, Kesik. "Telhîsât ve Münşeât-ı Râgıb". Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü), http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/telhisat-ve-munseat-i-ragib. [Erişim Tarihi: 17 Aralık 2023].

Kâtiplerle birlikte yazı işiyle uğraşan hattatların da sık sık eleştirildikleri görülür. Hattat ve kâtiplerin, temize çektikleri eserlere isim veya mahlaslarını yazmalarına *ketebe kaydı* denilmektedir.[13] Aşağıdaki beyitte geçen "ketebe sahibi" tabiri ise imzası veya mahlası tanınan bilinen meşhur bir kâtip manasına gelmektedir. Şair Sürûrî (ö. 1814), piyasada ünlü hattatların çok olduğunu fakat yazdıklarının manasını anlayanının çok zor bulunduğunu ifade etmektedir:

Şimdi çoktur ketebe sâhibi câhil hattât

Lâkin esrâr-ı hurûfa kanı vâsıl hattât (Sürûrî)[14]

Şair Vehbî (ö. 1809), aşağıdaki beytinde *hattat*ların çok yazdıklarını fakat yeteri kadar okumadıklarını ironik bir şekilde ifade etmektedir:

Okumağa yazıdan çok sa'y et

Ki kalır nakşile câhil hattât (Vehbî)[15]

İster ticari ister devlet memuru olsun bir kâtip imla hatası yaptığında bunun hayati sonuçları olabilmektedir. İmla hataları, en fazla devlet adamlarını ve şairleri rahatsız etmektedir. Özellikle şairlerin divan ve mesnevilerine yansıyan eleştirileri; *kâtip*, *hattat*, *müstensih* gibi meslek erbabı ile alakalı oldukça detaylı malumat ihtiva etmektedir.[16]

Bu çalışmada değerlendirilecek olan Nevâyî'nin bir ve Fuzûlî'nin üç kıtası ile Gelibolulu Mustafa Âlî'nin *Tuhfetü'l-Uşşâk* adlı mesnevisinin hâtime bölümü doğrudan kâtiplerle alakalıdır. Bu manzumeler incelenirken, divan edebiyatının en önemli isimlerinden olan bu şairlerin dikkatsizlik, acele davranmak ve en önemlisi de cehaletten kaynaklanan çeşitli imla hataları tanımladıkları, bu imla hatalarının neye mâl olabileceğini vurgulu bir şekilde ifade ettikleri ve imla hatası yapan kâtipleri şiddetle eleştirdikleri görülmektedir.

6. Fuzûlî'nin cahil kâtiplere bedduası

İmla hataları ve kâtip denilince Fuzûlî'nin aşağıdaki kıtası akla ilk gelen manzumelerdendir. Fuzûlî'nin bu meşhur kıtası çeşitli kaynaklarda çok sık tekrarlanmasına rağmen aslında tam manasıyla ve gerektiği gibi anlaşılıp açıklanmamıştır:

Kalem olsun eli ol kâtib-i bed-tahrîrün // Ki sevâd-i rakamı sûrumuzı şûr eyler

Gâh bir harf sükûtıyla kılur nâdiri nâr // Gâh bir nokta kusûrıyle gözi kûr eyler[17]

Fuzûlî, çeşitli yanlışlar yaparak metnin anlaşılmasını zorlaştıran hatta bazı kelimeleri tam tersi bir manaya gelecek şekilde yazarak hayati hatalar yapan bir kâtibi *bed-tahrîr* olarak tanımlamaktadır.

Beyitte geçen "tahrîr" kelimesi kitabet ve yazılı kompozisyon manalarına gelmektedir. Metinlerin istinsah kayıtlarında çok sık kullanılan *ketebehû* lafzı aynen kopya etme manasına gelirken *harrarahû* kaydı ise araştırıp anlayarak ve bir nevi tashih ederek yazmak demektir (Bilgin, 1995, s. 354). Buradaki

---

13 "Onu yazdı" manasına gelen *ketebehû* ibaresi ile başlayan bu kayıtlar *ketebe kaydı*, *istinsah kaydı* veya *ferâğ kaydı* gibi isimlerle anılmaktadır. Bu kayıtlarda, eserin temize çekildiği tarih ile beraber eseri temize çeken kâtiplerin adı kaydedilmektedir (Bilgin, 1995, s. 354).

14 Aktarma: "Ketebe sahibi cahil hattat çoktur ama harflerin esrarına vakıf olan hattatlar nerede?" Bu beyit, Ahmet Talat Onay'ın Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü adlı çalışmasının *hattât* maddesinden alınmıştır.

15 Aktarma: "Okumaya yazmaktan daha çok gayret et, çünkü nakışla uğraşan hattatlar cahil kalır!" Bu beyit, Ahmet Talat Onay'ın Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü adlı çalışmasının *hattât* maddesinden alınmıştır.

16 Şairlerin divan ve mesnevilerine yansıyan kâtip ve müstensihlere yönelik eleştirilerle alakalı Murat Öztürk'ün "Klasik Türk Şiirinde Kâtiplere Yönelik Hicivler" adlı çalışmasına bakılabilir. Çalışma genel itibarıyla divan şiirine yansıyan kâtip eleştirileri üzerinde durmakla birlikte klasik dönemindeki edebî eserlerin çoğaltılması süreci ile alakalı *istinsah*, *mukâbele* ve *tashih* gibi pek çok malumatı da ihtiva etmektedir.

17 Aktarma: O kötü yazan kâtibin eli kalem gibi kurusun ki harfler üzerindeki bir karalaması düğünümüzü şamataya döndürür. Kâh bir harf kusuru ile nadir bulunan bir şeyi ateşe çevirir kâh bir nokta kusuruyla gözü kör eder!

bed-tahrîr tabiri, anlamadan ve düşünmeden yazı yazan, yazdığının ne anlama geldiğini bilmeden kopya eden ve bunu yaparken de çeşitli hatalar yapan cahil bir kâtibi tanımlamaktadır.

Fuzûlî, yukarıdaki kıtasında üç tür imla hatası saymaktadır: *Sevâd-ı rakam*, *harf sükûtu* ve *nokta kusûru*.

Düğün manasına gelen sûr (سور) kelimesinin şûr (شور) şeklinde yazılması Fuzûlîye göre bir "sevâd-ı rakm"dır.[18] Rakm kelimesi yazı manasına gelmektedir. Yazının karalanması manasına gelen "sevâd-ı rakm" tabiri ise yazının temiz ve açık bir şekilde yazılmamasını ifade etmektedir. Şaire göre sin (س) harfinin üstündeki bir karalama, üç nokta gibi görülecek ve sin harfinin şın (ش) gibi okunmasına sebep olacaktır.

Diğer bir imla hatası "harf sükûtu"dur. Kelimedeki bir harfin unutularak düşürülmesi manasına gelmektedir. Fuzûlî, nâdir (نادر) kelimesindeki dal harfinin unutularak nâr (نار) şeklinde yazılmasını buna misal olarak verir.

Göz (كوز) kelimesinin kör (كور) şeklinde yazılması ise "nokta kusuru" olarak tanımlanmakta ve noktalı bir harfin noktasının veya noktalarının unutulması manasına gelmektedir.[19]

Fuzûlî'nin bu üç imla hatasını misallendirmek için seçtiği üç kelime ile bunların yanlış yazılmış halleri arasında tezatlık alakası vardır: Sûr x şûr; nâdir x nâr; göz x kör. "Sûr" lafzının "şûr" yazılması, nezih bir düğünün şamataya dönmesine; "nâdir"in "nâr" olarak yazılması ender bulunan ve kıymetli olan bir şeyin yanıp kül olmasına; "göz" kelimesinin bir harfinde noktanın unutulması ise gören gözün "kör" olmasına sebep olmaktadır. İmla hatalarına verilen misal kelimelerin doğru yazımları ile yanlış yazımlarının bir birine tezat oluşturacak şekilde seçilmesi, Fuzûlî'nin, yapılan imla hatasının neye mal olabileceğini vurgulamak istemesiyle alakalıdır.

Kıtadaki diğer bir dikkat çeken nokta ise seçilen üç örnek kelimenin üç farklı dilden olmasıdır. Şair, Türkçe, Arapça ve Farsçadan ikişer tane örnek seçmiştir. Bu, rastgele bir seçimden ziyade Osmanlı Türkçesini yanlışsız yazabilmek için bilinmesi gereken üç dile temsili bir göndermedir. Çünkü Osmanlı kültürünün temelini oluşturan ve *elsine-i selâse* olarak tabir edilen bu üç dilin gramerini ve yazım kurallarını bilmeyen bir kâtibin hata yapması kaçınılmaz olacaktır.

Fuzûlî'nin yukarıdaki kıtası aslında Türkçe divanının dibacesinde yer almaktadır. Fuzûlî, Allah'tan, kendisini ve eserini öncelikle tüm *ehl-i fesâd*tan özellikle de üç taifeden koruması için dua eder. Fuzûlî'nin fesat ehli olarak tanımladığı üç gruptan birincisi kabiliyetsiz ve cahil kâtiplerdir:

> Biri ol kātib-i nā-ḳābil ü mümlī-yi cāhil ki ḫāme-yi muḫālif-taḥrīri tīşe-yi bünyān-ı ma'ārifdür ve kilk-i küdüret-te'sīri mi'mār-ı binā-yı zeḫārifdür. Gāh bir noḳṭayla maḥabbeti miḥnet gösterür ve gāh bir ḥarf ile ni'meti nıḳmet oḫıdur (Kılınç, 2021, s. 185)[20]

Fuzûlî, yukarıdaki açıklamasında aslında iki kişiyi eleştirmektedir; Kabiliyetsiz bir kâtip/*kâtib-i nâ-kâbil* ve cahil bir mümlî/*mümlî-yi câhil*. Bu iki tanımlama, farklı birer yazıcıyı ifade etmektedir. Kâtip daha çok yazılı metinleri kopya eden bir müstensihi karşılamaktadır. *İmlâ* kelimesinden türeyen *mümlî* (مملی) lafzı ise imla eden yani yazan manasına gelmekte, hem hadis hem de tefsir ilmi ile uğraşan yazıcıları ifade etmek için kullanılmaktadır.

---

18 *Sevâd* kelimesi bazı nüshalarda *fesâd* şeklinde geçmektedir (Kılınç, 2021, s. 185.)

19 Farsça *kûr* ve Türkçe *kör* kelimeleri aynı şekilde (کور) imla edilmektedir.

20 Aktarma: "-O fesat ehlinin- birisi kabiliyetsiz kâtip ve cahil bir yazıcıdır ki onun muhalif yazısı maarif binasını yıkan bir kazma gibidir. Keder veren kalemi de sahte yaldızlı binanın mimarıdır. Kâh bir nokta ile *muhabbet*i *mihnet* gösterir kâh bir harf ile *ni'met*i *nıkmet* okutur.

Fuzûlî'nin burada yaptığı gönderme ilmî kâtipleredir. Dolayısı ile seçilen kelimelerin de ilim dili olan Arapça kökenli olduğu dikkat çekmektedir. Harf ve nokta hatalarına misal olarak verilen *muhabbet* (محبت) – *mihnet* (محنت); *ni'met* (نعمت) – *nikmet* (نقمت) ve *ma'ârif* (معارف) - *zehârif* (زخارف) kelimeleri aynen Türkçe kıtada olduğu gibi karşılıklı tezat oluşturacak şekilde seçilmiştir.

Fûzûlî, nesir ile yaptığı bu açıklamadan sonra dibacesine, kötü kâtip tipini eleştiren sırasıyla Arapça, Türkçe ve Farsça olmak üzere üç tane de kıta kaydeder. Yani Fuzûlî'nin Türkçe divanının dibacesinde, kâtiplerle alakalı, yukarıda incelediğimiz Türkçe kıtaya ilaveten iki kıta daha yer almaktadır. Arapça kıta aşağıdaki gibidir:

Tebbet yedâ kâtibin levlâhü mâ haribet // Ma'mûratün üssiset bi'l-'ilmi ve'l-edeb

Erdâ mine'l-hamri fi'l-ifsâdi nüshatihi // Testezhirü'l-'aybe tâğyîran mine'l-'ineb[21]

Fuzûlî, 'ayb (عيب) ve 'ineb (عنب) kelimelerinin imlasını birbirine karıştıran bir kâtibi eleştirmektedir. Kâtip, üzüm manasına gelen *'ineb* kelimesi ile ayıp manasına gelen '*ayb* kelimesini karıştırarak ilmî bir metni, tıpkı helal olan üzümün şaraba dönüştüğünde bozulup haram olması gibi ifsat etmektedir.

Fuzûlî, aşağıdaki Farsça kıtasında yine bir kâtibi eleştirmektedir:

Bâd ser-geşte besân-ı kalem ân bî-ser ü pâ // Ki buved tîşe-yi bünyâd-ı me'ârif kalemeş

Zînet-i sûret-i lafz est hateş lîk çi sûd // Perde-yi şâhid-i ma'nâst sevâd-ı rakameş[22]

Fuzûlî, Farsça kıtasında, güzel yazdığı hâlde bazı hatalar yapan bir kâtibi eleştirmektedir. Lafzı surete, manayı da ruha benzeten şair, metnin imlasının güzel olması kadar hatasız olması gerektiğini de vurgular.

Fuzûlî, nesir kısmında metni bir binaya, kötü kâtiplerin kalemini ise manayı bozdukları için marifet binasını yıkan bir kazmaya/*tîşe* benzetir. Fuzûlî'nin, bu benzetmesini Farsça kıtasında da tekrarlaması ayrıca dikkat çekicidir.

Fuzûlî'nin Türkçe divanının dibacesinde geçen bu üç kıta, kötü kâtiplere beddua ile başlamaktadır: *Kalem olsun eli* (eli kalem gibi kurusun), *tebbet yedâ* (elleri kurusun) ve *bâd sergeşte besân-ı kalem* (başı kalem gibi aşağı dönsün).

Türkçe kıtada geçen eli kalem olsun tabiri, eli kalem gibi kurusun manasına gelmektedir. *Divit*, *div* veya *hâme* adları ile anılan kalem, kesilmiş ve kurutulmuş kamıştan yapılmaktadır. Şairin bu bedduası, kâtiplik mesleğinin simgesi durumundaki kaleme gönderme yapması nedeniyle ayrıca orijinaldir. Arapça kıtada geçen *tebbet yedâ* tabiri ise Ebû Leheb ile alakalı inzal olan ve beddua içeren Tebbet suresinden iktibas edilmiştir (Kur'ân, 111/1). Farsça ser-geşte (سرگشته) kelimesi şaşkın, başı dönmüş ve yolunu şaşırmış gibi anlamlara gelmektedir. Farsça kıtanın başında geçen *bâd sergeşte besân-ı kalem* tabiri ise kalem gibi *tepetaklak olsun* ve *baş aşağı gelsin* gibi beddualarla karşılamaktadır.[23]

[21] Aktarma: O kâtibin elleri kurusun ki eğer o olmasaydı temeli ilim ve edep ile imar edilen bina harap olmazdı! Ayb (ayıp) kelimesini ineb (üzüm) kelimesinden ayıramayan o kâtip, yazdığı nüshayı ifsat etmekte şaraptan daha beterdir.

[22] Aktarma: O sefil ve perişan kâtibin başı kalem gibi ters dönsün ki onun kalemi, maarif binasının temelini yıkan bir kazma oldu. Onun hattı, lafzın suretinin süsüdür lakin ne fayda, kaleminin karalamaları mana güzelinin görünmesini engelleyen perde olur.

[23] Fuzûlî'nin bu kıtası ile birlikte diğer iki kıtasının farklı bir yorumu için İbrahim Kaya'nın "Şerh-i Dîvân-ı Hâfız'ın Giriş Kısmı ve Şerhin Telif Tarihini Gösteren Kıtadaki Nüsha Farklılıkları" başlıklı çalışmasının 43. sayfasına bakılabilir.

7. Ali Şir Nevâyî'nin memleketten sürmek istediği resmî bir kâtip

Kâtipler, yalnızca Osmanlı toplumunda değil Çağatay sahasında da benzer bir sınıf oluşturur. Daha çok şairlik yönüyle tanınsa da kâtiplik mesleğinden yetişerek nişancılık ve divan emirliğine kadar yükselen Nevâyî, kâtiplik kurumunun Timurlu sahasındaki en önemli temsilcisidir.

Ali Şir Nevâyî, Doğu Türkçesi'nin ortak yazı dili olan Çağatayca'nın resmî ve edebî bir *lingua franca* olarak kurumsallaşmasında oldukça önemli bir rol oynamıştır Ayrıca Nevâyî, Timurlu bürokrasisinin eski Uygur devletinin yazıcılar sınıfını temsil eden *bahşi*lik geleneğinden *kâtib*lik sistemine geçişinin de önemli mimarındandır (Subtelny, 1980, s. 799).

> Nevâyî'nin aşağıdaki kıtası, resmî bir yazıda/*hatt* hata yapan bir kâtip ile alakalıdır:
>
> *Galat biter kâtib bâbıda kalem sürmek ve karasınıng galatın yüzige kiltürmek*:
>
> Fülân kâtib er hatnı mundak yazar // Bu mansıbdın anı koparmak kirek
>
> Yüzin nâmesi dik kara eyleben // Kalem dik başın dagı yarmak kirek
>
> Karadın karaga biriben ulag // Kalem-revdin anı çıkarmak kirek (Nevâyi, Garâibü's-Sıgar, 729)[24]

Bu kıtada Nevâyî, hatalı yazan bir kâtipten/*galat biter kâtib* bahsetmektedir. Kıtanın bir nevi ithaf ve açıklama bölümü işlevini haiz olan nesir kısmında şair, bu kıtayı hatalı yazan bir kâtibe ithaf etmekte ve onun bu hatasını yüzüne vurmak niyetindedir. İlk beytin ikinci mısrasındaki *mansıb* kelimesi ise bu kâtibin bir devlet görevlisi olduğunu açıklamaktadır. Kıtanın ilk mısrasındaki *fülân* kelimesi, eleştirinin merkezindeki kişinin, yanlış yazan herhangi bir resmî kâtip olduğuna işaret eder.

Kıtada geçen *nâme*, *hatt*, *mansıb* ve *kalem* kelimeleri bu kâtibin mesleğini ve simge durumundaki eşyalarını belirlemektedir. *Kalem sür-* ve *kalem dik başın yar-* deyimleri de yazı ve yazıcılık kültürü ile alakalıdır.

Nevâyî, *galat bit-* ve *kara eyle-* tabirleri ile hatalı yazı yazmayı iki farklı şekilde tanımlamaktadır. *Galat bitmek* tabiri, hatalı ve yanlış yazmak manasına gelmektedir.[25] *Kara eylemek* tabiri, bugün hala kullanılan *yüzüne kara çal-* deyimini de hatırlatmakta, beyaz ve temiz olan bir kâğıdı yanlış ve hatalı yazarak kirletmek gibi manaları çağrıştırmaktadır.

Nevâyî'ye göre bu kâtibe verilecek bazı cezalar vardır. Bunlar kâtibin, bulunduğu memuriyetten azledilmesi, başının kalem gibi ikiye yarılması ve ülkeden uzaklaştırılması şeklinde sıralanabilir. *Mansıbdın kopar-* tabiri, kâtibin görevli olarak atanmış olduğu memuriyetten azledilmesi manasına gelmektedir. Kâtibin tek görevi yazı yazmaktır. Onu da düzgün yapamıyorsa bu görevden uzaklaştırılması gerekir.

Kalem gibi başını yarmak/*kalem dik başın yar-* tabiri ise kamış kalemin ucunun ikiye bölünmesi âdeti ile ilgilidir. Kalemin ucu baş olarak isimlendirilmektedir. Açkı ile açılan ve istenilen kalınlıkta şekil verilen kalemin ucu, mürekkebe batırdığında mürekkebi daha iyi çekmesi ve çektiği mürekkebi tutması için yine açkı ile ikiye bölünmekte idi.

Diğer bir ceza ise kalem-rev'den sürmektir. *Kalem-rev* (قلمرو) lafzı, hükümetin resmî olarak ulaştığı, organik ve yazılı bir iletişimin tesis edildiği bölgeleri yani devletin asıl sınırlarını ifade eder. *Ulag birmek* deyimi, ulaklara resmî mektup/*nâme* vererek uzak bir yere yollamak manasına gelmektedir. Şair,

---

24 Aktarma: Galat yazan kâtip hakkında kalem oynatmak ve hatasını yüzüne vurmak: Filan kâtip eğer hattı böyle -hatalı- yazarsa onu bu görevden uzaklaştırmak gerek! Yüzünü, karaladığı namesi gibi kara edip başını da kalem gibi ikiye yarmak gerek! -Yüzü- karadan daha kara olan -bu kâtibi- ulaklık görevi verip memleketten çıkarmak gerek!

25 *Bit-* yazmak manasına gelmektedir ve kitap manasına gelen *bitik* veya *bitig;* Yazan veya yazıcı manasına gelen *bitigçi* bu kökten türemiştir.

beceriksiz bir kâtibin, ulaklık görevi verilerek ülkeden uzaklaştırılması gerektiğini düşünmektedir. Eğer bir memur, bir belgeyi yazma kabiliyetine sahip değilse, yazılmış bir belgeyi götürmekle görevlendirilmeli ve bu bahaneyle ülkeden de uzaklaştırılmalıdır.

Kıtanın son beytindeki "karadın karaga" tabiri ise iki şekilde okunabilir. Birincisi, kara kelimesinin renk anlamıyla "-yüzü- karadan daha kara olan o kâtip" şeklinde yani yanlış yazan kâtibin sıfatı olarak; ikincisi ise "kara" kelimesinin toprak ve bölge anlamını esas alarak "bölgeden bölgeye" şeklinde. Bu iki okuma ile son beytin ilk mısrası "yüzü karadan daha kara olan o kâtibe ulaklık görevi vererek" veya "-o kâtibi ulaklık görevi verip bölgeden bölgeye- şeklinde günümüz Türkçesine aktarabilmekteyiz.

8. Gelibolulu Mustafa Âlî'ye göre iyi kâtip ve kötü kâtip

Kâtipliğin, kendini yetiştirmek için oldukça elverişli bir görev olduğunu şair, nâsir, hamse sahibi bir mesnevici, müellif, mütercim ve müverrih olan Gelibolulu Mustafa Âlî'nin şahsiyetinde açıkça görmek mümkündür. Gelibolulu Mustafa Âlî müderrislik, kadılık ve sancak beyliği gibi görevlerinin yanı sıra kâtiplik, divan kâtipliği, hususî kâtiplik, Yeniçeri kâtipliği, defter eminliği, defterdarlık gibi mali kâtipliğin hemen hemen her dalında ve imparatorluğun pek çok bölgesinde görev yapmış bir şahsiyettir.[26]

Aşağıdaki beyitler, Gelibolulu'nun, *Tuhfetü'l-Uşşâk* adlı mesnevisinin hatime kısmında yer almaktadır:

> La'net ol kâtib-i bî-idrâke // Nokta koya bu kitâb-ı pâke
>
> Akçasına tama' idüp her ân // Acele eyleye nakşında 'ıyân
>
> Bilmeye neydügini sevk-i kelâm // Şevk idüp nokta koya ol bed-nâm
>
> Bir görürse şemen ile semeni // Bulmasun bir giyecek pîreheni
>
> Sûret-i fâzılı yazsa fâsıl // Cândan ayrılsa n'ola ol câhil
>
> Devlet ol kâtib-i bî-hemtâya // Cân ile dikkat ide imlâya
>
> Acele eylemeye kârında // Tama'ı terk ide bâzârında
>
> Hâmesi gibi zebânı her bâr // Zikr -i Hakk ile ola gevher-bâr
>
> Yanını bekleye mânend-i devât // Ka'r-ı zulmetde iken âb-ı hayât
>
> Kâgıdı gibi ola alnı sefîd // Tîre-baht olmaya gûyâ tesvîd
>
> Yazsa ömrinde bu nazmı bir kez // Hak teâlâ ide kârını genez
>
> Olmaya fakr u fenâdan gamnâk // Ola âyîne gibi çihresi pâk (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 2997-3008.) [27]

Gelibolulu, yukarıdaki beyitlerinde iki farklı kâtip tipinden bahsetmektedir. Beyitlerde geçen *akça*, *bâzâr* ve *kâr* kelimelerinden, bahsedilen kâtiplerin bu işi ticari olarak yaptığı anlaşılmaktadır. Şair, birbirinden keskin çizgilerle ayırdığı bu iki zıt kâtipten birine dua ederken diğerine beddua etmektedir.

Gelibolulu, bu iki tür kâtibi meslek ahlakları üzerinden karşılaştırmaktadır. Şair, "lanet" ve "devlet" lafızları ile mesleklerini bir birine son derece zıt bir şekilde icra eden bu iki kâtibe karşı tavrını da çok açık bir biçimde ortaya koyar. Şair, "lanet" ettiği kâtibin kötü davranışlarını ve ahlaki problemlerini şu

---

26 Cornell H. Fleischer, *Tarihçi Mustafa Âli, bir Osmanlı Aydın ve Bürokratı*, 2013. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

27 Aktarma: Bu temiz kitabı karalayan o şuursuz kâtibe lanet olsun ki akçasına tama edip işinde her an acele eder; o adı batasıca *sevk-i kelâm*ın ne olduğunu bilmeden nokta koyarak *şevk-i kalem* yazar. "Şemen" ile "semen"i bir görürse giyecek gömlek bulamasın! "Fâzıl"ı "fâsıl" yazan o cahilin canı çıksa ne olur? Canı pahasına imlaya dikkat eden, işinde acele etmeyen ve pazarlığında açgözlü davranmayan o eşsiz kâtibe de helal olsun! Dili de kalemi gibi Hakk'ın zikri ile her zaman cevher saçsın! Karanlık çukura -düştüğünde- âb-ı hayât, yanındaki -belindeki- divit gibi onu beklesin! Alnı da kâğıdı gibi ak olsun! Bahtı, müsvedde -kâğıdı- gibi kara olmasın! Ömründe bir kez bile bu nazmı yazmış olsa Allah kazancını bol etsin! Fakirlik ve fenalıktan gam çekmesin! Yüzü ayna gibi temiz olsun!

tabir ve sıfatlarla tanımlar: Adı kötüye çıkmış/*bed-nâm*, yazarken acele eden/*nakşına acele et-*, cahil/*câhil*, paraya düşkün/*akçaya tama eyle-* ve şuursuz/*bî-idrâk*.

Gelibolulu Mustafa Âlî'ye göre düşünmeden ve şuursuzca hareket eden bu kâtibin en büyük suçu acele etmektir/*nakşına acele et-*. Acele ederek yazan bir kâtip muhakkak hatalar yapacaktır. Gelibolulu'ya göre kâtibin acele etmesinin asıl sebebi, elindeki işi hemen bitirerek ücretini almak, bir sonraki işe geçmek ve dolayısı ile daha fazla iş çıkararak daha fazla para kazanmaktır. Gelibolulu, "şemen" ile "semen" veya "fâzıl" ile "fâsıl" lafızlarını birbirinden ayıramayan bu kâtibe, kelimelerin anlamıyla da ilişkili olan, giyecek gömlek bulamasın, canı çıksın gibi ifadeler kullanarak beddua eder.

Şair, son derece menfi bir bağlamda tarif ettiği bu kâtip tipinin tam karşısına oldukça müspet bir kâtip profili daha çizer. Bu kâtip, işinde acele etmeyen, pazarlığında açgözlü davranmayan ve canı pahasına imlaya dikkat eden eşsiz bir kâtip olarak takdim edilir. Şair, "devlet" kelimesi ile bu kâtibi tebrik ve takdir ettikten sonra onun iyi özelliklerini tanımlamak için şu tabir ve lafızları kullanır: Eşi benzeri olmayan/*bî-hemtâ*, imlasında çok dikkatli davranan/*imlâya cân ile dikkat ide*, işinde acele etmeyen/*acele eylemeye kârında* ve pazarlık yaparken açgözlü davranmayan/*tamaʿı terk ide bâzârında*.

Şairin ikinci kâtibe ettiği duanın yazı yazma işlemi ve kâğıt ile alakalı olması ayrıca dikkat çekicidir. Şair, bu kâtibe, alnı sayfası kadar ak olsun/*kâgıdı gibi ola alnı sefid* derken kâğıdın beyazlığı ile birlikte hatasız yazılmış olmasına da bir gönderme yapmaktadır. Diğer bir gönderme de *tesvîd* lafzı ile yapılmaktadır. Bu *tesvîd* lafzı müsvedde kâğıt, karalama kâğıdı gibi manalara gelmektedir. Şair, iyi olarak tanımladığı kâtibin alnının temiz bir sayfa kadar ak olmasını temenni ederken bir karalama kâğıdının başına gelenlerden de uzak olmasını dilemektedir. Gelibolulu, bu kâtibe duasını, kazancının bol olması, fakirlikten ve fena işlerden de emin olmasını temenni ederek bitirir.

Gelibolulu, yukarıdaki beyitlerinde iki farklı kâtip tipini ahlaki olarak değerlendirirken bazı imla hatalarına da değinmektedir. Buradaki *nokta koymak* tabiri Fuzûlî'nin kullandığı *nokta kusûru* isimlendirmesi ile aynı manaya gelmekte ve noktasız bir harfi nokta ile veya noktalı bir harfi noktasız yazmak şeklinde yapılan imla hatasına işaret etmektedir. "Şemen" (شمن) lafzının "semen" (ثمن) olarak yazılması peltek se ile şın harfinin birbirine karıştırılması nedeniyledir. Kâtip, dişsiz peltek se (ث) harfi ile üç dişli şın (ش) harfini dikkatsizlik sonucu karıştırmaktadır. "Fâzıl" (فاضل) kelimesinin "fâsıl" (فاصل) olarak yazılması da sâd (ص) ve dâd (ض) harflerindeki nokta ayrımına dikkat edilmemesi ile alakalıdır.

Sevk (سوق) kelimesinin yanlışlıkla şevk (شوق) şeklinde yazılması, sin (س) harfine fazladan nokta konulması sebebiyledir. *Sevk-i kelâm*, sözün gelişi gibi bir manaya tekabül etmekte, *şevk-i kelâm* tabiri ise istediği gibi veya keyfine göre yazmak manasına gelmektedir. Gelibolulu, "sevk-i kelâm" ile "şevk-i kelâm" tabiri arasında meydana gelen hattî ve lafzî cinastan ahenk bakımından yararlanılırken mana bakımından oluşan tezadı da vurgulu bir biçimde kullanmaktadır.

9. Genel bir değerlendirme ve sonuç

Bu çalışmada üç divan şairinin doğrudan kâtipler ile ilgili olan çeşitli manzumeleri incelenmektedir. Fuzûlî'nin Türkçe divanının dibacesinde yer alan Türkçe, Arapça ve Farsça üç kıtası; Nevâyî'nin Çağatay Türkçesi ile yazılmış *Garâ'ibü's-Sıgar* adlı divanında bulunan bir kıtası ve Gelibolulu Mustafa Âlî'nin *Tuhfetü'l-Uşşâk* adlı mesnevinin hâtime bölümünün bir kısmı kâtipler ve imla hataları ile alakalıdır.

Klasik şiirin en önemli simalarından olan bu şairlerin yukarıdaki manzumeleri incelendiğinde, divan şairlerine göre imla hatalarının nasıl tanımlandığı ve tasnif edildiği, bu hataların sebepleri ve metnin kalitesine etkileri açıkça tespit edilebilmektedir. Bu manzumelerde ayrıca şair-kâtip ilişkisi de okunabilmekte, *mümlî*, *hattat*, *münşî* ve *müstensih* gibi mesleklerin kâtiplik ile kesiştiği noktalar

değerlendirilebilmekte; şairlerin, kâtipler ile ilgili mesleki ve ahlaki değerlendirmeleri ile de karşılaşılmaktadır.

Fuzûlî, divanının dibace kısmında *ehl-i fesâd* olarak tanımladığı üç gruptan birini cahil kâtipler olarak kategorize eder. Kendini ve eserlerini bunlardan koruması için Allah'a dua eder. Kısa bir mensur açıklamadan sonra üç tane de kıta kaydeder.

Bu kıtalarda Fuzûlî; *sevâd-ı rakm*, *nokta kusûru* ve *harf sükûtu* şeklinde üç imla hatası sıralamaktadır. Şair, bu üç imla hatasına birer tane örnek vermekte ve bu kelimeleri de bu üç imla hatası yapıldıktan sonra anlam değişmesine uğradığını göstermek maksadıyla tezat oluşturacak şekilde seçmektedir. Fuzûlî'nin, Türkçe kıtasında seçtiği üç örnek kelimenin Arapça, Türkçe ve Farsça kökenli olması ise ayrıca dikkat çekicidir. Şair, seçtiği bu üç kelimeyle ideal bir kâtibin Osmanlı Türkçesinin temelini oluşturan bu üç dilin imla kurallarına hâkim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fuzûlî'nin, dibacesinde kâtiplerle ilgili kaydettiği üç kıtanın da bu üç dilde olması yine aynı sebepledir.

Nevâyî, resmî belgelerde (*hatt* ve *nâme*) hata yapan bir kâtibi sert bir dille eleştirmektedir. Önce bu kâtibin hatasının yüzüne vurulması ve görevinden azledilmesi sonra da memleketten sürülmesi gerektiğini ifade eden şair, meselenin ciddiyetini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Gelibolulu Mustafa Âlî ise gençlik yıllarında yazdığı ve ilk mesnevisi olan Tuhfetü'l-Uşşâk'ta, kâtiplik piyasasını değerlendirmekte, kâtipleri ahlaki özellikleri üzerinden iki kısma ayırmaktadır. Bu kâtipleri, seçtiği sıfatlarla birbirinden keskin çizgilerle ayıran şair, birine lanet ederken diğerine adeta helal olsun demektedir.

Yukarıda işaret ettiğimiz ve metin kısmında incelediğimiz manzumeler genel olarak değerlendirildiğinde topluca şu sonuçlara ulaşabilmekteyiz:

a. Bu üç şairin kâtip eleştirisinde üç farklı bakış açısı bulunmaktadır. Fûzûlî, imla hatalarının ilmî ve edebî metinlerin manası üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamakta; Gelibolulu Mustafa Âlî, kâtipliğe bir meslek olarak bakmakta, iyi kâtiplere dua ederken mesleki ahlaktan yoksun kâtiplere de beddua etmektedir. Nevâyî ise resmî bir yazıda/*hatt* veya resmî bir mektupta/*nâme* hata yapan bir devlet memurunu ağır bir şekilde eleştirmekte ve bu memurun cezalandırılması gerektiğini ifade etmektedir.

b. Klasik dönemde, devletin idari ve mali işleyişini yürüten resmî kâtiplerin yanı sıra, kültür hayatının ihtiyaçlarına cevap veren piyasa kâtipleri de bulunmaktadır. Şairlerin daha çok bu piyasa kâtipleri ile iletişim hâlinde oldukları anlaşılmaktadır. Şairlerin, mesnevilerinin ve divanlarının çoğaltılmasında kâtiplerle yaşadığı problemleri şiirlerine yansıttıkları görülmektedir.

c. Devlet adamı, şair ve/veya kâtip olan bu üç ismin kâtiplik ve kâtipler hakkında söyledikleri yaşanmışlık ihtiva etmektedir. Her üç ismin de şahsi tecrübelerine, resmî görevlerine ve ilmi birikimlerine dayanarak, imlanın hayati derecede önemli olduğunu oldukça vurgulu bir biçimde ifade ettikleri, yapılan imla hatalarına ise oldukça sert bir şekilde tepki verdikleri görülür.

d. Bu üç şairin kâtipler ile alakalı manzumelerinde işini iyi yapmayan kâtiplere beddua, işini iyi bir şekilde icra eden kâtiplere dua, bazı imla hatalarını özellikle tezat sanatı ile vurgulama, imla hatası yapan katiplerin cezalandırılması gerektiğini düşünme gibi ortak noktalar bulunmaktadır.

e. Meşgaleleri ve meslekleri gereği resmî ve ticari kâtiplerle oldukça yakından alakalı olan bu üç şairin değerlendirmeleri ve eleştirileri dikkate alındığında ideal bir kâtibin özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Üç dilin imla kurallarına hâkim olmalı, yazdıklarının anlamlarını da göz önünde bulundurmalı, dikkatli olmalı, acele etmemeli, açgözlü olmamalı, yazının güzelliği kadar doğru imlaya da önem vermelidir.

f. Yapılan hatanın neye mal olabileceğini daha vurgulu ifade edebilmek için, kâtipler eleştirirken genellikle telaffuz ve imla bakımından cinas, mana bakımından da tezat oluşturan kelimeler seçilmektedir: Fuzûlî'nin *göz* ve *kör*, *muhabbet* ve *mihnet* örnekleri gibi veya Gelibolulu Mustafa Âlî'nin *sevk* ve *şevk* örneği gibi.

g. Kâtiplere yapılan dua ve bedduaların, eleştirilerin ve verilmek istenen cezaların genellikle yazı kültürüyle alakalı telmihler ihtiva ediyor olması da ayrıca dikkat çekicidir. Hatalar: Ak kâğıda kara çalmak. Beddualar: Eli kalem gibi kurusun, kalem gibi baş aşağı dönsün. Dualar: Alnı kâğıt gibi ak olsun, bahtı müsvedde kâğıdı gibi olmasın. Cezalar: Kalem-rev'den kovmak, başını kalemin ucu gibi ikiye yarmak.

h. Bu şairlerin ortak kanaati olarak özellikle manayı etkileyen imla hataları kâtiplerin Türkçe, Arapça ve Farsçayı yeteri kadar iyi bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer imla hatalarının sebepleri ise kâtiplerin dikkatsizliği, cahilliği, açgözlü olmaları, aceleci davranmaları ve yeteneksizliklerinden kaynaklanmaktadır.

Bu üç şairin biyografileri ve manzumeleri birlikte incelendiğinde, şairlik ve kâtiplik mesleğinin birbiriyle sıkı münasebet içinde olduğu görülür. Klasik dönemin kâtipler sınıfını anlamak hem Osmanlının kurumsal yapısını anlamak hem de divan edebiyatının teşekkül ettiği sosyo-kültürel ortamı anlamak manasına gelmektedir. Meselenin, Timurlularda ve diğer İslam devletlerinde de benzer özellikler ihtiva ettiği ortadadır. Yani şair ve kâtip ilişkinin Osmanlı sahası için tam olarak anlaşılıp ortaya konulması, diğer İslam devletlerindeki kültür hayatının anlaşılmasına da ciddi katkılar yapacaktır.

Kaynakça

Afyoncu E.- Ahıskalı E. (2022). Kâtip. İslâm Ansiklopedisi (C. 25, s. 53-55). Ankara: TDV.

Ahıskalı, R. (2007). Reisülküttâb. İslâm Ansiklopedisi (C. 34, s. 546-549). İstanbul: TDV.

Aksoy, S. (2021). İbn Kuteybe'nin Edebü'l-Kâtib Mukaddimesi'nde Döneminin İlmî Çevrelerine Dair Yaptığı Eleştirilerin Tahlili. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 21/1, 561-580.

Akün, Ö. F. (1989). Gelibolulu Mustafa Âlî. İslâm Ansiklopedisi (C. 2, s. 416-421). İstanbul: TDV.

Ali Şîr Nevâyî (2003). *Garâ'ibü's-Sıgar*. (Haz.) Günay Kut, Ankara: TDK.

Aydınlı, A. (1994). Edebü'l-İmlâ' ve'l-İstimlâ'. İslâm Ansiklopedisi (C. 10, s. 408.). İstanbul: TDV.

Aydınlı, A. (2000). İmlâ. İslâm Ansiklopedisi (C. 22, s. 225-226). İstanbul: TDV.

Ayverdi, S. (12.12.2023). *Setre*. Kubbealtı Lügati. http://lugatim.com/s/SETRE

Bilgin, O. (1995) Ferâğ kaydı. İslâm Ansiklopedisi (C. 12, s. 354-356). İstanbul: TDV.

Bozkurt, N.- Kaya, N. (2001). İstinsah. İslâm Ansiklopedisi (C. 23, s. 369-371). İstanbul: TDV.

Cornell, H. F., Between the Lines: Realities of Scribal life in the Sixteenth Century, From the book Studies in Ottoman History, https://doi.org/10.31826/9781463231729-006

Cornell H. F. (2013). Tarihçi Mustafa Âli, bir Osmanlı Aydın ve Bürokratı, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Dalvimart, O. (2012). Osmanlı kıyafetleri: Türkçe, İngilizce ve Fransızca izahlı altmış gravür, The Costume of Turkey, Costume de la Turquie; (Çev.) Ali Berktay; (Edt.) Emre Yalçın. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Erkal, A. (2014). Nâbî. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Fleischer, C. H. (2021). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Aydın ve Bürokrat Tarihçi Mustafa Âli*. (Çev.) Ayla Ortaç. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Gelibolulu Mustafa Âlî (2018). *Tuhfetü'l-Uşşâk*. (Haz.) İ. Hakkı Aksoyak. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Günaydın, A. (2017). Ali Şîr Nevâyî'nin Dîvânlarında İnsan Görünümleri, Doktora Tezi, Dan. Cemal Aksu, İstanbul Üniversitesi.

İpşirli, İ. (2003). Mansıb. İslâm Ansiklopedisi (C. 28, s. 4). Ankara: TDV.

Kaçalin, M. (2011). *Niyâzî-Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar*. Ankara: TDK yayınları.

Kaya, İ. (2019). Şerh-i Dîvân-ı Hâfız'ın Giriş Kısmı ve Şerhin Telif Tarihini Gösteren Kıtadaki Nüsha Farklılıkları. Akademik-Us. 3/1, 41-54.

Kesik, B. (2021). Telhîsât ve Münşeât-ı Râgib. Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü, http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/telhisat-ve-munseat-i-ragib. [Erişim Tarihi: 17 Aralık 2023].

Kılınç, A. (2021). *Fuzûlî Dîvânı*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Kut, G. (1989). Ahmedi Dâî, İslâm Ansiklopedisi (C. 2, s. 56-58.). İstanbul: TDV.

Küçükaşçı, M. S. (2002). Kâtip. İslâm Ansiklopedisi (C. 25, s. 49-52). Ankara: TDV.

Kütükoğlu B. (1989). Gelibolulu Mustafa Âlî. İslâm Ansiklopedisi (C. 2, s. 414-416). İstanbul: TDV.

Onay, A. T. (2009). Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı. (Haz.) Cemal Kurnaz. İstanbul: H Yayınları.

Ortaylı, İ. (1978). Das Kanzleiwesen Sultan Süleymans des Prächtigen (Muhteşem Süleyman'ın Kançılaryası). Belleten, 42/167, 502-503.

Özcan, A. (2000). İdrîs-i Bitlisî. İslâm Ansiklopedisi (C. 21, s. 485-488.). İstanbul: TDV.

Öztürk, M. (2019). "Klasik Türk Şiirinde Kâtiplere Yönelik Hicivler", TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 7/19, 73-95.

Pakalın, M. Z. (1993). Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul: MEB.

Subtelny M.E. (1979-1980). Ali Shir Nava'i: Bakhshi and Beg. in Eucharisterion: Essays Presented to Omeljan Pritsak on his Sixtieth Birthday by his Colleagues and Students. Ed. Ihor ŠEVČENKO and Frank E. SYSYN [=Harvard Ukrainian Studies, 3-4, pt. 2, 797-807.

Şeyh Galib (2011). *Hüsn ü Aşk*. (Haz.) Muhammet Nur Doğan, İstanbul: Yelkenli Yayınları.

Tanyer, T. (2004). Eski İstanbul'da Arzuhalciler. TBB Dergisi, 53, 271-284.

Tüccar, Z. (1994). Edebü'l-Kâtib. İslâm Ansiklopedisi (C. 10, s. 410-411). İstanbul: TDV.

Woodhead, C. (1982). From Scribe to Litterateur: The Career of a Sixteenth-Century Ottoman Katib. Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies), 9/1, 55-74.

Yavuz, K. (2013). XIV.-XV. Yüzyıllar Türk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

54. Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden Ödünçlemeler[1]

Dilan TAPAR[2]

APA: Tapar, D. (2023). Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden Ödünçlemeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 901-922. DOI: 10.29000/rumelide.1406974.

Öz

Türk dilinin tarihî ve çağdaş yazı dillerinde Türk kültür, dil ve edebiyatının yansımalarını görmek mümkündür. Türk kültür tarihine etki eden toplumlardan biri olan Oğuzlara bakıldığında Türk dili ve edebiyatının gelişmesinde büyük katkılar sağladıkları görülmektedir. Oğuzlar ve dil etkileri, Eski Türkçe döneminden itibaren farklı yazı dillerinde görülmektedir. Oğuz Türkçesinin etkilerini taşıyan bir yazı dili de Türk dilinin ikinci tarihî döneminde yer alan Çağatay Türkçesi yazı dilidir. Çalışmada Oğuz Türkçesinin etkileri ayrı bir tabaka olarak değerlendirilen ödünçlemeler açısından ele alınmıştır. Bulgular Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinden Mevlânâ Lutfî'nin Dîvânı üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın amacı Çağatay Türkçesinde ve o dönemde yaşayan Mevlânâ Lutfî'nin Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin varlığını sorgulamaktır. Çalışma, Klasik Öncesi Çağatay Döneminde yazılmış bir eserdeki Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin ele alınması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmada Karaağaç'ın hazırladığı Divan ele alınmış ve nüsha olarak Paris Nüshası incelenmiştir. Yöntem olarak durum çalışması ve amaçlı örnek yöntemlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiş. Verilerin elde edilmesinde fişleme yöntemi tercih edilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ele alınan bulgular ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji) ve kelime kadrosu açısından olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Tespit edilen bulgulardan hareketle görülen süreklileşme, erime, yutulma, sızıcılaşma ve benzeri olayların varlığı eserde Oğuz Türkçesinin etkilerini gösteren özellikler arasında yer almaktadır. Örnekler, metnin tıpkıbasımından transkripsiyonu yapılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda Çağatay Türkçesi yazı dilinin Klasik öncesi döneminde yer alan Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Oğuzlar, Oğuz Türkçesi, Ödünçleme, Çağatay Türkçesi, M. Lutfî Dîvânı.

---

[1]. **Beyan (Bildiri):** Bu çalışma 19-21 Ekim 2023 tarihlerinde Sakarya'da düzenlenen XV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan "Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Ses ve Şekil Bilgisi Bakımından Oğuz Türkçesinden Ödünçlemeler" adlı sözlü bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.
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: %20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 31.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406974
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü / Res. Ass., Siirt University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Siirt, Türkiye), dilan.tapar@siirt.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9910-2872, **ROR ID:** https://ror.org/05ptwtz25, **ISNI:** 0000 0004 0399 6093

Loanings from Oguz Turkish at Mevlanâ Lutfi Divân[3]

Abstract

It is possible to see the reflections of Turkish culture, language and literature in the historical and contemporary written languages of the Turkish language. When we look at the Oghuzs, one of the societies that have influenced the Turkish cultural history, it is seen that they have made great contributions to the development of Turkish language and literature. Oghuz people and their language influences are seen in different written languages since the Old Turkish period. Another written language bearing the influences of Oghuz Turkish is Chagatai Turkish, which takes place in the second historical period of the Turkish language. In the study, the effects of Oghuz Turkish were discussed in terms of borrowings, which were considered as a separate layer. The findings were obtained from Mevlânâ Lutfî's Divan, one of the works of the Chagatai Turkish period. In the study, the effects of Oghuz Turkish are discussed in terms of borrowings, which are considered as a separate layer, and it is carried out through Mevlânâ Lutfî's Dîvân, which is one of the Chagatai Turkish period work. The study is important in terms of discussing borrowings from Oghuz Turkish in a work written in the Pre-Classical Chagatai Period. In the study, the Divan prepared by Karaağaç was handled and the Paris Copy was examined as a copy. As a method, criterion sampling from case study and purposeful sample methods was preferred. Content analysis was carried out by choosing the tagging method in obtaining the data. The findings in the study are discussed under three headings: phonetics (phonetics), morphology (morphology) and vocabulary. Based on the findings, the existence of continuity, melting, engulfment, oozing and similar phenomena are among the features that show the effects of Oghuz Turkish in the work. The examples were analyzed by transcribed from the facsimile of the text. As a result of the study, it was determined that there were borrowings from Oghuz Turkish in Mevlânâ Lutfî's Dîvân, which took place in the pre-Classical period of the Chagatai Turkish written language.

Keywords: Oghuz, Oghuz Turkish, Borrowing, Chagatai Turkish, M. Lutfi's Divan.

Giriş

Tarih insanlığın varlığından bu yana toplumların şekillendirmesiyle yoğrulmuştur. Milletlerin tarihine bakıldığından dönüm noktalarının belli bir topluluk(lar) bünyesinde geliştiği görülür. Türk tarihinde de benzer birçok durum görülmüştür. Türk tarihi ve dilciliğini etkileyen bir topluluk da şüphesiz Oğuzlar olmuştur. Oğuzlar, günümüzde geniş bir alana sahip Güney-Batı şive grubunu temsil eden büyük bir kavimdir. Korkmaz (2020, s. 11), Oğuzların hem siyasî hem de dil ve kültür tarihi açısından Köktürkler döneminden başlayarak gittikçe güçlenen, zaman içerisinde de büyük devletler ve imparatorluklar kurarak

---

[3] **Statement (Paper):** This study is an expanded and revised version of the oral presentation titled "Borrowings from Oghuz Turkish in terms of Phonology and Morphology in Mevlânâ Lutfi Dîvânı" presented at the XVth International World Language Turkish Symposium held in Sakarya on 19-21 October 2023.
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: 20
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 31.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406065
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

günümüze gelen, günümüzde de geniş bir dallanma ve yayılma ile varlık gösterdiğinden Türk tarihinde çok önemli ve kapsamlı bir yere sahip olduklarını belirtir. Oğuzlar, bugün Türk dünyasının Ceyhun nehrinden Balkanlara kadar uzanan "Güney-Batı" bölgesinde, nüfus bakımından çeşitli yoğunluklar içerisinde ve diğer kavimlerle bazen iç içe, bazen de sınırları geçişken bir komşuluk ilişkisi içinde yaşamaktadır (Türk, Doğan, & Şerifoğlu, 2016, s. 13).

Oğuz kelimesinin etimolojisi hakkında farklı görüşler söz konusudur. Németh, kelimenin "boy, kabile" anlamına gelen "ok" ile "+(u)z" çokluk ekinin ekleşmesinden meydana geldiğini belirtir. Marquart da kelimenin etimolojisini yalnızca +(u)z için "adam" anlamıyla vermesi dışında Németh ile aynı şekilde vermiştir. Fakat Denis Sinör ve Faruk Sümer "adam" anlamına gelen "uz" diye bir kelimenin olmadığını belirterek Marquart'ın görüşünü reddeder (Sümer, 1972).

Oğuz kelimesinin etimolojisine bakıldığında, başta ok+uz>oguz biçiminde bir ekleşmeyle "boy, boylar" anlamında sonrasında ise "belli bir boy topluluğunun adı" olduğu anlaşılmaktadır. Kelimenin esasında salt bir Türk boyunu ifade etmeyerek "boy, kabile" anlamına geldiği görülür. Kelime, Bizans kaynaklarında r/: z/ ses denkliğiyle "oğur" şekliyle -Oğuzlar henüz teşekkül etmiş değildir- Bulgar Türk boylarını ifade etmektedir (Ercilasun A. B., 2015, s. 15). Ercilasun konuyla ilgili Németh'in görüşlerine katılmasının yanında "kabile" anlamına gelen ve sonradan bir Türk boyu adı olan Oğuz kelimesi ile Oğuz Kağan Destanı'nda yer alan destan kahramanı olan Oğuz kelimelerinin farklı etimolojilere sahip kelimeler olduğunu belirtir. Uygurlar zamanında dokuz boyun birleşmesiyle Uygurlara "Dokuz Oğuz" denir. Bu dönemde adı geçen Oğuz adı, bilinen bir boy adı değil yalnızca "kabileler" anlamındaki kelimedir (Ercilasun, 2016, s. 222)

Oğuzlar, Türk tarihinin en kalabalık yapıya sahip topluluğudur. Oğuzların kalabalık bir yapıda olmalarında siyasî, coğrafi konum vb. durumlar etken olmuştur. Oğuzlar, Köktürkler döneminden başlayarak çeşitli şekillerde dağılım göstermiş ve günümüzde de varlığını sürdürmeye devam eden topluluktur. Türk kültür ve dilcilik tarihinde yer alan Oğuzlar hakkındaki ilk ve kapsamlı bilgileri Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserinde görmekteyiz. Türk dilinin ilk sözlüğü olması açısından temel bir başvuru kaynağı olan DLT (Dîvânu Lugâti't-Türk)'de Mahmud, Oğuzlar ve Oğuz Türkçesi üzerinde yoğun bir şekilde durarak konunun anlaşılmasında rehber kaynak niteliği taşımaktadır.

Oğuz Türkçesi

Oğuzların, dil tarihiyle ilgili ilk dönemleri hakkındaki bilgiler 6.-13. yüzyıllar arasındaki dönemde Oğuz Türkçesi ile yazılmış eserlerin yokluğundan dolayı oldukça sınırlıdır. Oğuzlar, Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletlerinin kurulduğu döneme kadar siyasi bir varlık gösteremeyerek bağımsız bir devlet kurma yapısından uzak oldukları için yazı dili oluşumunu sağlayamamıştır. Oğuz Türkçesinin bir yazı dili halini alması 13. yüzyılda başlamaktadır (Korkmaz, 2020, s. 41). Metinlerle takip edilebilen 6. yüzyıldan itibaren farklı süreçlerden geçen Oğuzlar, nihayetinde Anadolu coğrafyasına yerleşerek bir yazı dilinin oluşumunu gerçekleştirmiştir (Türk, Doğan, & Şerifoğlu, 2016, s. 20). Oğuz Türkçesinin yazı dili olma hususunda kısaca; önceleri konuşma dili olan Oğuz ağzının 13. yüzyıla gelindiğinde Azerbaycan ve Anadolu'da artık bir yazı dili haline gelerek varlığını ispat ettiğini ifade edebiliriz (Ercilasun, 2016, s. 429).

Ercilasun (2016, s. 433), 13. yüzyılda Azerbaycan ve Anadolu'da Oğuz yazı dilinin oluşturulmasının sebeplerinin nüfus, coğrafya, sosyal hayat, din ve tasavvuf, sözlü edebiyat ve siyasi şartlardan dolayı olduğunu belirtir.

Akar (2021, s. 47), Oğuz Türkçesinin 13. yüzyılda yazı dili olmasında; "beylerin Türk dilini siyasî bakımdan desteklemeleri, Türkçe yazan yazar ve şairlerin beyler tarafından himaye edilmeleri, tasavvuf

hareketleri, Osmanlı devleti tarafından Türkçenin resmî dil olarak kabul edilmesi ve Osmanlı devlet ve bürokrasi dilinin Türkçe olması" şeklindeki beş temel etkenin olduğunu belirtir.

Oğuz Türkçesinin yazı dili halini almasında farklı araştırmacıların da ifade ettikleri şekilde pek çok etken mevcuttur. Fakat bir yazı dilinin gelişimindeki önemli kriterlerden biri şüphesiz konuşma diliyle mevcut sözlü bir gelenekten beslenmiş olmasıdır. Bu bağlamda Oğuz Türkçesi ağzındaki güçlü yapı Oğuz Türkçesinin yazı dili olmasında büyük önem arz etmektedir.

Oğuz Türkçesinin tarihî gelişim süreci ve diğer yazı dillerinden ayrılan yönlerine dair ilk bilgileri Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserinde görmekteyiz. Orta Türkçe dönemi şivelerine bakıldığında Doğu Şive Grubunu Karahanlı Türkçesi, Kuzey Şive Grubunu Kıpçak Türkçesi ve Batı Şive Grubunu Oğuz Türkçesinin temsil ettiği görülür. Oğuz Türkçesinin ilk yazı dilini Eski Anadolu Türkçesi dönemi oluşturmaktadır. Bunda Türk dilinin gelişim dönemi etkili olmaktadır. Çalışma, Oğuz Grubunun Çağdaş şiveleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Oğuz (Güney-Batı) Grubu Türk şiveleri; Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Gagavuz Türkçesi, Horasan Türkçesi ve Güney Kırım Türkçesidir. Türk dilinin en güney-batı diyalekti ise Türkiye Türkçesidir. Oğuz Grubu Türk Şivelerine bakıldığında konuşur sayısı en fazla olan yazı dili Türkiye Türkçesidir (Şekil 1).

Şekil 1: Oğuz (Güney-Batı) Grubu Türk Şivelerinin Yayılış Coğrafyası

Kaynak: https://turkdili.gen.tr/tuerkcenin-buguenue.html (22.07.2023).

Oğuz Türkçesinin tarihî ve dil tarihî gelişiminden anlaşılacağı üzere Oğuz Türkçesi, Türk dilinin önemli tarihî yazı dillerinden biridir. Konu ele alınırken Korkmaz'ın (1974), (1995), (2010), *Eski Türkçedeki Oğuzca Belirtiler*, *Kaşgarlı Mahmud ve Oğuz Türkçesi* ile *Oğuz Türkçesinin Tarihî Gelişme Süreçleri*, Gülsevin'in (1998), (2010), *Köktürk Bengü Taşlarındaki Oğuzca Özellikler* ile *Oğuzca Olmayan Türk Lehçelerindeki Oğuzca Unsurlar ve Bunlara Teorik Bir Yaklaşım*, Hazar'ın (2011) *Çağatay Türkçesinde Oğuzca Özellikler ve Benzerlikler* ve Kaymaz'ın (2004) *Çağatay Türkçesindeki Oğuzca Unsurlar Üzerine* adlı çalışmalar konuyla ilgili temel bilgileri ve mukayese edebilecek donanımları kazandırması açısından yardımcı kaynaklardır. Oğuz Türkçesinin etkisini Eski Türkçe dönemi başta olmak üzere diğer birçok yazı dilinde görmek mümkündür. Çalışmada da Çağatay Türkçesi eserlerinden

biri olan Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden ödünçleme örnekleri tespit edilmiştir. Ödünçleme, bir dilin herhangi bir diyalekt farkını gösteren unsurlarına denir. Ödünçleme; lehçe farkının gözetilmediği, bir dilin kendisine yakın şivelerinden olduğu "iç ödünçleme" ve lehçe farkının gözetildiği, bir dilin kendisine uzak lehçelerinden olduğu "dış ödünçleme" olmak üzere ikiye ayrılır (Turan, 2020, s. 11). Çalışmada, lehçe farkının olmadığı ilgili yazı dilinde Oğuz Türkçesinden ödünçlemeler ele alındığından "iç ödünçleme" üzerinde inceleme gerçekleştirilmiştir. Ödünçleme, tabakalaşmalar içerisinde ayrı bir tabakayı temsil etmektedir. Tabaka, "bir diyalekte ait dil özelliklerine" tabakalaşma ise "farklı zamanlara ve/veya mekânlara ait dil özelliklerinin eş zamanda bir araya gelmesine" denir (Saka, 2011, s. 8). Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin ele alındığı çalışmada ayrı bir tabaka kimliğiyle mevcut olan ödünçlemeler ele alınarak eserde Oğuz Türkçesinin izleri tespit edilmeye çalışılmıştır Çalışma, Çağatay Türkçesi döneminde Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin örneklenmesi amacına hizmet ettiğinden önem arz etmektedir.

Çağatay Türkçesi

Çağatay Türkçesi, Türk dilinin Ana Batı Altayca lehçesinin Eski Doğu Türkçesi kolunun 11.-16. yüzyıllar arasını kapsayarak ikinci tarihî dönemi olan Orta Türkçe dönemi içerisindeki tarihî bir yazı dilidir. Karahanlı ve Harezm Türkçesiyle birlikte Karluk (Doğu) Şive Grubu içerisinde yer alır. Çağatay terimi önceleri Çağatay ulusunda yaşayan göçebe Türkler için kullanılırken sonrasında yazar ve tarih araştırmacıları tarafından Timurlular Devletinin Türk halkı için kullanılan bir terim olmuştur. Çağatay döneminde oluşan edebî dili ifade etmek için "Çağatay tili" ve "Çağatay Türkîsi" terimleri kullanılmıştır. Fakat dönem içerisindeki yazar ve şairler dönem hakkında "Türkî, Türk tili Türkî til, Türk lafzı, Türk elfâzı, Türkçe, Türkçe til" gibi terimleri daha çok tercih etmişlerdir. Dönemin "Çağatay" adını almasında Armin Vambery etkilidir. Vambery, 1867'de Leipzig'de basılan "Çagataische Sprachstudien" (Çağatay Dili Araştırmaları) eseriyle Çağatay adının yerleşmesinde etkili bir isim olmuştur (Argunşah, 2018).

Çağatay Türkçesinin tarihî dönemleriyle ilgili Smayloviç, Köprülü, Şçerbak, Eckmann, Canpolat vb. birçok kişinin tasnifi mevcuttur. Belirlenen tasniflerden yaygınlık kazanılanı J. Eckmann'a aittir. Eckmann Çağatay Türkçesi dönemini Klasik öncesi, Klasik ve Klasik sonrası dönem olmak üzere üç kategoriye ayırır. Klasik öncesi döneme bakıldığında 1390'lı yıllarda kaleme alınan ilk eserlerden başlayarak Nevâyî'nin ilk divanını yazdığı 1465 yılına kadarki 70-75 yıllık bir aralığı kapsamaktadır. Bu dönem metinlerine bakıldığında Nevâyî'den itibaren görülmeyen bazılarının Oğuz Türkçesine ait olduğu dil hususiyetleri görülür (Argunşah, 2018). Çalışmada Çağatay Türkçesinin ilk dönemi olan Klasik öncesi dönemin önemli şairlerinden biri olan M. Lutfî'nin Divanı ele alınmıştır. Çalışmada Divan'da görülen Oğuz Türkçesinden ödünçlemeler elde edilen verilerin incelenmesiyle tasnif edilerek oluşturulmuştur.

Mevlânâ Lutfî Dîvânı

M. Lutfî'nin doğum tarihi kesin olarak bilinmemektedir. Doğum tarihinin ölüm tarihinden yola çıkılarak anlaşılması mümkündür. Kaynaklarda belirtilene göre hicri olarak 17 Şaban 897 senesinde 99 yaşında vefat ettiğinden doğumu 797'dedir, miladi olarak 1393 yılıdır. Lutfî'nin doğum yeri de doğum yılı konusundaki belirsizliği yaşamaktadır. Doğum yeri Herat'ta şöhret bulduğundan Herat olarak anlaşılmaktadır (Ertaylan, 1960, s. 1). Lutfî hem kendi çağdaşlarını hem de dönemin edebiyat geleneğine gelecekte ivme kazandıracak olan Nevâyî'yi etkileyecek yetkinliğe sahiptir. Nevâyî, Lutfî'nin edebî yönü hakkında zamanının melikü'l-kelamı (sözün sultanı) olduğunu, Farsça ve Türkçede benzerinin olmadığını fakat asıl şöhretini Türkçeden kazandığını ve Türkçe Divanı'nın meşhur olduğunu belirtir (Eraslan, 2001, s. 66).

Lutfî, Çağatay Türkçesini eserlerinde ustalıkla işlemiştir. Gazel, kaside ve tuyuğlarında kullandığı dil dönemi yansıttığından dikkat çekici bir isim olarak yer almaktadır. Lutfî'nin eserlerinde Kıpçak ve Oğuz Türkçesinden özellikler görmek mümkündür. Eserleri Divan, Gül ü Nevruz, Zafername ve Farsça Şiirleri şeklindeki çalışmalardır. Eserlerinden Zafername'ye bakıldığında on binden fazla tercüme içermektedir fakat eserin nüshası yoktur. Nevâyî eserin bir müsvedde çalışması olduğunu belirtir. Farsça şiirlerinin olduğu fakat bunların bir divanda toplanıp toplanmadığı konusunda belirsizlik olduğundan eserin mevcut sayılamadığını belirtir.

Çalışmada Lutfî'nin Divanı ele alınmıştır. Çalışma, Karaağaç'ın Mevlânâ Lutfî Divanı (2020) adlı eseri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Divanı'n Paris (P), Gotha (G), Bursa (B), Londra (L), İstanbul- Üniversite Kütüphanesi (Ü) ve Tahran (T) olmak üzere altı nüshası mevcuttur. Nüshalar arasından en çok farklılığın Gotha (G) nüshasında olduğu görülür. Karaağaç, çalışmasında altı nüshanın mukayesesini yaparak tenkitli metin ortaya koymuştur. Çalışmada Paris nüshasını esas almıştır (Karaağaç, Mevlânâ Lutfî Dîvân, 2020). Nüsha, Paris'te Bibliotheque National nüshasıdır ve Suppl. Ture 981 numarada kayıtlıdır (Ertaylan, 1960, s. 14). Divan, Geda adlı diğer bir Çağatay dönemi şairiyle aynı citte yer almaktadır. Divan, 1 tevhit, 1 naat, 4 kaside, 361 gazel, 113 tuyuğ ve 57 müfretten oluşmaktadır. Karaağaç'ın çalışmasında esas aldığı Paris nüshası ise 1 tevhit, 1 naat, 311 gazel ve 54 tuyuğdan oluşmaktadır. Çalışmada da toplanan veriler Paris nüshası üzerinden ele alınmıştır. Paris nüshası dışındaki yerlere ancak gerek duyulduğunda başvuru yapılarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Türk dilinin tarihî dönemlerden ikincisi olan Orta Türkçe dönemi içerisinde Çağatay Türkçesi döneminde yer alan Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda Oğuz Türkçesinden ödünçlemelerin ele alındığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan araştırma deseni türü için durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması türlerinden de iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmaktadır. Söz konusu alt desende, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt birimin olabilmesi ve bu durumda birden fazla analiz biriminin yer aldığı görülür (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2021, s. 313). Çalışmada ödünçlemeler ses bilgisi, ekleşme bilgisi ve kelime kadrosu olmak üzere üç birimde ele alındığından yöntem olarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışmada ele alınan probleme karşı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örneklem ve alt türlerinden biri olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2021, s. 120). Ele alınan çalışmada Oğuz Türkçesinden tabakalar ölçüt olarak kullanılmış ve eserdeki varlığı sorgulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin gerçekleştirilmesindeki temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşım sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2021, s. 249).

Çalışmada öncelikle Oğuzlar ve Oğuz Türkçesinin tarihî gelişimine yer verilmiştir. Çalışmada eserin ait olduğu Çağatay Türkçesi dönemi ile yazar ve eser hakkında bilgiler sunulmuştur. Alanyazında konuyu destekleyen çalışmalar ışığında ve Türk dilinin dilcilik bakış açısı göz önünde bulundurularak konu ele alınmıştır. Veriler ses bilgisi, ekleşme bilgisi ve kelime kadrosu olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Çalışmada Oğuz Türkçesinden ödünçleme olarak tespit edilen her örnek fişleme yöntemiyle derlenmiş ve ayrı başlıklar halinde tasnif edilmiştir. Fişlenen örnekler, metnin tıpkıbasımında okunarak tırnak işareti içerisinde gösterilmiş ve parantez içerisinde eserin kısaltmasıyla ilgili nazım türü ve beyit numarasına göre verilmiştir. Çalışmada varlığı gözlemlenen başlıklara bakıldığında; bazı başlıklarda

Divan'da geçtiği adet belirtilmiş, bazı örneklerde ise gerek adet fazlalığından gerekse de yalnızca bir adet olduğundan bazı örneklerde nicelik olarak belirtilmemiştir.

Çalışmanın sınırlılıkları

Bir çalışmanın gerçekleştirilmesi amacına hizmet eden önemli bir aşama da şüphesiz ilgili çalışmanın sınırlılıklardır. Ele alınan konuyla ilgili sınırlılıklar şunlardır:

1) Oğuz Türkçesinden ödünçlemeler, Türk dilinin dörde ayrılan tarihî dönemlerinden birini içererek 12.-17. yüzyıllar arasında ikinci dönem olan Orta Türkçe döneminde ele alınmıştır.

2) Türk dilinin Karluk (Doğu) Şive Grubu yazı dillerinden Çağatay Türkçesi dönemindeki bir eser üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3) Çeşitli tabakalaşmalar içerisinden bir tabaka olan ödünçleme tabakası üzerinde inceleme gerçekleştirilmiştir.

4) Çalışmada görülen ödünçleme örnekleri ses bilgisi, şekil bilgisi ve kelime kadrosu olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu başlığında tespit edilen veriler incelenmiş ve Mevlânâ Lutfî Dîvânı adlı eserde Oğuz Türkçesinden ödünçlemeler ses bilgisi, şekil bilgisi ve kelime kadrosu olmak üzere üçe ayrılarak ele alınmıştır.

1. Ses Bilgisi (Fonetik)

1.1. #b>#m değişimi

Oğuz Türkçesinin karakteristik özelliklerinden biri olan #b>#m değişimine bakıldığında genellikle #b şeklinde yer alarak süreklileşmeden korunduğu görülür (Korkmaz, 2020, s. 57). Söz konusu değişimde uzak benzetme yer almaktadır. Bu ses değişimiyle Batı Türkçesinin Eski Anadolu Türkçesi yazı dili döneminde karşılaşılır fakat bu yazı dilinin Osmanlı Türkçesi dönemine gelindiğinde #m şeklindeki değişim yerini #b ile korunmaya bırakmıştır (Ergin, 2021, s. 107).

Çağatay Türkçesinde 1. şahıs eki "men" şeklinde süreklileşerek #m ile geçmektedir. M. Lutfî Divanı'nda "men" şeklinde geçen örnekler dışında yalnızca bir yerde #b ile korunduğu görülür (Eckmann, 2021, s. 87). Öyle ki ilgili beyte bakıldığında birinci mısrada "ben" ikinci mısrada ise "men" şeklinde iki kullanımın da yer aldığı görülür.

"sin ḥüsn iliniŋ ḫānısın ü **ben** de dilenci
sin dilber-i gülruḫsın ü men bülbül-i meḥcūr" (MLD-40/2)

1.2. #b>#Ø yutulma

Söz konusu değişimde ele alınan örnek bol- kelimesi üzerinden gerçekleşmektedir. Eski Türkçe döneminde korunurken Eski Anadolu Türkçesinde #b sesi yutulur ve ol- şeklinde yer alır. Çağatay Türkçesi bu hususta bol- şekliyle korumayı (:#b) tercih etmiştir. Nevâyi öncesi Çağatay Türkçesinde bol- yanında sık sık ol- ile de karşılaşılmaktadır. Ol- şeklindeki kullanım Nevâyi'ye gelinceye kadar azalır fakat yine de tamamen kullanım dışı olmamaktadır (Karaağaç, Mevlânâ Lutfî Dîvân, 2020, s. 22). M. Lutfî Divanı'nda bol- yanında Oğuz Türkçesi özelliğindeki ol- şekli de görülmektedir: ol- (91).

"ḳaş u közüŋge ḳılur gūşe-nişīnler iḳtidā
ṭurfa miḥrābı ki **bolġay** anda ösrükler imām" (MLD-167/2)

"ay tig yüzinde aġzı müvecceh tüşüpturur
her ḳayda kim ḳamer **ola** tüşkey arada mīm" (MLD-162/4)

"ġarḳ **oldı** yüzüŋ ḫacletidin gül ʿaraḳ içre
sarġardı ḳuyaş baḳtı çü ol luṭf-ı ḥaḳ içre" (MLD-253/1)

1.3. Yuvarlaklaşma

Eski Türkçeden sonra özellikle Harezm Türkçesi ve Eski Anadolu Türkçesinde görülen yuvarlaklaşma temayülü -v# ve +v# dışında Çağatay Türkçesinde yer almamaktadır. Harezm ve Eski Anadolu Türkçesinde görülen -(I)p zarf fiilinde ve 1. ve 2. şahıs iyelik eki vokallerindeki yuvarlaklaşma örnekleriyle M. Lutfî Divanı'nında da karşılaşılmaktadır. Söz konusu durumlarda görülen yuvarlaklaşma örnekleri Klasik dönem Çağatay Türkçesinde kullanımdan kalkarak yalnızca Lutfî ve Gedâî Divanı ile Mahzenü'l-Esrâr'da görülmektedir. Klasik döneme gelindiğinde yalnızca isim ve fiil kelime türlerinde (-v# ve +v#) dudak sesi olan "v" sesinin tesiriyle yuvarlaklaşma örnekleri görülecektir (Karaağaç, Mevlânâ Lutfî Dîvân, 2020, s. 29). ā ġ ī ŋ ō ū ż ʿ

v# tesiriyle oluşan yuvarlaklaşma örnekleri: cevr (4), çivür-(1), devr (4), siv- (6), ivür- (4), yavuş- (2), yavut- (2), yavuḳ (1), ḳavuş- (2) ve kivür- (1).

"çeng tig ḳaddım niçe **cevrüŋ** ilindin boldı ḫam
nāle yoḳ aʿẓām üze bolsa reg ü pey tār tār" (MLD-62/3)

-(I)p zarf fiilinde görülen yuvarlaklaşma örnekleri: sızġur- (1) ve żarīflen- (1).

"ḫublar köp ilge ḥüsn satadur **żarīflenüp**
körgüz yüzüŋ ki hīç ola anlar ẓarāfeti" (MLD-297/2)

1. ve 2. şahıs iyelik eki vokallerinde görülen yuvarlaklaşma örnekleri: cān (2), leb (1) ve oram (1).

"iy ezeldin **cānuma** zülfüŋ ḳaża bolġan belā
ḳaş u közüŋ biri birniŋ üstide kilgen belā" (MLD-10/1)

1.4. #t>#d değişimi

Ergin (2021, s. 107), Eski Türkçede #t şeklinde korunduğunu Batı Türkçesinde #d şeklinde ötümlüleşme hadisesinin olduğunu ve bu değişimin Batı Türkçesinde geniş ölçüde görülen bir değişim olduğunu ifade eder. Çağatay Türkçesi bu değişimde #t'den yanadır ve eserlerde görülen #d'li örnekler de Oğuz Türkçesinden gelen özelliklerdendir (Kaymaz, 2004, s. 205). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: dağı, di-, dig, dig-, dek, digin, digrü, digül, dilençi, dilü, dudaḳ ve dur-.

"miḥrāb **dek** ḳaşına naẓar ḳılġalı biri
peyveste vird-i luṭfī ol aynıŋ duʿāsıdur" (MLD-48/5)

"yüzüŋniŋ ḥecridin cānımġa yittim
anıŋ üçün seniŋ **dik** cāna kildim" (MLD-170/5)

"eger barurmin iligtin maḥall-i ʿayb **digül**
ki fitneler bar uşol ġamze merḥabāsında" (MLD-245/3)

"közdin ḳuluŋnı salma siver **diyü** yazġurup
öz luṭfuŋa naẓar ḳıl u baḳma günāhına" (MLD-259/6)

"yüzüŋe tekye ḳılıp zülf kiçe taŋġa **digin**
uzun uzaḳ mini vaṣfıda ḳıṣṣa-ḫᵛān ḳıldı" (MLD-366/2)

1.5. G>Ø değişimi

Bu değişimde ele alınan özellik çok heceli kelimelerin sonunda G# ve G/ olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. G# değişme, Türk dilinin tarihî dönemlerinden ikincisi olan Orta Türkçe dönemini üçe bölen fonetik bir hadise olması yönüyle büyük önem arz etmektedir. Bu iki değişim Oğuz Türkçesinde 13. yüzyılın sonlarında artık G#>Ø# şekliyle erime ve G/>Ø/ şekliyle yutulma hadiseleri ile varlığını sürdürmüştür (Korkmaz Z. , 2020, s. 59).

Söz konusu değişimler Çağatay Türkçesi döneminde korunmuştur fakat yer yer eridiği ve yutulduğu örneklere bakıldığında Oğuz Türkçesinden gelen bir özellik olduğu anlaşılmaktadır (Kaymaz, 2004, s. 208). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler:

G# erime: ıssı (1).
"iltti zülfüŋ köŋlümizni vü fürū-pāy eyledi
uġrısı dirler ki küçlüg bolsa **ıssını** yiŋer" (MLD-67/2)

G/ yutulma: ḳulaḳ (17) ve kirek (42).
"āḫir iy felek nāle vü feryādım işitgil
her niçe meniŋ āhım aġır ḳıldı **ḳulaḳıŋ**" (MLD-131/3)

"dilber ḳaşında köz ḳanı çün şerḥ-i ḥāl iter
luṭfī nige **kirek** arada tercümān daġı" (MLD-289/7)

1.6. d/>>y/ geçişme

d/>>y/ geçişme olayındaki süreç Eski Anadolu Türkçesi döneminde tamamlanmıştır. Sürecin tamamlanmasında ź/ sesi sızıcılaşmayla w/ sesi de damaklılaşmayla hizmet ederek geçişme ses olayının gerçekleşmesini sağlamaktadır. d/>**[ź/(:ḍ/)>w/]**>y/ geçişme ses olayındaki teşekkül noktası değişikliği, bu ses olayını diğerlerinden ayırarak en zor ses değişimi olayı kılmaktadır (Turan, 2023, s. 10). Kâşgarlı söz konusu değişimle ilgili şunu belirtmektedir: Yağma, Toksı, Kıpçak, Yabaku, Tatar, Kay, Çomul ve Oğuzların ḍ (ض) harfini daima y (ى)'ye çevirdiklerini ve hiçbir zaman ḍ (ض)'lı söyleyemediklerini belirtir. Kayın ağacı kelimesini örnek vererek bunların dışındakilerin "ḳaḍıŋ" bunların "ḳayıŋ"dediklerini ifade eder (Atalay, 1985, s. 32). Oğuzlar aradaki geçiş sesleri (>ź/>w/) sonrasında sızılaşma ve damaklılaşma olayları ile d/>>y/ şeklinde kullanırlar.

Argunşah (2018, s. 110), Çağatay Türkçesinde söz konusu değişim konusunda bu değişimin Çağatay Türkçesi ile Harezm Türkçesi dönemini ayıran en önemli ses özelliklerinden biri olduğunu ve Harezm Türkçesinde ḍ/ korunduğunu Çağatay Türkçesinde ise y/ değişiminin olduğunu belirtir.

M. Lutfî Divanı'nına bakıldığında bu ses olayında y/ ile bir değişim söz konusudur. Fakat korunma şeklinin yalnızca "adak" (2) kelimesinde geçtiğini bunun haricinde metinde "ayak" şeklinde y/ değişimiyle geçtiği görülür. M. Lutfî Divanı'nında görülen örnekler: adaḳ (2), ayaġ (6), ayaḳ (19), ḳayġu (21), ayrıl- (2), boy (10), ḳoy- (49), toy- (13), uyı- (3), kiy- (19), kiyin (1), kiyik (2) ve ayru (1).

"firḳatıŋda tökti şāhım közlerim dürr-i yetīm
ol **adaḳıŋġa** tüşüp ḫālin ayıtsa tut ḳulaḳ" (MLD-122/6)

"köz yaşı yıġlayu tüşeyin dir **adaḳına**
bilmen nidür tapuḳda bu sāyil suʾālini" (MLD-353/6)

"ilgin öpüp **ayaḳına** köŋlek yiŋi tüşer
bilmen anıŋ başında daġı ni ḫayāli bar" (MLD-57/4)

"ġamzeġa vaʿde ḳılıp ḳılmadıŋ ay şūḫ vefā
çın sini vaṣf iteyin baştın **ayaḳ** yalġansın" (MLD-186/4)

"iy cefādın bir zamān köŋli peşīmān bolmaġan
ḳanı baġrım ẕerre-i **ḳayġuŋ** bile ḳan bolmaġan" (MLD-199/1)

"ol ḳuyaş yüzüŋdin **ayrılġan** üçün
ḳayġudın ẕerre ḫużūrım ḳalmadı" (MLD-474/2)

"salına çıḳsa **boyı** servdin ḫarāc tiler
ḫoten çiçekleridin zülfi bāc tiler" (MLD-68/1)

"su **ḳoyġalı** aydı yaramas siz aŋa rıḍvān
barmaŋ uyalur siz size anda ni maḫal bar" (MLD-58/6)

"közüm **toymas** niçe ḫüsnüŋġa baḳsam
belī artuḳsı devlet köz çıḳarmas" (MLD-487)

"körgüzmediŋ tüşümde birer zülf ü ʿārızıŋ
ay baḫt kim didi saŋa kim tün ü kün **uyı**" (MLD-354/5)

"bīvech çıḳar kün yüzi devrinde uyalmas
bir yolı uşol ḫıyre **kiyin** saldı ḫayānı" (MLD-332/6)

"köp yögürmektin **kiyik** közi ḳarardı sehm yip
kör niçük ġamzeŋ oḳı anı ciger-ḫūn eyledi" (MLD-312/3)

1.7. ḳ>ḫ değişimi

Batı Türkçesinin ilk devresinde ortaya çıktığı anlaşılan ve daha sonra Azerbaycan ve Osmanlı sahaları arasındaki belirli ses farklarının başında gelen bir değişimdir (Ergin, 1971, s. 92). Bu ses değişimine Çağatay Türkçesi döneminde sınırlı da olsa rastlanmaktadır. M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: oḫşa- (12), yaḫşı (35) ve aḫşam (1).

"zülfige ḳadr u berāt **oḫşar** velī yüz farḳı bar
söz anıŋ yanındaki ḫūrşīd ü mehtābındadur" (MLD-90/5)

"laʿlıŋ kim ol ḫātemdurur engüşterī tig aġzıŋ
anıŋ kibi **yaḫşı** ʿaḳīḳ ʿömrinde körmedi yemen" (MLD-192/3)

"ʿıyd **aḫşāmı** neẓārede kördi ḳaşıŋ meger
gerdūn iteki içre yaşurdı hilālini" (MLD-353/3)

1.8. #y yutulma

Kâşgarlı, Oğuz Türkçesinin özelliklerinden bahsederken Oğuzlar ve Kıpçakların isim ve fiil türündeki kelimelerde ilk sesin elif ile yazıldığını yani yutulduğunu (#Ø) veya #c'ye döndüğünü belirtir. Örnek olarak da Diğer Türklerin yolcu'ya "yelkin" dediklerini Oğuz ve Kıpçakların "elkin" dediğini (#y>#Ø) ya da diğer Türklerin "yincü" dediğine Oğuz ve Kıpçakların "cincü" dediklerini (#y>#c) belirterek söz konusu fonetik olayı örneklerle desteklemektedir (Atalay, 1985, s. 31). M. Lutfî Divanı'nda da bu ses olayının #y ile korunduğunu ve aynı zamanda Oğuz Türkçesi özelliğinden biri olarak da #Ø şeklinde yutulduğu örneklerle de karşılaşmaktayız. M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: ırak (1), ipsiz (1) ve inçü (7).

"yārdın ay raḳīb bizni niçe başḳa tutarsın
cān birsem **ırakluḳ** bile boynuŋda vebālım" (MLD-177/4)

"baġladı **ipsiz** mini min köŋlüm ayaġın çīn ara
ehl-i sevdā boynına zülfüŋni zincīr eylegen" (MLD-189/6)

"külerde körgeli irniŋ bile tişiŋ köz yıġlap
demi kān-ı bedaḫşāndur zamānı **inçü** deryāsı" (MLD-296/2)

1.9. ġ/>v/ dudaklılaşma

Çağatay Türkçesini, Karahanlı ve Harezm Türkçesinden ayıran önemli özelliklerden biri de bu ses olayıdır. Eski Türkçede ġ/ korunma, Karahanlı ve Harezm Türkçesinde w/ dudaklılaşma ve sızıcılaşma olan bu ses olayı Çağatay Türkçesinde v/ şeklinde bir değişme göstermektedir (Argunşah, 2018, s. 109). M. Lutfî Divanı'nda bu ses değişimini yalnızca 345/5 nolu beyitte geçen "yavuḳ" kelimesinde görülmektedir.

"merḥamettin yıraḳimes sorsaŋ
kim **yavuḳtur** bu ḫastanıŋ seferi" (MLD-343/5)

1.10. l/ erime

Eski Türkçede keltür- ve oltur- fiilindeki l/ sesinin erimediği kelimenin Eski Anadolu Türkçesinde getür- ve otur- şeklinde l/ sesinin eridiği görülür (Özkan, 1995, s. 101). Çağatay Türkçesinde bu fiilleri, kiltür- ve kitür- ile oltur- ve otur- olarak iki şekilde de görmekteyiz. Çağatay Türkçesinde l/ erimesinin görülmesinde kültürel etkileşime bağlı olarak Oğuz Türkçesinin etkisiyle meydana gelmiş olabilir (Güneş, 2023, s. 506). M. Lutfî Divanı'nda kiltür- 1, kitür- 11 yerde; oltur- 13, otur- şekli ise 2 yerde geçmektedir.

"luṭfī ger ʿāşıḳ bolup ḳıldı fedā cān niʿaceb

körse ger kāfir anı **kiltürgey** īmān yüzige" (MLD-17/5)

"ża' fım ol yerge yetiptür kim mini yil tanımas
çün selāmıŋnı **kitürse** bizge yitkürmey öter" (MLD-67/3)

"köŋlüm ḳara yerge niçe **oltursun** ol zülf ilgidin
cem' eyle nāzük vech ile kim bes perīşāndur köŋül" (MLD-153/6)

"fırḳatıŋ çölinde her bir yol üze **otrup** közüm
ayttı tācikler tilinçe kimni körse ḫ^v^āce āb" (MLD-24/3)

"**otursaŋız** nefesi gül yıġaçı astında
ṣabā çü ḳopsa gül üstinde barça gül saçılur" (MLD-70/3)

1.11. r/ erime

M. Lutfî Divanı'nda r/ erime için ele alınan örnek "bile" kelimesidir. Özkan (1995, s. 3), r/ erimesindeki ses olayını Oğuz Türkçesinden bir özellik olarak değerlendirmiştir. Metinde kelimenin hem "birle" şekli hem de Oğuz Türkçesindeki "bile" şekli yer almaktadır. Divan'da birle şekli 120 yerde bile şekli ise 169 yerde yer alarak eridiği şeklin daha fazla olduğu görülür.

"raḳīb cānını alġay ḫudā-yı ' izz ü cel
ki luṭfî **birle** ḳatılmas velīk köp ḳatılur" (MLD-70/7)

"başıŋġa min ṣafā bireyin dir ḳılıç **bile**
cevr itmesirdi mihr üçün imdi ṣafā ḳılur" (MLD-45/3)

"lāf ursa kün yüzüŋ **bile** 'aynı-ı güzāfirür
körklügsin oḳsın özge kişi sözi lāfirür" (MLD-101/1)

2. Şekil Bilgisi (Morfoloji)

2.1. +lI

Eski Türkçede +lIG şeklinde olan Eski Anadolu Türkçesinde G# erime ve yuvarlaklaşma ile +lU ile yer alır (Ergin, 2021, s. 170). M. Lutfî Divanı'nına bakıldığında G# erime hadisesi görülür fakat Batı Türkçesindeki gibi bir yuvarlak vokalli hali görülmemektedir. Divan'da yuvarlak vokalli haline yalnızca 150/1 numaralı yerde rastlanmaktadır. Divan'da hem +lIG şekli hem de G# erimenin görüldüğü +lI şekli görülmektedir. M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: irkli (1), közli (1), miŋizli (3), yarlı (2) ve aġızlı (1).

"iy ṣanevber **boylu** dilber fikr-i hicrān ḳılmaġıl
şevḳ otında min gedānı asru biryān ḳılmaġıl" (MLD-150/1)

"ni **belālıġ** közi bar kim ' aḳl u dīn yaġmasına
uyġatur her gūşedin yüz fitneni ḫ^v^ābı anıŋ" (MLD-134/4)

"ay ḳaraḳçı **közli** dilber eyle bil

cān ayamin sin kibi cānānedin" (MLD-457/1)

2.2. -An

Kâşgarlı'nın Oğuz Türkçesi özelliği olarak belirttiği eklerden biridir. Bu eke Çağatay Türkçesinde Oğuz Türkçesinin etkisiyle nadiren -An şekliyle rastlanmaktadır (Argunşah, 2018, s. 177). M. Lutfî Divanı'nında hem -Gan hem de g/ yutulmanın görüldüğü -An şekliyle karşılaşılmaktadır. Divan'da -An şekli kaçan (20), kiçen (1) ve bilen (3) örneklerde geçmektedir.

"kim seniŋ nāzük teniŋni kördi saġındı ḫarīr
muṭṭaliʿ **bolġan** velī köŋlüŋge sindān atadı" (MLD-330/3)

"**ḳaçan** ki ġamzesi köz ḳanıma ḳara ḳılsa
ḫaṭāsız oḳnı atar cānıma ḫaṭā ḳılsa" (MLD-18/1)

"hecriŋde tiler her dem ecel luṭfī-i miskīn
sinsiz **kiçüren** ʿömrdin iy dōst ni ḥāṣıl" (MLD-143/7)

2.3. -A

Eski Türkçede istek sıfat fiil eki -Gay ve seyrek olarak rastlanan -GA şeklindedir. Ekin, Batı Türkçesindeki şekli -A'dır (Korkmaz Z. , 1974, s. 28). Ekin Oğuz Türkçesindeki kullanım şekli M. Lutfî Divanı'nda da görülmektedir. Ekin bu şekli M. Lutfî çağdaşlarından ve Nevâyî'ye kadar azalarak devam etmiş, Nevâyî'den sonra terk edilmiştir (Karaağaç, Mevlânâ Lutfî Dîvân, 2020, s. 26).

M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: baḳayım (2), usanam, vasf iteyin, ḳılay, yazamin (3), aytay (5), aytayın, köreyin (2), alam (2), aytayın (6), köreyin (2), körey, tüşeyin (2), tutay (2), olayın, bireyin (4), sorayın, ḳılayın (2), almayın (2), tutayın, tartayın, öleyin, ilteyin, tökeyin, içeyin, kileyin, niteyin (8), bola (2), ḳana, ola (13), sala (2), tigüre, yarıla, sora, yaḳıla (2), tüşe, tarıla, bula, ḳatıla (2) ve ayamin (3).

"kilse yüz miŋ tümen elem sindin
ḫōşturur kām eger **alam** sindin" (MD-221/1)

"sindin ni temennā **tutayın** mihr ü vefānı
kim kördi vefā anda ki var ḥüsn ü cemālı" (MD-313/2)

"laʿlıŋġa ʿaḳīḳ oḫşamas öz baġrın itip ḳan
yaḫşı **bola** almas belī çün aşlı yemendür" (MD-489)

2.4. -Ø+

Türkler, emir görevli bir fiilin 2. teklik şahıs eki asıl unsurunda -GIl, 2. çokluk şahıs eki asıl unsurunda ise -ŋlAr ekini kullanır. Oğuz ve Kıpçaklar 2. teklik şahıs ekinde Ø (damga morfem), 2. çokluk şahıs ekinde ise -Iŋ ekini kullanır. Oğuz ve Kıpçaklar bir kişi için "bar" (git), birkaç kiş için "barıŋ" (siz gidin) demektedir. Oğuz ve Kıpçaklar, diğer Türklerden farklı olarak çokluk eki +lAr morfemini kullanım dışı bırakır ve yerine +ŋIz ekini kullanır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 246).

M. Lutfî Divanı'nda emir sıfat fiilinin kullanıldığı örneklere bakıldığında 2. teklik şahıs ekinde hem -GIl hem de Ø (damga morfem) kullanımının bir arada olduğu görülür. M. Lutfî Divanı'nda emir sıfat fiilinin kullanıldığı örnekler:

"ʿaḳlım kitiben luṭfî tig dîvâne bolġum **anlaġıl**
ʿışḳıŋ kilip köŋlüm ili içre iŋen ġavġā ḳılur" (MD-97/7)

"luṭfî saŋa cân asramış u ḳaṣd itedür hecr
ger cân tiler irseŋ yite **körgil** burun andın" (MD-214/7)

"kişi ki öz cânıġa ḳaṣd iter sini **sivsün**
daġı işikiŋe **kilsün** belâ kirek bolsa" (MD-13/5)

"başım eger hevâsıda barsa vefânı **ḳoymayın**
gerçi neẓâre tigmegey serv-ḳadı nihâlidin" (MD-218/1)

"zülfüŋ fırâḳıdın bitiyin şenme-i didim
ʿaḳl ayttı **başlama** ki uzundur ḥikâyeti" (MD-286/3)

2.5. -AlI

Eski Türkçe döneminde -GAlI şeklinde olan ek Batı Türkçesinde -AlI şeklindedir (2021, s. 341). Çağatay Türkçesinde -GAlI şeklinde olan zarf fiil eki, bazı örneklerde G/ yutulma ile yer aldığından Oğuz Türkçesindeki bir özellik olarak mevcut olur. Oğuz Türkçesine yuvarlaklaşma yönüyle değil G/ yutulma yönüyle kesişen bir ektir. M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: bolalı (2), tartalı (1), olturalı (1) ve yastanalı (1).

"ḳıl köz uçı naẓar **bolalı** ġussadın ḥalâş
iy barça ḳayġu ehli közüŋ şâd-kerdesi" (MLD-271/2)

"bizni raḳîbler öltüredür yoḳ saŋa ḫaber
ay vây niçe **tartalı** ilter maḥâlını" (MLD-353/5)

"kil igri **olturalı** daġı igri sözleli
ki serv üzre ḳâmetiŋ ni belâ ḳıldı cânıma" (MLD-488)

"ayaġı ḫâki üçün âsitâne **yastanalı**
gedây himmetini kör ne taḫt u tâc tiler" (MLD-68/2)

2.6. –(I)bAn

Eski Türkçeden sonra Karahanlı ve Harezm Türkçesinde de görülen zarf fiil eki -pAn'dır, ek Çağatay Türkçesinde –(I)p şeklindedir. Ekin, Oğuz Türkçesindeki –(I)bAn şekli Çağatay Türkçesinde de görülmektedir (Kaymaz, 2004, s. 207). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: ḳaçıban, boluban, olturuban, ḳoyuben, alıben, uftanıban, kitiben, diben (3), kiçiben, körgüzüben ve körüben (4).

"iy serv-i gülʿ iẓâr yaŋaḳıŋdın uftanıp
yabanġa şehrdin **ḳaçıban** lâlezârirür" (MD-85/3)

"ay çibin ol dem ki irni sarı pervâz eyleseŋ

bizni tigürseŋ ni bolġay **alıban** bāl üstine" (MD-249/5)

"ḫaddiŋni bilmeyin mini sivdüŋ **diben** yazġurmaġıl
sin hem bilürsin ay bigim bir irkli sulṭāndur köŋül" (MD-153/2)

"bildiler yüzin **körüben** luṭfī ḥālın sormayın
ʿāmm u ḫāṣṣ u il ü kün dānā vü nādān yıġladı" (MD-338/7)

2.7. +i-

Çağatay Türkçesinde +ir- cevher ek fiili, vezin gereği ve ayrıca Oğuz Türkçesinin de etkisiyle r/ sesinin erimesiyle +i- şeklindedir (Yücel, 1995, s. 52). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: i- (39) ve imes (45).

"ay kāşkī min **bolġayidim** allıda ḫādim
ta vaṣl-ı teni bolġay idi bizge müyesser" (MD-58/4)

"hīç yerde ḳarārım **yoḳidi** kūyıda turdum
cennette muḳīm oldum u dildāra yoluḳtum" (MD-180/4)

"ḫūr u ferişte vü perī ḥüsni aŋa **şebīhimes**
vaḥdet üçün delīl uşol ṣūret-i bīmiṣālirür" (MD-71/2)

"merḥamettin **yıraḳimes** sorsaŋ
kim yavuḳtur bu ḫastanıŋ seferi" (MD-343/5)

2.8. +iŋ

Çağatay Türkçesinde ilgi eki +nIŋ şeklindedir, söz konusu ekin yanında Oğuz Türkçesindeki +iŋ şekli de görülmektedir (Kaymaz, 2004, s. 206). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: kimiŋ, biziŋ, ādemiŋ, birlikiŋ, vahdetiŋ, közleriŋ, seniŋ, lebiŋ, tişiŋ, iziŋ ve Ǿināyetiŋ.

"rāyıŋ oldur kim mini öltürseŋ ammā fikr ḳıl
āḫiri bolur peşīmān **ādemiŋ** ḫōd rāyesi" (MLD-274/4)

"iy ikki cihān **birlikiŋ** işbātına gūyā
ẕerrāt-ı cihān maẓhārıda kün kibi peydā" (MLD-1/1)

"**lebiŋ** leṭāfetidin bes ki fehm ḳıldı uyat
ölüm ḳara ẓulemāt içre kirdi āb-ı ḥayāt" (MLD-29/1)

"işikiŋizdin yıraḳ bolsa köz bolur giryān
iziŋ tozı maŋa yüz tūtiyādın artuḳirür" (MLD-100/2)

2.9. +A

Çağatay Türkçesi döneminde yönelme hal eki +GA ve +KA halindedir. Çağatay Türkçesinde görülen +A şeklindeki örnekler Oğuz Türkçesi özelliğidir (Argunşah, 2018, s. 147). M. Lutfî Divanı'nda görülen

örnekler: aġyāra, aşıḳlara, aya, cana, cerāĥata, ḳurbāna, sultāna, miskinlere, ħastalara, kemāle, śubĥa, tile, vebāle ve yāra.

"baḳtı tā esrük közüŋ **aġyāra** ḥālimdür ḫarāb
ḳan yutarmin tā lebiŋġa tigdi sāġar ilgidin" (MD-203/5)

"luṭfiġa boldı belā ol saçı ʿanber firḳatı
ārī ārī kimirür **ʿāşıḳlara** hicrān belā" (MD-10/6)

"firāḳıŋ ẓulmidin dād istemekke
seniŋ tig nāzenin **sulṭāna** kildim" (MD-170/2)

"dem-i ʿīsā ki birürirdi şifā **ḫastalara**
bu dem irniŋdedurur derdime ḳıl dermānsın" (MD-186/3)

2.10. +I

Köktürkçede kullanılan +(I)g belirtme hal eki, Oğuz Grubu Türk Şivelerinde G# erime ve y türeme ile +(y)I şeklindedir (Gülsevin, 1998, s. 4). Çağatay Türkçesinde yaygın olarak kullanılan ek +nI şeklindedir fakat bazı örneklerde Oğuz Türkçesi özelliği olarak +I şekli de görülmektedir (Argunşah, 2018, s. 145). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: intižārı, ḳarārı, ħumārı, nāzı, nūrı, iØtibārı, baġrı, ḳaşları, şiØārı, güsarı, süvārı, lālezārı, ḳanımı, yolı ve varaḳları.

"yüzüŋnüŋ ārzūsı vü ṭurraŋ **intiẓārı** bile
başım aḳardı vü köŋlüm hem ol **ḳarārı** bile" (MD-21/1)

"**ḳaşları** baş bir ḳılıp ġamzesi birle keŋeşip
Birisi naḳd-ı dīn alıp özgesi ḳaṣd-ı cān iter" (MD-73/2)

"gül ögrenür oḫşar çemen-ārāylik andın
büstānda **varaḳları** perākende degülmü" (MD-231/3)

2.11. +lA

Çağatay Türkçesinde vasıta hal eki +(I)n şeklindedir bazı örneklerde +lA şeklinde Oğuz Türkçesindeki şekliyle karşılaşılmaktadır (Kaymaz, 2004, s. 206). M. Lutfî Divanı'nda bu ekin örneğine yalnızca 110/6 numaralı beyitte rastlanmaktadır.

"iy hecr kiter **yaşıla** közüm ḳarasını
közni niteyin devlet-i dīdār tapılmas" (MD-110/6)

2.12. +n

Çağatay Türkçesinin karakteristik özelliklerinden biri 3. şahıs iyelik ekinden sonra gelen prominal teklik ekinin (+n) kullanılmamasıdır. Eke, manzum yerlerde vezin gereği yer verildiği görülür (Yücel, 1995, s. 66). Kaymaz (2002, s. 160), metinlerde görülen ekin Oğuz Türkçesi etkisiyle kullanıldığını belirtir. M. Lutfî Divanı'nda prominal teklik ekinin kullanıldığı örnekler: +n (74); ulusındın, hayāsındın, cādusındın, arasındın, hevesindin, badesindin, uyħusında, fitnesindin, cefasında, ḳafasında, mübtelāsında, arasında, deryāsında, temennāsında ve ayinesinde.

"közüm ḳara bāġında tüşüp ḫayl-i ḫayāliŋ
bir laḥẓa imes ḫalī yaşımnıŋ **arasındın**" (MD-217/4)

"raḳīb köziçe sürseŋ meni köŋül üzmen
ki maşlaḥat köp irür ḫüsn ili **cefāsında**" (MD-245/4)

"közdin ḳaraḳı salġalı öz **mübtelāsını**
ni aḳın özge kördi kişi ni ḳarasını" (MD-349/1)

2.13. Geniş Zaman

Çağatay Türkçesi metinlerinde geniş zaman 1. şahıs teklik ve çokluk eki -(A/U)r+men ve -(A/U)r+biz olarak yer alır. Bu dönemde aynı zamanda 1. şahıs teklik eki için Batı Türkçesinin Azerbaycan Türkçesinde yer alan -(A/U)r+Am şekli ve 1. şahıs çokluk eki için de Batı Türkçesindeki -(A/U)r+Iz şekli görülmektedir. Geniş zamanın -mA-s şahıs eki şeklindeki olumsuz örnekleri yanında Oğuz Türkçesinde görülen -mA-z+Am ve -mA+n şekli de görülmektedir (Kaymaz, 2004, s. 204). M. Lutfî Divanı'nda görülen örnekler: -(A/U)r+Am (26) ve -mA+n (23).

"sözlemek boldı bitig birle vü körmek uyḳuda
ḳorḳaram kim luṭfī ḫāli bolmaġay mundın beter" (MD-67/5)

"ʿālem sini sivgüçidurur gerçi demādem
ḫaḳdın **tilerem** min ki barı düşmeniŋ olsun" (MD-210/4)

"özgedin **ḳılman** şikāyet kim ʿazīzim közide
otḳa tüşkür bu köŋüldür luṭfīni ḫʸār eylegen (MD-193/7)

"ilgin öpüp ayaḳına köŋlek yiŋi tüşer
bilmen anıŋ başında dağı ni ḫayāli bar" (MD-57/4)

3. Kelime Kadrosu

Oğuz Türkçesinden ödünçlemeler konusu esas itibarıyla hali hazırda çalışılmaya devam edilen ve nihayetinde ortaya konulan tasarruf her araştırmacının kendi kaleminde ele aldığı şekilde olduğundan çalışmanın bu başlığında yer verilen örneklere dikkatle yaklaşmak gerekmektedir. Konuya dair Gülsevin (2010, s. 73) Oğuz Türkçesi özelliklerinin Türkologlar tarafından belirlenmediğini ve "unsur" şeklinde ifade ettiği özelliklerden hangilerinin Oğuz Türkçesi olduğunu anlamak için malzemeye çok yönlü bakılması gerektiğini belirtir.

Çalışmanın bu başlığı Ercilasun ve Akkoyunlu (2014) Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-metin-çeviri-notlar-dizin ile Hazar'ın (2011) Çağatay Türkçesinde Oğuzca özellikler ve benzerlikler adlı eserlerinde yola çıkılarak ele alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Mevlânâ Lutfî Dîvânı'nda kelime kadrosu kapsamında tespit edilen kelimeler ve sıklık

aḳ (12)	alma "elma" (6),	aŋla- (13)
ayaġ "kadeh" (1)	ayrıl- (2)	ayru "ayrı" (1)
baḳış (2)	bigin "gibi" (23)	bitig "muska" (1)

boy “kabile, kavim” (10)	di- “de-” (156)	digin “değin” (1)
digül “değil” (2)	dudaḳ (11)	imdi “şimdi” (21)
iŋen “çok” (3)	ḳat “yan, huzur, ind” (2)	oḫşaş “benzer” (1)
otur- (2)	sor- (29)	uyḫu “uyku” (4)
yaġı “düşman” (2)	yaḫşı “güzel, iyi” (35)	yulduz “yıldız” (5)

3.1. aḳ (12)

“niçe nār tig yaŋaḳıŋdın ḳızıl otḳa yanar cānım
aḳ alma tig saḳaḳıŋdın sorarġa yoḳ hīç imkānım” (MD-179/1)

3.2. alma “elma” (6)

“idgüturur irte yüzüŋe baḳḳalı fālım
bihraḳirür **alma** saḳaḳıŋ körgeli ḥālım” (MD-160/1)

3.3. aŋla- (13)

“ṭaliʿ imniŋ şūr igenini min andın **aŋladım**
kim süçüg söz birmey öltürdi lebiŋ ʿamdā mini” (MD-301/6)

3.4. ayaġ “kadeh” (1)

“maḫmūr közleriŋ kibi mest eylegen mini
şol sāḳī-i elest içürgen **ayaġıdur**” (MD-94/5)

3.5. ayrıl- (2)

“işikiŋ itidin **ayrılġanımnı** tut maʿ ẕūr
hemīşe kimni felek ḳoydı iʿ tibārı bile” (MD-21/4)

3.6. ayru “ayrı” (1)

“ol ḳuyaş yüzüŋdin **ayru** yaŋı ay tig bolmışam
kim ḳalurġa özge yoḳtur bir zamān tābım meniŋ” (MD-129/5)

3.7. baḳış (2)

“ʿ āşıḳḳa cān bağışlar uşol köz **baḳış** bile
ösrükler içre közüŋe hīç kim ḥarīf yoḳ” (MD-119/3)

3.8. bigin “gibi” (23)

“bir ḳatıḳ cānlıḳ cihānda körmedim köŋlüm bigin
kim çiker cevr ü burunḳı ʿ ahd u peymānındadur” (MD-60/5)

3.9. bitig “muska” (1)

“sözlemek boldı **bitig** birle vü körmek uyḳuda
ḳorḳaram kim luṭfī ḥālı bolmaġay mundın beter” (MD-67/5)

3.10. boy “kabile, kavim” (10)

“ay cān çemeni içre **boyı** serv-i revānım
vālihirür ol şūretiŋe cān u revānım” (MD-165/1)

3.11. di- “de-” (156)

“iy mīm ağızlı biliŋe köŋlüm ḳoyup didim

raḥmım kilür ki ḳılça biliŋ yüki ḳāf irür" (MD-101/4)

3.12. digin "değin" (1)

"yüzüŋge tekye ḳılıp zülf kiçe taŋġa **digin**
uzun uzaḳ mini vaṣfıda ḳıṣṣa-ḫʸān ḳıldı" (MD-366/2)

3.13. digül "değil" (2)

"eger barur min iligtin maḥall-i ʿayb digül
ki fitneler bar uṣol ġamze merḥabāsında" (MD-245/3)

3.14. dudaḳ (11)

"bolur cānım su vü ot tig tutaşur
çü yādımġa kilür şīrīn **dudaḳıŋ**" (MD-137/4)

3.15. imdi "şimdi" (21)

"cāndın köŋül üzgin **imdi** luṭfī
çün ḥāṣılı yoḳturur serencām" (MD-178/7)

3.16. iŋen "çok" (3)

"kişini eylese ṣayd ehl-i ḥüsn şūḫluġı
ḳul itti pāk iteki vü iŋen ḥayāsı mini" (MD-358/5)

3.17. ḳat "yan, huzur, ind" (2)

"**ḳat ḳat** yürekim baġladı ḳan ġonce meŋizlig
bu derd-i dilimni gül-i ḫandānıma aytıŋ" (MD-132/3)

3.18. oḫşaş "benzer" (1)

"nergis közüŋnüŋ oḫşaşı ḳaysı çemende bar
yüzüŋ ṭarāveti ḳaçan iy gül semende bar" (MD-95/1)

3.19. otur- (2)

"**otursaŋız** nefesī gül yıġaçı astında
ṣabā çü ḳopsa gül üstinde barça gül saçılur" (MD-70/3)

3.20. sor- (29)

"merḥamettin yıraḳimes **sorsaŋ**
kim yavuḳtur bu ḫastanıŋ seferi" (MD-343/5)

3.21. uyḫu "uyku" (4)

"tuş boldı ḳıyāmet kim ol māhliḳā ḳoptı
ösrük közi **uyḫudın** kiç ḳoptı belā ḳoptı" (MD-317/1)

3.22. yaġı "düşman" (2)

"cānımġa tiggen ol ḳara köz mekr ü ālıdur
köŋlüm ilin tiler bu meger **yaġı** mālıdur" (MD-52/1)

3.23. yaḫşı "güzel, iyi" (35)

"iy seniŋ cevr ü cefaŋ mihr ü vefādın yaḫşıraḳ
ol seniŋ ay tig yüzüŋ bolsun yaman közdin yıraḳ" (MD-116/1)

3.24. yulduz "yıldız" (5)

"ay u kün **yulduz** bigin yerge özin salmaḳ tiler
çıḳsa ħırḳadın birer ol māh-ı tābānım meniŋ" (MD-141/6)

Sonuç

Türk dilinin Karluk (Doğu) Şive Grubu içerisinde yer alan Çağatay Türkçesi yazı dili Türk Dili ve Edebiyatının gelişmesinde önem arz eden tarihi şivelerden biridir. Bu dönemde ele alınan eser, pek çok çağdaşı ve çağından sonrası da dahil yazarları etkilemiş olan Mevlânâ Lutfî'nin Divanı'dır. Lutfî, esas şöhretini Divan adlı eserinden almıştır. Eserinin önemi, Oğuz ve Kıpçak Türkçesi özelliklerini içermesinden gelmektedir. Çalışmada, Mevlânâ Lutfî Divanı'nda Oğuz Türkçesinden Ödünçlemeler konusu ele alınmıştır.

Çalışmada ses bilgisi, şekil bilgisi ve kelime kadrosu olmak üzere üç başlıkta ele alınarak tespit edilen bulgular şunlardır:

Çalışmanın ses bilgisi (fonetik) başlığında; #b>#m değişimi, #b>#Ø yutulma, yuvarlaklaşma, #t>#d değişimi, G>Ø değişimi, d/>>y/ geçişme, ḳ>ḫ değişimi, #y yutulma, ġ/>v/ dudaklılaşma, l/ erime ve r/ erime olmak üzere Oğuz Türkçesinden ödünçleme olduğu tespit edilen on bir (11) alt başlığa yer verilmiştir.

Çalışmanın şekil bilgisi (morfoloji) başlığında; +lI, -An, -A, -Ø+, -AlI, –(I)bAn, +i-, +iŋ, +A, +I, +lA, (+n) ve geniş zaman olmak üzere Oğuz Türkçesinden ödünçleme olduğu tespit edilen on üç (13) alt başlığa yer verilmiştir.

Çalışmanın kelime kadrosu başlığında; aḳ (12), alma "elma" (6), aŋla- (13), ayaġ "kadeh" (1), ayrıl- (2), ayru "ayrı" (1), baḳış (2), bigin "gibi" (23), bitig "muska" (1), boy "kabile, kavim" (10), di- "de-" (156), digin "değin" (1), digül "değil" (2), dudaḳ (11), imdi "şimdi" (21), iŋen "çok" (3) ḳat "yan, huzur, ind" (2), oħşaş "benzer" (1), otur- (2), sor- (29), uyħu "uyku" (4), yaġı "düşman" (2), yaħşı "güzel, iyi" (35) ve yulduz "yıldız" (5) olmak üzere Oğuz Türkçesinden ödünçleme olduğu tespit edilen yirmi dört (24) alt başlığa yer verilmiştir.

Bir ekin işlevinin belirlenmesinde şekil odaklı bir bakış açısından uzak işlev odaklı bir bakış açısı dikkate alınır. Çalışmanın şekil bilgisi (morfoloji) başlığı, Türk dilinin ekleşme dizisinin karşıtlık düzeni içerisinde önemli bir karşıtlık olarak görülen morfofonetik ve morfofonemik karşıtlık ışığında işlev odaklı bakış açısıyla ele alınmıştır. Bir ekin işlevinde şekil odaklı bakış açısı yerine ekin geçtiği bağlam ve çerçevesi öncülüğünde işlev odaklı yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma, Çağatay Türkçesi dönemi metinlerinde Oğuz Türkçesinden bir ödünçlemenin olup olmadığını ve bu dönem metinlerinden biri olan Mevlânâ Lutfî Divan'ında varlığının sorgulanması amacına hizmet etmesi bakımından önem arz etmektedir. Araştırmanın nihayetinde; Oğuz Türkçesi etkisinin ilgili dönemi ve dönemi temsil eden eserde mevcut olduğu çıktısına ulaşılmıştır. Çalışmada ele alınan her başlık titizlikle incelenmeye çalışılmış ve çalışmada gözden kaçan bilgiler olsa dahi ilerideki çalışmalarda bu eksikliğin giderilmesi arzu edilmektedir. Çalışma, alanyazına Çağatay Türkçesi döneminde Oğuz Türkçesinden Ödünçlemelerin varlığına dair bir probleme çözüm sağlayacak kaynaklardan biri olması temennisiyle sunulmuştur.

Öneriler

- Çağatay Türkçesi döneminde Oğuz Türkçesinden Ödünçlemelerin varlığının anlaşılması noktasında Çağatay Türkçesi döneminde konuya bulgular sunacak eserler incelenerek kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Oğuz Türkçesinden Ödünçlemelerle ilgili alanyazında hangi özelliklerin bir ödünçleme özelliği gösterip göstermediği konusunda araştırmacılar tarafından konuya dair kalıcı çözümler sunularak problemin varlığını ortadan kaldıracak adımlar atılmalı.

- Farklı zaman ve/ veya mekânlara ait dil özelliklerinin eş zamanlı bir araya gelerek tabaklaşma ve bunun da bir ödünçleme tabakası gösterdiği hususiyetler, her bir yazı dili grubunda detaylı bir şekilde incelenmeli ve Türkoloji sahasına katkı sunmalıdır.

Kısaltmalar Listesi

b. : Baskı

BN : Bursa Nüshası

DLT : Dîvânu Lugâti't-Türk

GN : Gotha Nüshası

LN : Londro Nüshası

M. : Mevlânâ

PN : Paris Nüshası

s. : sayfa

TN : Tahran Nüshası

ÜN : İstanbul- Üniversite Kütüphane Nüshası

vb. : Ve benzeri

İşaretler Listesi

\+ : İsme bağlanmayı, isim kategorisini gösterir

\- : File bağlanmayı, fiil kategorisini gösterir.

Ø : Bir gramer unsurunun, telaffuz edilmeyen ancak fonksiyonu korunan şeklini temsil eder.

: : Birbirini karşılayan ses ya da şekil unsurlarının denkliği gösterir.

/ : Kök ünlüsünden sonra gelen sesi gösterir.

\# : Bulunduğu sesin baş başında ise kelime başını, sonunda ise kelime sonunu gösterir.

>> : Gösterilen istikametteki gelişmelerin ya da değişimlerin birden fazla olduğunu gösterir.

Kaynakça

Akar, A. (2021). *Oğuzların Dili-Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. İstanbul: Ötüken Yayınları

Argunşah, M. (2018). *Çağatay Türkçesi* (5 b.). İstanbul: Kesit Yayınları.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi* (Cilt I-IV). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Eckmann, J. (2021). *Çağatayca el kitabı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2015). *Oğuz Adının Etimolojisi. V. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu, Oğuzlar: Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri* (s. 15-20). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi* (17 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A. B., ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-metin-çeviri-notlar-dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ergin, M. (1971). *Azeri Türkçesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ergin, M. (2021). *Türk dil bilgisi* (3 b.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Gülsevin, G. (1998). Köktürk Bengü Taşlarındaki Oğuzca Özellikler. Kardeş Ağızlar (Türk Lehçe ve Şiveleri Dergisi) (7), s. 12-18.

Gülsevin, G. (2010). Oğuzca Olmayan Türk Lehçelerindeki Oğuzca Unsurlar. *Turkish Studies*, 5(1), s. 57-76.

Güneş, İ. (2023). Yusuf Emîrî Divanı'ndaki Oğuzca Unsurlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), s. 492-512.

Hazar, M. (2011). Çağatay Türkçesinde Oğuzca özellikler ve benzerlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 4(1), s. 31-63.

Karaağaç, G. (2020). *Mevlânâ Lutfî Dîvân* (2 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kaymaz, Z. (2002). Hoca Ahmet Yesevî'nin Hikmetlerindeki Oğuz Türkçesi unsurları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi* (139), s. 155-162.

Kaymaz, Z. (2004). Çağatay Türkçesindeki Oğuzca Unsurlar Üzerine. (s. 204-210). Öskemen/Kazakistan: *C. Amanjolov Okuvları- 2004 Attı Halkaralık Gılimi –Praktikalık Konferentsiyanın Materialları*.

Korkmaz, Z. (1974). Eski Türkçedeki Oğuzca belirtiler. *Türkoloji Dergisi*, 6(1), s. 15-30.

Korkmaz, Z. (1974). Eski Türkçedeki Oğuzca Belirtiler. *Türkoloji Dergisi*, 6(1), s. 15-30.

Korkmaz, Z. (1995). Kaşgarlı Mahmud ve Oğuz Türkçesi. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar Dergisi*, s. 3-19.

Korkmaz, Z. (2010). Oğuz Türkçesinin Tarihî Gelişme Süreçleri. *Turkish Studies*, 5(1), s. 1-41.

Korkmaz, Z. (2020). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özkan, M. (1995). *Türk Dilinin gelişme alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Saka, G. (2011). *Batı Türkçesinde G# ve VGV değişmelerinin tabaka ve tabakalanmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler) Tarihleri-Boy Teşkilâtı-Destanları* (2 b.). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Turan, Z. (2020). *Orta Türkçenin Mukayeseli Grameri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yüksek Lisans Dersi Basılmamış Ders Notları.

Turan, Z. (2023). *Türk Dilinin Ses Bilgisi*. Sakarya: İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Lisans Dersi Basılmamış Ders Notları.

Türk, V., Doğan, Ş., ve Şerifoğlu, Y. (2016). *Tarihî Türk Lehçeleri Eski Anadolu Türkçesi Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12 b.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yücel, B. (1995). *Bâbür Dîvânı (Gramer-metin- sözlük-tıpkıbasım)*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

55. Söz anlam ilişkisi yönünden aralarında yakınlık bulunan bazı edebi sanatlar[1]

Sadullah TİLKİTAŞ[2]

APA: Tilkitaş, S. (2023). Söz anlam ilişkisi yönünden aralarında yakınlık bulunan bazı edebi sanatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 923-934. DOI: 10.29000/rumelide.1407520.

Öz

Bedî‘ kavramı, hicri üçüncü asra kadar söz sanatları anlamında kullanılmış ve sonraki dönemde belâgat ilmi ile özdeşleşip bu ilim bünyesinde müstakil bir bölüm olmuştur. Sözü etkili bir şekilde kullanabilmek için şairler, beyitlerinde bir veya daha fazla edebî sanata yer vermişlerdir. Ayrıca onlar, az sözle çok şey ifade edebilme ve sözü güzelleştirme gayesiyle yeteneklerini ortaya koymuşlardır. Okuyucunun çeşitli söz sanatlarıyla bezenmiş bu beyitleri doğru bir şekilde anlayabilmesi için de edebî sanatları bilmesi gerekmektedir. Belâgat kaynaklarında yer alan söz sanatlarının bir kısmı birbirlerine oldukça yakınlık arz etmektedir. Bu da okuyucunun beyti doğru bir şekilde anlamasını güçleştirmektedir. Bir kısım Arap edebiyat eleştirmenleri bedî‘ sanatlarının nazım veya nesirde tekellüflü bir şekilde kullanımının eserin selametine halel getirebileceği ve bunun da eleştiri konusu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan çalışmada belâgat kitaplarının bedî‘ bölümlerinde yer alan ve gerek lafız gerekse mana yönünden birbirlerine oldukça yakın özelliklere sahip olan bazı bedî‘ sanatların tanıtılması ve farklarına dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Böylece beyitlerin doğru bir şekilde anlaşılması ve okuyucuların konuya daha kolay hakim olması hedeflenmiştir. Çalışmada 19 sanat ele alınmış, sanatlar kısaca açıklanmış her biri için gerek âyet-i kerîm’e gerekse Arap şiirinden örnekler verilmiş, benzerlik veya farklılıklarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca lafzî ve manevî sanatlar şeklinde bir başlıklandırma yapılmamış, sanatların birbirleri arasında yakınlık bulunması dikkate alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Belâgat, Bedî‘, Şiir, Lafız, Mana

---

1. 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: %23
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407520
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Mehmet Çetin İmam Hatip Ortaokulu / Dr., Ministry of National Education, Şehit Mehmet Çetin Imam Hatip Secondary School (Uşak, Türkiye), sadullah.tilkitas@usak.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5748-7575, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Some literary arts that are close to the meaning relations and aspects of the word

Abstract

The meaning of Bedi was used in the sense of rhetoric until the third century of the Hijri, and in the following period, it became identified with the science of rhetoric and became an independent section within this science. In order to use words effectively, poets included one or more literary arts in their couplets. In addition, they have demonstrated their talents with the aim of being able to express a lot with few words and to make words beautiful. The reader must know literary arts in order to understand correctly these couplets, which are adorned with various figures of speech. Some of these figures of speech in rhetorical sources are very close to each other, which makes it difficult for the reader to understand the couplet correctly. Some Arab literary critics have stated that the coercive use of bedi' arts in verse or prose may harm the accuracy of the work and that this is also a subject of criticism. In this study, it is aimed to introduce some of the bedi' arts, which are included in the bedi' sections of rhetoric books and have very similar features in terms of both wording and meaning, and to draw attention to their differences. Thus, it is aimed to understand the couplets correctly and for the readers to master the subject more easily. In this study, 19 arts were discussed, examples from both the Quran verse and Arabic poetry were given for each art, and their similarities or differences were pointed out. In addition, no heading was made as literal and spiritual arts, and the closeness between the arts was taken into account.

Keywords: Eloquence, Bedî', Poetry, Wording, Meaning

Giriş

"بديع" (bedî**'),** "icat eden, bir şeyi örneksiz ve benzersiz olarak ilk defa yaratan," anlamlarına gelmektedir (Habenneka, 1996, s. 369). İbn Reşîk el-Ḳayrevânî (ö. 456/1064) bedî' lafzını if'âl bâbından "yenilik getirdi" anlamındaki إبداع "ibdâ'" kelimesiyle irtibatlandırmıştır.(İbn Manzûr, 1414, s. 43)

Belâgat terimi olarak bu ifade, muktezâ-yı hâle uygun fasih kelâmın nasıl güzelleştirileceğini öğreten bir ilim dalıdır, şeklinde tarif edilmiştir (es-Saîdî, 2005, s. 571; Habenneka, 1996, s. 368; Kâtib Çelebi, 1941, s. 232). Başka bir tanımı ise edebî sanatlarla süslü bir ifadenin lafız açısından mükemmel, anlam bakımından mâkul ve aynı zamanda bir uyum ve ahenge sahip olmasının usul ve esaslarını inceleyen ilim demektir (el-Kazvînî, 2003, s. 50; es-Saîdî, 2005, s. 29; Hacımüftüoğlu, 1992, s. 320; Kocabıyık, 2019, s. 387) .

Bedî' kavramını belâgat terimi olarak ilk inceleyen müellifin İbnü'l-Mu'tez (ö. 296/908-909) olduğu kabul edilir (Hacımüftüoğlu, 1992, s. 320). Kendisinden hemen sonra gelen Kudâme b. Ca'fer (ö. 337/948) de İbnü'l-Mu'tez'in *Kitâbü'l-Bedî'* adlı eserinde ele aldığı sanatlara ilavede bulunmuştur. Belâgat sahasında sistemli olarak ilk eseri Ebû Hilâl el-Askerî (ö. 400/1009) kaleme almış ve *Kitabü's-sınâ'ateyn* adlı eserinin 9. bâbını 35 fasıl halinde bedî' ilmine ayırmıştır (el-Askerî, 1998, s. 266).[3] V. (XI.) yüzyılda yaşamış olan İbn Reşîḳ el-Ḳayrevânî (ö. 456/1064) de *el-'Umde* adını verdiği eserinde 60 civarında edebî sanata yer vermiştir. VI. (XII.) yüzyıl müelliflerinden olan Reşîdüddin Vaṭvâṭ (ö. 573/1177) ise sadece bedî' sanatları içeren *Ḥadâ'ikû's-siḥr* adlı eserinde sayısı elliyi bulan edebî sanatı Arapça ve Farsça örneklerle anlatmıştır (el-Vaṭvâṭ, 1945, ss. 89-189; İbiş, 2019, s. 2578; (Mevlüt Öztürk vd., 2022, s. 47)).

3 Ebû Hilâl el-Askerî, 8 yeni bedî' türüne değinmiştir. Dolayısıyla bu dönemde el-Askerî ile birlikte bedî' sanatlarının sayısı 35'e ulaşmıştır. Bk., (Atik, t.y., s. 23).

Müellifler kendilerinden öncekilerle rekabet ederek eserlerinde sayıca onlardan daha fazlasına değinmek için yarışa girmişler, zaman zaman da bu sanatlar birbirlerine oldukça yakınlık arz eden bir durum oluşturmuştur. Aşağıda bu türden tespit edebildiğimiz bazı sanatlara yer verilecektir.

1. Teshîm/ Reddü'l-acüz ale's-sadr

Teshim: Kâfiye veya secî' delaleti ile sözün son kısmının ne olacağını ifadenin başındaki lafızlardan dinleyiciye hissettirmektir (Akdemir, 1999, s. 161). Bu sanat irsâd ve tevşîh olarak da adlandırılmıştır.

Örnekler:

﴿ أَفَرَأَيْتُم مَا تَحْرُثُونَ ۝ أَأَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ﴾

Ektiğiniz tohumu düşündünüz mü? Onu siz mi bitiriyorsunuz yoksa bitiren biz miyiz? (Vâkıa sûresi 56/ 63-64).

Ayette geçen "تحرثون" lafzı "الزَّارِعُون" kelimesinin geleceğini anımsatmaktadır. Aynı sureden bir başka âyet-i kerîme'de şöyle buyurulmaktadır.

﴿أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ ۝ أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ﴾

İçtiğiniz suya hiç bakmaz mısınız? Onu bulutlardan siz mi indiriyorsunuz; yoksa onu indiren biz miyiz? (Vâkıa sûresi 56/ 68-69).

Ayette "تَشْرَبُونَ" lafzından sonra "منزلون" kelimesi gelmektedir. Dolayısıyla "içiyorsuz" ile "o suyu gökten indiren biziz" ifadelerinde uyum söz konusudur. Aşağıda bu sanatla ilgili örneklere yer verilmiştir.

Amr b. Külsûm (ö. 220/835) şöyle demiştir:

وَنُوجَدُ نَحْنُ أَحْمَاهُمْ ذِمَارًا وَأَوْفَاهُمْ إِذَا عَقَدُوا يَمِينَا

*(*Savaş ve barışta*) onların koruyucuları biziz. (*Bize bağlı kalacaklarına dair*) söz verdikleri zaman da onlara vefalı olmuşuzdur* (İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 265).

Beytin sadrında yer alan ذِمَارًا kelimesi "söz" anlamındadır (el-Cevherî, 1987, 2/665). Dolayısıyla bu lafız beytin sonunun يَمِينَا ile biteceğini hissettirmektedir.

el-Ḥillî (ö.750/1249) bu sanata bedî'iyyesinde şöyle yer verir:

كَذَلِكَ يُونُسُ نَاجَى رَبَّهُ فَنَجَا مِنْ بَطْنِ حُوتٍ لَهُ فِي الْيَمِّ مُلْتَقِمِ

"Yunus" (a.s) Rabbine yalvardı ve böylece denizde kendisini yutmuş olan balina'nın karnından kurtuldu (el-Hillî, 1992, s. 268).

Yukarıdaki görüldüğü gibi beytin sadır kısmının sonu anlam bakımından beytin sonunun ne ile biteceğini çağrıştırmaktadır.

Süyûtî'nin beyti ise şöyledir:

ضَيَّعْتُ فِي الْحُبِّ أَيَّامِي وَمَا ظَفِرَتْ رُوحِي بِتَسْهِيمِ تَقْرِيبٍ فَوَا نَدَمِي

Dünyalık aşk ile günlerimi mahvettim. Ruhum da (sevgiliye) yakınlaşma hususunda başarılı olamadı. Vah benim halime! (es-Süyûtî, 1995, s. 94).

Beytin başında geçen ضيَّعتُ "heder ettim" lafzı, beytin sonunun anlam olarak نَدَمِي gibi pişmanlık ifade eden bir kelime ile biteceğini hissettirmektedir.

Reddü'l-acüz ale's-sadr ise sözlükte "sonu başa çevirmek" anlamına gelirken terim olarak sözün başında geçen ifadenin sözün sonunda da zikredilmesidir (Akdemir, 1999, s. 5; el-Kazvînî, 2003, s. 265; et-Tehânevî, 1996, s. 1020).

Bu sanata dair verilen örnekler;

سَرِيعٌ إِلَى ابْنِ الْعَمِّ يَشْتِمُ عِرْضَهُ وَلَيْسَ إِلَى دَاعِي النَّدَاءِ بِسَرِيعِ

Amca oğlunun namusuna sövmede ne kadar hızlı; Oysa cömertliğe davet edildiğinde o kadar hızlı değil (el-Kazvînî, 2003, s. 38).

Görüldüğü gibi "سريع" lafzı beytin başında ve sonunda tekrar edilmiştir. Bunun bir başka örneğini aşağıdaki beyitte yer alan "تَمَنَّت" lafızlarında görmekteyiz.

تَمَنَّتْ سَلْمَى أَنْ أَمُوتَ صَبَابَةً وَأَهْوَنُ شَيْئٍ عِنْدَنَا مَا تَمَنَّتِ

Selma aşkından ölmemi temenni etti. (Oysa) arzu ettiği şey bizim nezdimizde çok değersiz bir şeydir.(İbn Ḥicce, 2004, s. 255)

Söz konusu lafızlar gerek mana gerekse yazılış olarak aynı olabilmekle birlikte kimi zaman zahiren aynı, ancak manen farklı olabilirler. Bu hususu örnekleyen beytinde şair şöyle demiştir:

يَسَارٌ مِنْ سَجِيَّتِهَا الْمَنَايَا وَيُمْنَى مِنْ عَطِيَّتِهَا الْيَسَارُ

(Dünya) sol yanı ile belalar ve ölümler getirirken, sağı ile cömertlik ve zenginlikler sunmaktadır.(İbn Ḥicce, 2004, s. 255)

Beyitte geçen "يَسَارٌ" lafzı, başta "sol taraf" anlamına gelecek şekilde kullanılırken sonda "zenginlik" anlamına gelmektedir.

Bazen de lafızlar mana bakımından aynı olmakla birlikte zahiren farklı olabilmektedirler. Ebû Temmâm'ın (ö.231/846) halife Me'mûn'u (ö.218/833) methettiği beytinde şöyle der:

دِمَنٌ أَلَمَّ بِهَا فَقَالَ سَلَامٌ كَمْ حَلَّ عُقْدَةَ صَبْرِهِ الإِلْمَامُ

Nice kin ve öfkelere katlandın da onlara karşı sözün "selam" dan ibaret oldu (İbn Sîde, 2000, s. 357).

أَلَمَّ ve الإِلْمَامُ lafızları aynı anlama gelmekle birlikte yazılış itibariyle farklıdır.

İki sanat arasındaki farka gelince; Raddül acuz ale's-sadr' da aynı lafzın tekrarı söz konusudur. Ancak teshîmde aynı lafız gelmeyebilir (el-Humeydî, t.y., s. 15b). Kelamın başındaki lafızların sözün sonunu delalet etmesi olan teshim de ise "delalet" lafzî olabileceği gibi manevi de olabilir. Bu durumda aynı lafız tekrarlanmamış olacaktır.

2. el-İftinân ve'l-İstitrâd

el-İftinân (الِافْتِنَان): Söz içinde *konudan konuya geçmek* anlamına gelen kelime, terim olarak belli bir amaç ile övgü-yergi, taziye-tebrik gibi iki değişik söz sanatının bir cümlede zikredilmesidir (en-Nüveyrî, 2002, s. 173; Durmuş, 2000, s. 521).

إِنْ تُغْدِ فِي دُونِي القِنَاعَ فإِنَّنِـي طِبٌّ بِأَخْذِ الفَارِسِ الْمُسْتَلْئِمِ

Peçeyle yüzünü benden gizlemeye çalışırsan (unutma ki) ben teçhizatını almış bir atlıyı alt etme konusunda mahirimdir (en-Nüveyrî, 2002, s. 173; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 588).

Beytin ilk bölümünde aşk, ikinci bölümde ise övgü konu edinilmiştir.

مَا كُنْتُ قَبْلَ ظُبَا الأَلْحَاظِ قَطُّ أَرَى سَيْفًا أَرَاقَ دَمِي إِلَّا عَلَى قَدَمِي

Ceylan gözlü kimseleri görmeden evvel, ayaklarım hariç vücudumu yaralayıp kanımı akıtan bir kılıç görmedim asla (el-Hillî, 1992, s. 98).

Beytin ilk bölümünde aşk, ikinci kısmında ise kahramanlık konu edinilmiştir.

el-İstiṭrâd (الِاسْتِطْرَاد): Türkçede "parantez arası söylenen söz" anlamına gelen ve yeri gelmişken değinilen ifadeler için kullanılan kavramdır. Sözün devamında asıl konuya tekrar dönüş yapılır.

وَإِنّا لَقَومٌ لَا نَرَى القَتلَ سُبَّةً إِذَا مَا رَأَتهُ عَامِرٌ وَسَلولُ

Biz öyle bir milletiz ki öldürülmeyi ayıp saymayız. Âmir ve Selûl kavimleri ayıp görseler de..(el-Askerî, 1998, s. 399; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 132)

Beytin konusu övme iken bir anda Âmir ve Selûl kavimleri yerilmiş, kendilerinin ise böyle olmadıkları imâ edilerek istitrâd yapılmıştır.

لَنَا نُفُوسٌ لِنَيْلِ الْمَجْدِ عَاشِقَةٌ وَلَوْ تَسَلَّتْ أَسَلْنَاهَا عَلَى الأَسَلِ

لَا يَنْزِلُ الْمَجْدُ إِلَّا فِي مَنَازِلِنَا كَالنَّوْمِ لَيْسَ لَهُ مَأْوًى سِوَى الْمُقَلِ

Mızrakların ucunda katledilse bile, bizim övgüye aşık haysiyetli nefislerimiz vardır.

Uykunun göz çukurlarını mesken tuttuğu gibi şeref de ancak bizim evlerimize uğrar. (İbn Ḥicce, 2004, s. 108)

İki sanat arasındaki farka gelince; İstitrâd sanatında iftinân'dan daha genel bir durum söz konusudur. Nitekim İstitrâd'da bir maksattan başka bir maksada geçiş görülürken iftinân sanatında her iki konunun (övme-yerme, aşk-kahramanlık.. gibi) beyitte bir arada bulunduğu görülür.

3. et-Tevşîḥ ve't-Temkîn

et-Tevşîḥ (التَّوْشِيحُ): Sözlükte *düzenlemek, süslemek,* anlamlarına gelen kelime, terim olarak şiirde veya nesirde sözün başını işiten kimsenin beytin son kısmını anlayabilecek şekilde kullanılmasıdır (Aydın, 2018, s. 41; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 231; İbn Ḥicce, 2004, s. 222). Âyet-i kerîme'de Cenâb-ı Allah şöyle buyurmaktadır:

﴿ اِنَّ اللهَ اصْطَفٰى اٰدَمَ وَنُوحاً وَاٰلَ اِبْرٰهِيمَ وَاٰلَ عِمْرٰنَ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾

Allah, Âdem'i, Nûh'u, İbrâhim ailesini ve İmrân ailesini seçip âlemlere (bütün yaratılmışlara) üstün kıldı (Âl-i İmrân, 3/33).

Burada اصْطَفَى kelimesinin kullanılması fâsılanın –lafzen değil de mânen- العالمين ile biteceğini hatırlatmaktadır. Çünkü Allah ayette zikredilen peygamberleri, insanlar içinden seçip yine kendilerinden olan o kimselere "Resûl" olarak göndermiştir.

فَإِنْ وُزِنَ الحَصَى فَوَزَنْتُ قَوْمِى وَجَدْتُ حَصَى ضَرِيبَتِهِم رَزِينًا

Taşlar tartıldığında kavmimi de tarttım.

Gördüm ki onların vakarlı halleri taşlardan da ağırdır.(en-Nüveyrî, 2002, 7/138)

Beyitte geçen وُزِن ve رَزِين kelimeleri arasında anlamca irtibat söz konusudur. Dolayısıyla beytin başını işiten kimse, kâfiyenin رَزِين ile biteceğini anlayabilir. Ayrıca beytin nizâmı da kâfiyenin nûn olmasını gerektirmektedir. İbnü'l-Mukrî (ö. 837/1433) bedî'iyyesinde bu sanatı şöyle örneklendirir:

أَلا يَمِينَ لَكُمْ يَا لَائِمِينَ لَنَا كَمْ تَرْكَبُونَ عَظِيمَ الحِنثِ فِي الْقَسَمِ

Ey bizi kınayanlar! Sizin hiç (tutacak) ahdiniz yok mu?

Yeminlerinizi bozmada ne kadar da büyük günahlara sürükleniyorsunuz (İbnü'l-Mukrî el-Yemenî, 1957, s. 7b).

Beytin başında kullanılan يَمِين lafzından fâsılanın قسم ile biteceği ve beytin nizamından da kâfiyenin "mîm" olacağı anlaşılmaktadır.

et-Temkîn (التَّمْكِين): Bu sanat, sec' veya kâfiyenin tenâfurdan uzak (Kocabiyik, 2022, s. 1120), mananın açık ve anlaşılır olması, kâfiye kısmının okunmadan zihinde tamamlanabilmesi, atıldığında ise beyti veya cümleyi anlamanın mümkün olmaması olarak tarif edilmiştir (Aydın, 2018, s. 194; el-Hillî, 1992, s. 267).

وَبِيضُ هِنْدٍ إِذَا ضَلَّتْ مَضَارِبهَا عَلَى طُلَى سَجَدَتْ هَامَ عَلَى الْقِمَمِ

(Sahabe'nin) kılıçları şayet hedefini bulmayıp yolunu şaşıracak olsa, dağların zirvesinde (düşmanların) secde eder vaziyette dolaşmaları icap eder. (secde etmek için ovaya inmelerine gerek kalmazdı) (İbnü'l-Mukrî el-Yemenî, 1957, s. 14b).

Beyitte geçen سجدت هام "secde eder halde dolaşma" ifadesinden sonra kafiyenin القمم "zirveler" ile tamamlanması uygun olur. Çünkü düz bir vadide eğilerek dolaşmak zaten anlamsız olurdu. Bununla beraber beyitte القمم ile irtibatlı bir kelime bulunmamaktadır.

İki sanat arasındaki fark ise şudur: Tevşih sanatında beyitte kâfiyenin anlam bakımından kendisine delalet eden bir sözcüğün bulunması gerekmekle birlikte temkîn için böyle bir şart aranmamıştır (el-Humeydî, t.y., s. 22a)**.**

4. et-Terdîd-ve't-Ta'attuf

Terdîd (الترديد): Şiirde veya nesirde bir kelimeyi iki farklı anlam ile irtibatlandırarak kullanmaktır. Terdîd'de tekrarlanan kelime aynı mısrada yer alırken, ta'aṭṭuf'ta farklı mısralarda olabilir (İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 254).

﴿ اَللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ ﴾

Allah göklerin ve yerin nûrudur. Onun nûrunun misali, içinde kandil bulunan bir kandilliktir. Kandil bir cam içindedir, cam inciyi andıran bir yıldızdır.(Nûr, 18/35)

Ayet-i kerîme'de (النور) lafzı ilk geçen yerde mübtedânın haberi, ikincide ise muzâfun ileyh; (**الْمِصْبَاحُ**) lafzı birincide muahhar mübteda, ikicide ise mukaddem mübteda; (**الزُّجَاجَةُ**) lafzı ise birincide haber, ikinci de mübteda şeklinde farklı anlam ve konumlarda tekrar edilmiştir.

Ta'attuf (التعطف): Sözlükte bu ifade *birbirine meyletmek* anlamına gelir. Terim olarak ise, şairin, beytinin birinci mısrasında getirmiş olduğu lafzın aynısını yahut aynı kökten türeyen bir lafzı ikinci mısrada değinmesidir.

فَسَاقَ إِلَيَّ الْعُرْفَ غَيْرَ مُكَدَّرٍ وَسُقْتُ إِلَيْهِ الْمَدْحَ غَيْرَ مُذَمَّمِ

Bana yaptığı iyilikte başa kakmadı ve zorluk çıkarmadı. Ben de ona olan övgümü eleştirilmeyecek, kınanmayacak şekilde yaptım.(el-Hillî, 1992, s. 107)

Beyitte ilk mısrada ساق , ikinci mısrada da سقت ifadeleri yer almakla ta'attuf sanatına örnek oluşturmaktadır.

İki sanat arasındaki farka gelince; Ta'attuf'ta lafız ikinci mısrada tekrar edilir; ancak terdid'de bu şart yoktur. Bir diğer fark ise Terdid'de lafzın sığasıyla tekrar edilmesi gerekli iken Ta'attuf'ta lafzın sığasıyla da aynı kökten türemiş başka sözcükle de tekrar edilmesi mümkündür (el-Humeydî, t.y., s. 159b).

5. Murâ'âtu'n-Nazîr / İ'tilâfü'l-lafz bi'l-lafz

Murâ'âtu'n-Nazîr (مُرَاعَاةُ النَّظِير): Bu sanat, birbirlerine benzeyen aynı türden iki ya da daha fazla kelimenin bir ifadede toplanması olarak tarif edilmiştir (Aydın, 2018, s. 353; Bulut, 2016, s. 67; İbn Maʿsûm, 1969, 6/234).

﴿ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ ۝ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ﴾

Güneş ve ay bir hesaba göre hareket ederler. Yıldızlar ve ağaçlar da secde ederler (Rahmân 55/ 5-6).

Âyet-i Kerîme'de "شمس قمر شجر" lafızları arasında bir uyum vardır.

Mütenebbî (ö. 354/965) atını methettiği beytinde şöyle der:

عَلى سَابِحٍ مَوجَ الْمَنَايَا بِبحرِهِ غَدَاةَ كَأَنَّ النَبْلَ في صَدرِهِ وَبَلُ

Oklar yağmur gibi gövdesine hücum ettiği bir sabah... Sanki o, ölüm denizinin dalgaları arasında bir yüzücü (gibi akıp gidiyor) (Ebü'l-Alâ' Maarrî, 1992, s. 169; İbn Maʿsûm, 1969, s. 198).

Sağanak yağmurun denize zarar vermediği gibi birbiri ardına gelen oklar da atın ilerleyişini durdurmuyor.

Beyitte "سابح", "موج" ve "وبل" lafızları arasında manevî açıdan bir münasebet söz konusudur. Böyle beyit tüm lafızları ile bütünleşmiş ve kuvvetli bir uyum oluşturmuştur.

İ'tilâfü'l-lafzi bi'l-lafz (ائتلاف اللفظ باللفظ): Lafzın diğer lafızlarla uyumu anlamına gelen bu ifade, terim olarak şiirde veya nesirde mütekellimin tercih ettiği kelimelerin farklı lafızlarla aynı anlamı ifade edecek şekilde birbirleri arasındaki tam bir uyumunu ifade etmektedir. (el-Hillî, 1992, s. 266) Bu sanatın diğer bir tanımı ise husnü'l-civâr kâidesince yakın anlamlı lafızlarla yakın anlamlıların, garîb olanla garîb olanın, çok kullanılan kelimelerle çok kullanılanların bir arada bulunmasıyla oluşturulan münasebettir (İbn Maʿsûm, 1969, 4/234). Şair şöyle demiştir:

كالْقِسِيِّ الْمُعطَّفَاتِ بَلِ الأَسْـ ـهُمِ مَبْرِيَّةً بَلِ الأَوْتَارِ

Sanki kıvrılmış yay gibi; Bilakis, sivri bir ok, hatta kiriş gibi(el-Askerî, 1998, s. 223)

Yukarıdaki beyitte şair, deveyi başka lafızlarla da bir benzetmede bulunabilecekken, "ok, yay ve kiriş" gibi birbirlerine yakınlık bulunan ifadeleri tercih ederek bu sanatı uygulamak istemiştir.

İki sanat arasındaki fark ise; İ'tilafü'l-lafzi bi'l-lafz sanatında seçilen lafızların birbirlerini tamamlayacak tek bir anlam ifade etmesi istenirken, Murâ'âtu'n-Nazîr sanatı ise anlamca yakınlık bulunan lafızların bir arada kullanılmasıdır (İbn Maʿsûm, 1969, 1/195).

6. et-Tekmîl ve't-Teẕyil

et-Tekmîl (التَّكْمِيلُ): Sözlükte *eksikliği giderme, tamamlama gibi* anlamlara gelen kelime, terim olarak şairin övgü ve yergi gibi tam bir anlam belirten söz getirip sonrasında bu nitelemeyi yetersiz görüp onu takviye edecek başka bir mana ilave etmesidir (el-Hillî, 1992, s. 142; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 357; İbn Hicce, 2004, s. 374; İbn Maʿsûm, 1969, 5/186-187). Yüce Allah (cc.) Kur'an'da şöyle buyurmuştur:

﴿فَسَوْفَ يَأْتِي اللهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾

"Allah öyle bir kavim getirecektir ki Allah onları sever, onlar da Allah'ı severler; müminlere karşı alçak gönüllü, kâfirlere karşı vakarlıdırlar" (Mâide, 5/54).

Âyet-i Kerîm'e أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ "mü'minlere karşı alçak gönüllü" ifadesi ile tamamlanabilirdi. Bu şekilde de övgü tam anlamıyla ifade edilmiş olurdu, ancak Cenâb-ı Allah methini daha da ziyadeleştirmek için أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ "inkarcılara karşı güçlü" ifadesini de ilave etmiştir. Mütenebbî'nin (ö. 354/965) Muhammed b. Yesâr et-Temîmî'yi methettiği beytinde şöyle der:

أَشَدُّ مِنَ الرِّيَاحِ الهُوجِ بَطْشًا وَأَسْرَعُ فِي النَّدَى مِنْهَا هُبُوبًا

Cesarette yağmur müjdecisi rüzgarlardan daha serttir. Cömertlikte ise onlardan daha süratlidir (İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 359).

Şair beytin sadır kısmı ile de övgüsünü tam olarak ifade etmiş olsa da O, bununla yetinmeyip cömertliğini de methetmek istemiştir.

et-Tezyil (التَّذْيِيلُ): Sözlükte *dipnot ekleme, ilave etme* gibi anlamlara gelen kelime, terim olarak bir ifadeye lafız ya da manayı destekleyecek ayrı bir cümle eklemektir (Hâmid Avnî, t.y., s. 143).

﴿ذٰلِكَ جَزَيْنَاهُمْ بِمَا كَفَرُوا وَهَلْ نُجَازِي إِلَّا الْكَفُورَ﴾

Nankörlük etmelerinden ötürü onları işte böyle cezalandırdık. Biz sadece nankörlük edenleri cezalandırırız (Sebe, 34/17).[4] Şair İbn Şays (ö. 196/811) şöyle demiştir:

أَهَنْتَنِي وَأَهَنْتُ نَفْسِي عَامِداً ما مَن يَهُونُ عَلَيْكَ ممَّن يُكْرِمُ

Beni aşağıladın ben de bile bile nefsimi küçük gördüm. Sizin tarafınızdan küçümsenen birine de ikram edilmez zaten (İbn Kuteybe, 1423, 2/832).

Beyitte "ما مَن يَهُونُ عَلَيْكَ ممَّن يُكْرِمُ" ifadesi tezyîl olarak getirilmiştir.

İki sanat arasındaki fark ise tekmîl için kullanılan lafızlar manayı tamamlamak için ihtiyaç hissedilen ifadeler iken tezyîl için getirilen lafızlar manayı teyit etmek ve fayda sağlamak için getirilir (el-Humeydî, t.y., s. 33b).

7. et-Tehekküm ve'l-Hicâ'ü fî ma'ridi'l-medh

et-Tehekküm (التَّهَكُّم): Sözlükte *alaya almak, eğlenmek* gibi anlamlara gelen kelime, terim olarak kibirli birine hakaret manasında yüceltme; alay anlamında övgü; korkutma, ikaz anlamında müjde gibi lafızlar getirmek suretiyle muhatap ile alay etmektir. Kısaca bu sanatın görünüşünde ciddiyet varken, arka planında alay söz konusudur (en-Nüveyrî, 2002, s. 179; İbn Ḥicce, 2004, s. 216) . Şair, bu sanatı örneklendirdiği beytinde şöyle demiştir:

هُمْ مَهَّدُوا لِي مِنْ لُحُفِ الضَّنَى فُرُشًا وَهُمْ سَقَوْنِي مِنْ مَآءِ الْهَوَى عَطَشًا

Benim için hastalığım sebebiyle bürünüp yatacağım yataklar hazırladılar. (ancak bu sıkıntı ve hastalık yatağıydı) susuzluğumu gidermek için aşk şarabı ile beni suladılar (da bu benim susuzluğumu daha da artırdı.) (el-Humeydî, t.y., s. 10b).

Beyitte şair, içine düştüğü sevda yüzünden onların kendisine hastalık ve ıstırabını daha da arttıracak yatak ve yorganlar hazırladıklarını, verdikleri aşk şarabının ise susuzluğunu daha da artırdığını belirterek tehekküm sanatını uygulamak istemiştir.

Kur'an-ı Kerim'de bu sanatın pek çok örneği vardır. Bk. (Nisâ, 4/138, Âl-i İmrân, 3/21, Kehf, 18/29).

el-Hicâ'ü fî ma'ridi'l-medh (الهِجَاءُ فِي مَعْرِضِ الْمَدْحِ): Zahiren övgü ifade etmekle birlikte bâtınında (arka planda) zem (yergi) belirten lafızlarla muhatapların yerilmesidir (es-Sübkî, 2003, s. 320; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 550). Şair bu konuda şöyle der:

هُمْ فِئَةٌ لَا يَغْدِرُونَ بِذِمَّةٍ وَلَا يَظْلِمُونَ النَّاسَ حَبَّةَ خَرْدَلِ
وَلَا يَرِدُونَ الْمَاءَ إِلَّا عَشِيَّةً إذا صَدَرَ الوُرَّادُ عَنْ كُلِّ مَنْهَلِ
تَعَافُ الذِّئَابُ الضَّارِيَاتُ لُحُومَهُمْ وَتَأْكُلُ مِنْ كَعْبِ بنِ عَوْفٍ وَنَهْشَلِ

Onlar sorumluluk sahibi, kimseye ihanet etmeyen ve insanlara hardal tanesi kadar bile haksızlık etmeyen bir topluluktur.

Her bir pınardan sular salıverildiğinde (hayvanlarını sulamak için zayıf tabiatları sebebiyle) ancak akşam vakti olunca suyun başına yanaşırlar.

Vahşi kurtlar bile (aç dahi olsalar, onların çürük ve kokuşmuş) etlerini yemekten tiksinir de Ka'b b. Avf ve Nehşel kabilesinin sahip olduklarından yerler (Reşîḳ el-Ḳayrevânî, 1981, s. 52).

Yukarıdaki beyitte Benî 'Aclân kabilesi korkaklık ve ürekliklerinden dolayı hayvanlarını sulamak için ancak akşam vakti suyun başına vardıkları ve diğer sürülerin gitmesini bekledikleri îmâ edilerek yerilmektedir.

4 Âyet-i Kerîme'de "وَهَلْ نُجَازِي" sorusu "ذَلِكَ جَزَيْنَاهُمْ" ifadesinin tezyil'i olarak getirilmiştir.

İki sanat arasındaki fark ise; Tehekküm sanatı zem (kınama) ifade eden lafızlardan yoksun değildir. Diğer sanatta ise ise yergi ifade eden sözcüklere yer verilmeyip mecazen zem yapılmaktadır (İbn Ḥicce, 2004, s. 261).

8. el-Îḍâh ve'l-İbhâm

el-Îḍâh (الإيضاح): Nazım veya nesirde mütekellimin sözünün başında verdiği bir ifadeyi sözünün devamında karışıklığa yol açmaması için izah etmesidir (Akdemir, 1999, s. 194; Bulut, 2017, s. 179; el-Hâşimî, t.y., s. 202). İbn Hayyûs (ö. 473/1081) bu sanatı şu şekilde örnekler:

فِعْلُ الْمُدَامِ وَلَوْنُهَا وَمَذَاقُهَا فِي مُقْلَتَيْهِ وَوَجْنَتَيْهِ وَرِيقِهِ

Şarabın etkisi, rengi ve tadı. Onun göz çukurlarında, yanaklarında ve ağız sularındadır (Habenneka, 1996, s. 404).

Şarabın vasıfları, beytin ikinci kısmında; göz çukurlarında sarhoşluk belirtisi, yanaklarda kırmızılık ve tadının da ağızda olduğu belirtilerek izah edilmiştir.

el-İştirâk (الاشتراك): Şairin beytinde, aslî ya da örfî olarak birçok anlamı bulunan bir lafız ile dinleyiciyi kast olunmayan anlama yönlendirdikten sonra vehmedilen bu anlamı yok eden bir şey getirmesidir (el-Hillî, t.y., s. 175; el-Humeydî, t.y., s. 133b; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 307; İbn Hicce, 2004, s. 276; Reşîk el-Kayrevânî, 1981, 2/96).

شِيْبُ الْمَفَارِقِ يَرْوِي الضَّرْبُ مِنْ دَمِهِمْ ذَوَائِبَ الْبِيضِ بِيضِ الْهِنْدِ لَا اللِّمَمِ

Saç dipleri beyazdır. Aldıkları yaralar saç lülelerini değil, kılıcın uçlarını, Hint kılıçlarını kana doyuruyor (el-Hillî, 1992, s. 175).

Beyitte geçen ذَوَائِبَ الْبِيضِ ifadesi "saç kâkülleri" ve "kılıç ucu" anlamlarına gelmektedir. Beytin ikinci kısmında getirilen بِيض الْهِنْدِ "Hint kılıçları" ifadesi yanlış anlamayı ortadan kaldırmakta ve böylece iştirâk sanatı uygulanmış olmaktadır.

İki sanat arasındaki fark gelince, her iki sanat da beyitteki muğlak ifadeyi, yanlış anlaşılmayı ortadan kaldırmakla birlikte iştirâk lafızlarla, îdâh ise manayla ilişkilidir.

İbhâm (الإبهام) : Tevcih olarak da adlandırılan bu sanat, mütekellimin beytinde övgü mü yergi mi olduğu belli olmayan ve her iki şekilde de anlaşılması olan mübhem bir ifade kullanmasıdır (en-Nüveyrî, 2002, 5/174; İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 596).

خَاطَ لِي عَمْرٌو قِبَا لَيْتَ عَيْنَيْهِ سِوَا

Amr bana bir aba (giysi) dikmiş, keşke iki gözü de aynı olsa (es-Sübkî, 2003,2/274; İbn Abdirabbih, 1404,6/232).

Yukarıdaki beyitte Amr, bir gözü kör olan birisidir. Şairin burada iki gözü de aynı olsa derken gözlerinin ikisinin de kör olmasını mı yoksa sağlıklı olmasını mı temenni ettiği anlaşılmamaktadır.

İbham ile îdâh arasındaki fark ise daha önce de değinildiği gibi ibhâm sanatının lafızlarından övme mi yerme mi olduğu belli olmayan net bir ifade yoktur. İdâh sanatında ise mananın açık bir şekilde zem veya medih ifade ettiği anlaşılmaktadır.

9. el-İstiḫdâm ve't-Tevriye

istihdam, iki veya üç anlamı bulunan bir kelimenin farklı anlamlarını işaret edecek şekilde bir beyit içinde kullanılmasıdır. Bu da iki yolla yapılmaktadır.

a) İlk anlamının kelimenin kendisiyle ikincisinin ise isme dönen bir ait zamirle ifade edilmesi

إِذَا نَزَلَ السَّمَاءُ بِأَرْضِ قَوْمٍ رَعَيْنَاهُ وَإِنْ كَانُوا غِضَابَا

Bir kavmin topraklarına yağmur yağdığında

Kızgın olsalar da biz onların otlarını otlatırız.(es-Sübkî, 2003, s. 245)

Bu beyitte "السماء" lafzının farklı anlamları kullanılmaktadır. Bu kelimenin iki anlamı vardır. Bunlar, yağmur ve bitkidir. نَزَل karinesi ile "yağmur" manası kastedilirken "رعيناه" fiiline bitişen muttasıl zamir ile de "bitki" anlamı kast edilmektedir. Çünkü yağmur değil bitki otlatılır.

Başka bir örnekte ise;

فَسَقَا الْغَضَا وَالسَّاكِنِيهِ وَإِنْ هُمُ شَبُّوهُ بَيْنَ جَوَانِحِي وَضُلُوعِي

Allah seksek ağacını ve oranın sakinlerini suya doyursun

Onlar iki yanım (kürek kemiklerim) ile kaburgalarım arasını (kalbim) yakıp tutuştursalar da (en-Nüveyrî, 2002, s. 143).

الغضا lafzının birisi mekan ismi diğeri de "ağaç" olmak üzere iki anlamı bulunmaktadır. سقى karinesi ile mekan ismi kastedilirken, شبوه karinesi ile de "ağaç" anlamı kastedilmektedir.

b) Bir kelimenin bir beyitte farklı anlamlarını işaret edecek şekilde karineler bulundurmak suretiyle

﴿ لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٍ يَمْحُوا اللهُ مَا يَشَاءُ وَيُثْبِتُ وَعِنْدَهُ أُمُّ الْكِتَابِ﴾

Her ecel için belirlenmiş bir müddet vardır. Allah dilediğini siler, dilediğini ise sabit bırakır. Bu onun katında bulunan kitapta yazılıdır (Ra'd, 13/39).

Âyet-i Kerîme'de geçen كِتَاب lafzı ile "kesin olarak belirlenmiş bir ecel" ve "kitap" olmak üzere iki anlam kastedilmiştir.

Tevriye (التورية): Sözlükte "bir sözü veya haberi gizleyip bunun yerine başka bir söz veya haber ortaya atmak" anlamına gelen bu kelime, bedî' terimi olarak ise "uzak ve yakın olmak üzere iki anlamı bulunan bir kelimenin yakın anlamı yerine uzak anlamının kastedilmesi yoluyla söylenmesidir.(İbn Münkız, t.y., s. 60) Tevriyenin "müverrâ bih" ve "müverrâ anh" olmak üzere iki ruknü vardır. Lafzın ilk olarak akla gelen yakın anlamına "müverrâ bih" denirken; kendisiyle tevriye yapılan kelimenin uzak ve kastedilen anlamına da "müverrâ anh" denir. Şair bu sanat için şu beyti nazmetmiştir:

أَيُّهَا الْمُنْكِحُ الثُّرَيا سُهَيْلاً عَمْرَكَ اللَّهُ كَيْفَ يَلْتَقِيانِ

هِيَ شَامِيَّةٌ إِذَا مَا اسْتَقَلَّتْ وسُهَيْلٌ إِذَا اسْتَقَلَّ يَمَانِ

Ey Süreyyâ'yı Süheyl'e nikahlayan kişi! Allah sana ömürler versin. Nasıl da bir araya gelecekler. Süreyyâ tek başına iken Şam'lı, Süheyl ise Yemenlidir (İbn Ebi'l-Isba', t.y., s. 272).

Süreyyâ ve Süheyl kelimelerinin yakın anlamları birer yıldız ismi olmalarıdır. Süreyyâ Şam'ın kuzey tarafında bulunan bir yıldız, Süheyl ise Yemen'in güneyinde bulunan ayın bir menzilidir. Uzak anlamları ise bir şahıs ismi olmalarıdır. Burada Süheyl yerine başka bir isim yazılsa tevriye sanatı uygulanmış olmazdı.

Tevriye ve istihdâm sanatları arasındaki fark ise;

Tevriye sanatında beyit içinde biri uzak diğeri yakın anlamda bulunan bir sözcük vardır. İstihdâm sanatında böyle bir şart yoktur.

İstihdâm sanatında her iki anlam da kastedilirken tevriye'de iki anlamdan uzak olanı tercih edilir.

Sonuç

Bedî ' ilmi başlangıçta belâgat içerisinde müstakil bir ilim değilken zamanla tekâmül etmiş ve bağımsız bir bölüm halini almıştır. Edebi sanatların Kur'ân'da yer alması onun sırlarının inkişafı noktasında dilcilerin temel meşgalelerinden biri olmuştur. Ayrıca bu sanatların bilinmesi beyitlerin daha doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için önemli bir yere sahip olduğu muhakkaktır.

Çalışmamızda belâgat kitaplarının bedî‘ bölümlerinde yer alan bazı sanatlara yer verilmiştir. Ele alınan sanatlarda şairlerin, tekellüf ve tasannu‘dan uzak bir şekilde muhatapların edebi zevklerine hitap ettikleri ve yeteneklerini göstermek istedikleri görülmüştür. Aynı zamanda bazı sanatlar arasında lafız veya anlam yönünden çok küçük farklılıkların olduğu göze çarpmış ve bu durum bizde, şairlerin edebiyata katkı sunmalarının yanı sıra seleflerinden farklı olmak, sayıca onlardan daha fazla sanata değinmek maksadıyla böyle bir metot takip ettikleri izlenimi vermiştir.

Makalede ele aldığımız sanatlar arasında şu şekilde bir farklılık tespit edilmiştir:

Teshîm sanatında beytin başında geçen lafızlar beytin sonunun nasıl biteceği konusunda fikir verirken reddü’l-acüz ale’s-sadr sanatında beytin başındaki lafzın beytin sonunda tekrar edildiği görülmüştür. İftinân sanatında beyit içerisinde farklı konulara değinilirken istitrâd sanatında yeri gelmişken söylenen bir ifade olup tekrar ilk başta ele alınan konuya dönüş söz konusudur.

Murâ‘âtu’n-nazîr ve i’tilâfü’l-lafz bi’l-lafz sanatlarında beyitte kullanılan lafızlar arasında uyum olması istenmekle birlikte murâ‘âtu’n-nazîr sanatında birbirini tamamlayacak lafızlar kullanılmasının istendiği görülmüştür.

el-Hicâ’ü fî ma‘ridi’l-medh sanatında mecazi olarak bir zem söz konusu iken tehekküm sanatında zâhiren bir zem bulunmaktadır.

Terdîd ve Ta‘attuf sanatlarında nazımda veya nesirde farklı anlamda kullanılan tekrarlanan bir lafız olduğu görülmekle birlikte ta‘attuf sanatının daha çok nazımda bulunduğu görülmüştür.

Kaynakça

Akdemir, H. (1999). *Belâgat Terimleri Ansiklopedisi*. İzmir: Nil Yayınları.

Atik, A. (t.y.). *‘İlmü’l- Bedî‘*. Beyrut: Dâru’n-Nehḍati’l- ‘Arabiyye.

Aydın, M. (2018). *Arap Dili Belâgatında Bedî‘ İlmi ve Sanatları*. İstanbul: İşaret Yayınları.

Bulut, A. (2016). *Bedî‘ İlmi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bulut, A. (2017). *Belâgat: (Meânî, beyân, bedî‘)*. İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Ebü’l-Alâ’ Maarrî, Ahmed b. Abdillâh b. Süleymân. (1992). *Şerḥu Dîvâni Ebi’ṭ-Ṭayyib el-Mütenebbî (Muʿcizu Aḥmed)* (Cilt. 1). Dâru’l-Maârif.

el-Askerî, Ebû Hilâl el-Ḥasen b. Abdillâh. (1998). *Kitâbü’ṣ-ṣınâateyn el-kitâbe ve’ş-şi’r*. Beyrut: el-Mektebetü’l-‘Unsuriyye.

el-Cevherî, Ebû Nasr İsmâîl b. Hammâd. (1987). *Es-Sıḥâḥ tâcü’l-luġa Ve ṣıḥâḥu’l-‘Arabiyye* (Cilt 4). Daru’l-İlm lilmelâyin.

el-Hâşimî, Ahmed b. İbrahim b. Musa. (t.y.). *Cevâhiru’l-edeb fî edebiyyâti ve inşâi luġati’l-‘Arab* (Cilt 1). Müessesetül’l-Maârif.

el-Hillî, Safiyyüddîn Abdülazîz b. Serâyâ b. Alî. (t.y.). *Divân*. Dâru Sâdır.

el-Hillî, Safiyyüddîn Abdülazîz b. Serâyâ b. Alî. (1992). *Şerhu’l-kâfiyeti’l-bedîiyye fî ulûmi’l-Belâga ve mehâsini’l-Bedî*. Dâru Sâdır.

el-Ḥumeydî, Abdurrahmân b. Aḥmed b. Ali. (t.y.). *Menhu’s-semî‘ bi şerhi Temlîhi’l- bedî‘ bi medhi’ş-şefî‘* (Arabe). Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

el-Kazvînî, Celâlüddin Ebû Abdillâh Muhammed. (2003). *el-Îḍâh fî ‘ulûmi’l-Belâġa*. Dâru’l-Ceyl.

el-Vaṭvâṭ, Reşidüddîn Muhammed b. Muhammed. (1945). *Ḥedâiku’s-siḥr fi dekâiki’ş-şi‘r* (İbrahim eş-Şevâribî, Çev.). Lecnetü’t-Te’lîf ve’t-Terceme ve’n-Neşr.

Mevlüt Öztürk, Halis Dede, Mustafa İbiş, Halil İbrahim Kocabıyık, Yusuf Bildik, Ahmet Yıldız, Ramazan Bezci, & Orhan İyişenyürek. (2022). *Arap Edebiyatının Gelişim Serüveni*. Palet Yayınları.

en-Nüveyrî, Şihabüddin Ahmed bin Abdilvehhab. (2002). *Nihâyetü'l-ereb fi-fünûni'l-edeb* (Cilt 5). Dâru'l-Kütübi ve'l-Vesāiḳ'l-Ḳavmiyye.

es-Saîdî, Abdulmüteâl b. Abdilvehhâb. (2005). *Buġyetü'l-îḍâḥ li' Telḫîṣi'l-miftâḥ* (Cilt 4). Mektebetü'l-Âdâb.

es-Sübkî, Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî. (2003). *Arûsu'l-efrâḥ fi şerḥi Telḫîsi'l-miftâḥ* (2. bs, C. 2). el-Mektebetü'l-'Asriyye.

es-Süyûtî, Celâlüddin Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1995). *Naẓmü'l-Bedîʿ fi medḥi ḫayri şefiʿ*. Dâru'l-Ḳalem.

et-Teḥânevî, Muhammed A'lâ b. Ali. (1996). *Keşşâfu ıstılâḥâti'l-fünûn ve'l-'ulûm* (Cilt 2). Mektebetü Lübnan.

Habenneka, Abdurrahmân Hasan el- Meydânî. (1996). *El-Belâġatü'l-ʿArabiyye ususuhâ veʿ 'ulûmuhâ ve funûnuhâ* (Cilt 2). Dâru'l-Ḳalem.

Hacımüftüoğlu, N. (1992). Bedîʿ. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 5, ss. 320-322). TDV Yayınları.

Hâmid Avnî. (t.y.). *El-Menhecü'l-vâḍıh* (Cilt 2). el-Mektebetü'l- Ezheriyye li't-Türâs̱.

İbiş, M. (2019). Tarihte Belâgat İlminin Karşılaştığı Harici Problemler. *Social Sciences Studies Journal*, *5*(35), 2577-2585.

İbn Abdirabbih, Ebû Ömer Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed. (h. 1404). *El-İḳdü'l-ferîd* (Cilt 4). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

İbn Ebi'l-Isba', Zekiyyüddin Abdulazîm b. Abdulvâhid b. Zâfir el-Mısrî. (t.y.). *Taḥrîru't-taḥbîr fi ṣınāati'ş-şi'ri ve'n-nes̱r ve beyâni i'cāzi'l-Ḳur'ân*. Meclisü'l- 'A'lâ li'ş-Şüûni'l-İslāmiyye.

İbn Ḥicce, Takiyuddîn Ebû Bekir b. Abdillâh el-Ḥamevî. (2004). *Ḫizânetü'l-edeb ve ġâyetü'l-ereb* (Cilt 1). Dâru ve Mektebetü'l-Hilâl.

İbn Kuteybe, Ebû Muhammed Abdullāh b. Müslim. (1423). *Eş-Şi'r ve'ş-şu'arâ* (Cilt 1). Dâru'l-Hadîs.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed. (1414). *Lisânü'l-'Arab* (Cilt 1). Dâru Sâdır.

İbn Maʿsûm, Ṣadruddîn Alî b. Aḥmed el-Medenî. (1969). *Envâru'r-rabî 'fi envâ'i'l-Bedî* (Cilt 1). Matbaʿatu'n-Nu 'mân.

İbn Münkız, Ebu'l-Muzaffer Usâme b. Mürşîd b. Ali el-Kinânî. (t.y.). *El-Bedi' fi'l-bedi' fi naḳdi'ş-şi'r*. Vizâratü's-Sekāfe ve'l-İrşâd.

İbn Sîde, (2000). *El-Muḥkem ve'l-muḥîṭü'l-a'ẓam* (Cilt 2). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

İbnü'l-Mukrî el-Yemenî, İsmâîl b. Ebî Bekr b. Abdillâh eş-Şâverî. (1957). *Şerḥu'l-bedî'iyye* (Edeb). Mektebetü Câmi'ati Riyâd.

Kâtib Çelebi, Mustafa Abdullah Hacı Halife. (1941). *Keşfü'ẓ-ẓunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (Cilt 1).

Kocabıyık, H. İ. (2019). Ebû Hayyân ve El-Bahru'l-Muhît Adlı Tefsîri (II). *Academic Platform Journal of Islamic Researches*, *3*(3), 378-388.

Kocabiyik, H. İ. (2022). Arap dilinde ifadelerin sanatlı kullanımı: Fesâhat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *31*, 1115-1128.

Reşîḳ el-Ḳayrevânî, Ebû Alî el-Ḥasen. (1981). *El-'Umde fi meḥâsini'ş-şi'r ve âdâbih* (Cilt 2). Dâru'l-Ceyl.

توظيف أسلوب النصّ القرآنيِّ في كتاب الفصول والغايات لأبي العلاء المعرِّيِّ[1]

Hana ALMAVAS [2]

APA: Almavas, H. (2023). توظيف أسلوب النصّ القرآنيّ في كتاب الفصول والغايات لأبي العلاء المعرّيّ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 935-943. DOI: 10.29000/rumelide.1405805.

الملخّص

بين عاميّ (363 - 449 هـ/ 973- 1057م) عاشَ الأديبُ الفيلسوفُ الشّاعرُ أبو العلاء أحمدُ بنُ عبدِ الله بنُ سليمان المعرّيّ، وكان من الأعلام البارزين في العصرِ العبّاسيّ، إذْ أمضى حياتَه متعبّدًا في محراب العلم.

وقد عاشَ في عصرٍ اجتمعَ له فيه من أسبابِ العلم وصنوفِ المعرفة وفنونِ الأدب الشيءُ الكثير، واطّلعَ على الثقافة الإسلامية بشكل كبير، كما غذّى نفسَه بألوانٍ من الثّقافات الوافدة. وقد تعدّدت مصادرُ ثقافته من الثّقافة اللّغويّة إلى الثّقافة الأدبيّة، إلى الثّقافة التّاريخيّة والثّقافة الدّينيّة، إضافةً إلى الثّقافة العامّة.

ونظراً لأنّ ثقافتَه الإسلاميّة كانت واسعةً وبارزةً في نتاجه فقد آثرتُ أن أخصّصَ بحثي في مجال تأثير القرآن الكريم في نثره، وتحديداً في كتابه " الفصول والغايات". فمن المعروف أنّ المعريّ كان متضلِّعًا ومتمكّنًا من كتاب الله حفظًا وتلاوةً ودَرْسًا، وقد تجلّى ذلك في استنطاق نصوصه، واستلهام معانيه وآياته وصوره الرّائعة وتعابيره المعجزة.

هذا كلّه قد دفعني إلى دراسة توظيف أسلوب النّصّ القرآنيّ في كتابه الفصول والغايات. الّذي حاكى فيه القرآن الكريم مستفيدًا من أسلوبه وبيانه وطريقته في التّعبير والأداء.

الكلمات المفتاحية: توظيف، النص القرآني، أسلوب، المعري، الفصول والغايات.

56. Kur'ân metni üslûbunun, Ebu'l-Alâ al-Maarrî'nin al-Fusûl Ve'l-Ğâyât adlı kitabına uyarlanması

Öz

Filozof, edebiyatçı ve şair olan Abu al-Alâ Ahmed Bin Abdullah Bin Süleyman al-Maarrî, h. 363-449 973-1057 yılları arasında Şam ülkelerinin Maarratu'n-Nu'mân adlı ilçesinde yaşamıştır. al-Maarrî, Abbasiler döneminin önemli isimlerinden olup Maarra'daki evinde vefat edene kadar hayatını ilme adayarak geçirmiştir. Kendisi savaşların, fitnelerin, anlaşmazlık ve çatışmaların ayrıştırmaya neden olduğu çalkantılı bir siyasî döneme şahit olmuştur. Bu durum, al-Maarrî'nin fikrinde fark edilir bir iz bırakmıştır. al-Maarrî, hayattayken olduğu gibi ölümünden sonra da insanların dikkatini çekmeye değer bir şahsiyettir. Öyle ki ilmin, edebî sanatların ve bilgeliğin elverişli olduğu bir çağda yaşamıştır. Dinî hükümlerle ve İslâm kültürüyle ilgilenmiş; dönemin kültürleriyle kendini donatmıştır. Kendisinin kültür kaynakları, genel kültürün yanı sıra dilsel kültürden edebî, tarihî ve dinî kültüre kadar çeşitlilik kazanmıştır. Bu çalışmada al-Maarrî'nin eserlerinde İslâm kültürünün ön plânda ve

---

1. 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: %24
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405805
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslami Bilimler Bölümü / Dr., Kırıkkale University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Basic Islamic Sciences (Kırıkkale, Türkiye), hanaaharami@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6309-7944, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

geniş olmasına dayanarak, nesrinde, özellikle de al-Fusûl Ve'l-Ğâyât adlı eserinde Kur'an-ı Kerîm'in etkisini ele almayı tercih ettim. Bilindiği üzere al-Maarrî'nin gerek tilavet ve incelemede gerekse ezberlemede Allah'ın kitabına dair hâkimiyeti ve bilgisi mevcuttur. Bu husus, Kur'an ayetlerini anlamasında; Kur'an'ın anlamı, ayetleri, mucizevî tabirleri ve harika betimlemelerinden ilham almasında kendini göstermektedir. Şüphe yok ki al-Maarrî'nin fikrini yönlendirmede, mesajlarını ortaya koymada ve kitaplarını yazmada Kur'an'ı Kerîm'in büyük bir etkisi vardır. Tüm bunlar; al-Maarrî'nin Kur'ân'ın ifade yöntemi ve beyan üslûbundan yararlandığı al-Fusûl Ve'l-Ğâyât adlı kitabında, Kur'ân üslûbunun kullanılışını incelememe vesile olmuştur. Çalışma; al-Maarrî'nin Allah'ın kitabını iyice incelediği ve ona hâkim olduğu, bunun sonucunda da üslûbundan, beyanından ve ifade yöntemlerinden yararlandığı neticesini ortaya koymuştur. Sonuç olarak Kur'ân-ı Kerîm bölümlerine benzer şekilde tabirlerini bölmeye itimat ettiği al-Fusûl Ve'l-Ğâyât adlı kitabını ortaya koymuştur. Böylelikle kullandığı dil, güzel bir musiki ahenge sahip olmuştur. Ayrıca al-Maarrî, bağlama uygun yorumlamalarda Kur'ân-ı Kerîm'den faydalanarak her bir fikri bağlama uygun ve kısa bir ifadeyle sonuçlandırmıştır. Bunların yanı sıra manayı en güzel şekilde ortaya koyup öne çıkarmak için, bazı kıssa ve Kur'ân manalarının tekrarı gibi anlatımında Kur'ân üslûbundan ilham almıştır. Amaç, manayı ulaştırmak ve en güzel şekilde öne çıkarmaktır. al-Maarrî, Kur'ân'a itiraz etmeyi içinden asla geçirmemiştir. Bu kitapla kâfirliği amaçlamamıştır, aksine kitabı Allah'ı yüceltmekte ve imanı dile getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uyarlama, Kur'ân metni, al-Maarrî, al-Fusûl Ve'l-Ğâyât

The adaptation of the style of Qur'an text to Ala Al-Maarri's book named Al-Fusul Ve'l Gayat[3]

Abstract

Philosopher, man of letters and poet Abu Al-ala Ahmed Bin Abdullah Bin Süleyman Al-Maarri, lived in the district of Maarratu'l Numan in Damascus between the years of Hirji 363-449 /973-1057 and comes from a conservative family famous for being a judge, jurisprudence, wealth and administration. Al-Maarri, one of the important names of the Abbasid period and he devoted his life to science until he passed away in his house in Maarra. Al-Maarri has isolated himself from the world and people. He has always stayed at home, unmarried and distracted from pleasures. He was held captive by home and blindness and only left his place once. He has witnessed a turbulent political period in which wars, strife, disagreements and conflicts caused division. This left a noticeable mark on Al-Maarri's mind. Social events, especially concubine plurality, slave trade, use of slaves in palaces and extremism in entertainment, had the same effect on him. Al-Maarri was a figure worthy of people's attention after his death as he was in life. And he lived in an age when knowledge, literary arts and wisdom were available. He was interested in religious decrees and Islamic culture; equipped

[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: 24
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405805
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

himself with the cultures of the period. By making deep studies in the field of philosophy, he dealt with moral issues and analyzed them. By examining society, he investigated the deterioration in society. His philosophical views evolved only after his trip to Baghdad. There he met many intellectuals and figures interested in philosophy, and also studied many Greek, Indian and Persian philosophical sources. With his intelligence and genius and his ability to observe, he grasped this great wealth of culture and sciences of the age. As a result of cultural resources; It has gained diversity from linguistic culture to general culture as well as religious, historical and literary culture. Based on the fact that Islamic culture is at the forefront and wide in his works, I preferred to deal with the influence of the Holy Qur'an in my studie, especially in his work Al-Fusul and Gayat. As it is known, Al-Maarri has a high level of dominance and knowledge of Allah's book. This issue is in understanding the verses of the Qur'an; The meaning of the Qur'an is manifested in its inspiration from its verses, miraculous expressions and wonderful descriptions. There is no doubt that the Holy Qur'an has had a great influence in directing Al-Maarri's opinion, presenting his prophecies and writing his books. All of these; Al-Maarri's book Al-Fusul and Gayat, in which he made use of the Qur'an's method of expression and expression style, was instrumental in my examination of "the use of the Qur'anic style". The Study has come to the conclusion that Al-Maarri thoroughly studied and mastered the Book of Allah, and as a result, benefited from his style, statement and methods of expression. As a result, he produced his book called Al-Fusul and Gayat, which he relied on to divide the phrases similar to the chapters of the Holy Quran. Thus, the language he used had a beautiful musical harmony. In addition, Al-Maarri made use of the Holy Quran in interpretations suitable for the context, and concluded each idea with a concise and concise expression, and also the narration such as the repetition of some stories and the meanings of the Qur'an in order to reveal and highlight the meaning in the best way possible. inspired by his style.

Keywords: Adjust, Quran text, style, al-Maarri, al-Fusul and gayat

المعرّي: (حياته – تعليمه):

هو أحمد بن عبد الله بن سليمان بن محمد بن سليمان بن داود... بن قضاعة التنوخي المعريّ. ولد يوم الجمعة لثلاث بقين من شهر ربيع الأول سنة ثلاثٍ وستين وثلاثمائة بالمعرة، وعَمِيَ من الجدري أوَّلَ سنة سبع وستين، غَشًى يُمنى عينيه بياض، وذهبت اليسرى جملةً (ابن خلكان، بلا تاريخ: 113□3).

و"المعري" نسبةً إلى معرة النعمان، وهي بلدة صغيرة بالشام، بالقرب من حماة وشيزر، وهي منسوبة إلى النعمان بن بشير الأنصاري، فإنَّه تديَّرها فنُسبت إليه. وأخذها الفرنج من المسلمين في محرّم سنة اثنتين وتسعين وأربعمائة. ولم تزل بأيدي الفرنج من يومئذٍ إلى أنْ فتحها عماد الدين زنكي بن آق سُنقر سنة تسعٍ وعشرين وخمسمائة (ابن خلكان، بلا تاريخ: 116□3).

ودخل بغداد سنة ثمانٍ وتسعين وثلاثمائة، ودخلها ثانيًا سنة تسع وتسعين، وأقام بها سنةً وسبعة أشهر، ثم رجع إلى المعرة ولزم منزله، وشرع في التصنيف، وكان يملي على بضع عشرة محبرة في فنون من العلوم. وأخذ عنه الناس وسار إليه الطلبةُ من الآفاق، وكاتبه العلماءُ والوزراء وأهلُ الأقدار. وسمَّى نفسه: "رهين المحبسين" للزومه منزله وذهاب عينيه (الأبياري، 1994: 207). ولكنه في موضعٍ آخر من لزومياته قال إنه في سجون ثلاثة:

1- أَراني في الثَّلاثَةِ مِن سُجوني ... فَلا تَسأَل عَنِ الخَبَرِ النَبيثِ
2- لِفَقدِيَ ناظِري وَلُزومِ بَيتي ... وَكَونِ النَفسِ في الجَسَدِ الخَبيثِ (المعري، بلا تاريخ: 1□249)

وقد نشأ لأبوين كريمين «فكان من بيتِ علمٍ وقضاء ورياسةٍ وثراء. تولَّى جماعة من أهله قضاء المعرة وغيرها. ونبغ منهم قبله وبعده كثيرون رأسوا وساسوا، وكان فيهم الكاتب والشاعر. ولأهل المعرة اعتقاد فيهم، ولواذ بهم، وفزع إليهم في أمورهم» (المعري، 2003: 22).

وقيل إن «أكثر قضاة المعرة وفضلائها وعلمائها وشعرائها وأدبائها من بني سليمان وهو سليمان بن داود بن المطهّر» (الأبياري، بلا تاريخ: 489).

أمَّا بالنسبة إلى تعليمه فقد تلقّى دروسه الأولى على يد أبيه الذي قاده في طريق المعرفة، ولما كبر ووصل إلى سنّ الطلب أخذ العربية عن قومٍ من بلده، كبني كوثر أو من يجري مجراهم من أصحاب ابن خالويه وطبقته، وقيَّد اللغة عن أصحاب ابن خالويه أيضاً (ابن القفطي، 1950: 1،49).

وقد كرر الذهبي مثل هذا القول في تاريخ الإسلام، قال: «أخذ العربية عن أهل بلده، كبني كوثر، وأصحاب ابن خالويه» (الذهبي، 1987: 300□30).

وجدَّته أم سلمة بنت الحسن بن إسحاق بن بلبل، وكانت عالمة بالحديث. وأبوه عبد الله، وكان فاضلاً أديبًا لغويًا شاعرًا. ومولده سنة ثلاثين وثلاثمائة. وأخوه الأكبر أبو المجد محمد بن عبد الله ابن سليمان، وكان فاضلاً أديباً شاعراً وأخوه أبو الهيثم عبد الواحد بن عبد الله بن سليمان (وهو أصغر الإخوة الثلاثة) كان شاعرًا مجيدًا، روى عنه أبو العلاء شيئاً من شعره، (الذهبي، 1987: 516).

توظيف أسلوب النصّ القرآني في الفصول والغايات:

لقد نزل القرآن الكريم بلغة العرب وأساليبهم في التعبير، ونهج في لغته نهجهم من إيجاز وإطناب وكناية ومجاز، وما إلى ذلك من ضروب التعبير، إلاَّ أنه استطاع أن يتحدَّى العرب، وهم أهل بلاغة وبيانٍ، بأسلوبه الرائع، وبيانه المعجز، وأن يجعل هذا التحدي هو معجزة الرسول صلى الله عليه وسلم، النبي الأمي، ودليله على صحة نبوّته وصدقه.

والقرآن الكريم مصدر كلّ ثقافةٍ أصيلة واعية. إذْ نهلت منه جميع الدراسات النقدية والبلاغية، وقد أشار الأستاذ محمد خلف الله أحمد إلى هذه الحقيقة عندما قال: «منذ بدء الحياة الإسلامية إذن، أخذ القرآن مكان الصدارة بصفة كونه النصّ الأدبيّ الأوّل لهذه الأمّة، والكتاب المبين المعجز هذا إلى كونه وحي السماء وأساس التشريع والقانون المنظم للسلوك، والمرشد الموجّه إلى معالي الأمور. وإذا اجتمعت هذه الظروف لكتابٍ فمن الطبيعي أن يصبح محوراً لأهداف الفكر والتأليف في الأمة، وينبوعاً للكثير من جداول ثقافتها وحافزاً على العناية بكثير من فروع العلم التي يمكن أن تعين على فهم هذا الكتاب وإدراك أسراره» (سلام، بلا تاريخ: 10).

وقد أمعن أبو العلاء النظر في كتاب الله وتمكن منه، فاستفاد من أسلوبه وبيانه وطريقته في التعبير والأداء، فوضع كتابه الفصول والغايات الذي حاكى فيه أساليب القرآن الكريم. وقد أثار هذا الكتاب جدلاً كبيرًا بين معاصريه وناقديه، إذْ اتُّهم فيه بمعارضة القرآن الكريم. وقد يكون السبب في أن الناس واجهوا أبا العلاء بهذه التهمة أنّهم رأوه يسمّي كتابه باسم (الفصول والغايات في محاذاة السور والآيات) فظنّوا أنّه يقصد بذلك إلى المعارضة في الأسلوب، وهو إنّما يقصد إلى أنّ هذه الفصول محاذية للقرآن من حيث ما فيها من تسبيح وحمدٍ وتمجيد وثناء على الله سبحانه وتعالى. وقد يكون من أسباب هذه التهمة ما في الكتاب من بعض أقسام تشبه أقسام القرآن (ضيف، 1946: 238).

نعم، لقد حاكى أبو العلاء في كتابه أسلوب القرآن الكريم في توزيع عباراته وتقسيمها، إذْ عمد إلى تقسيم عباراته إلى أقسام تشبه أقسام الذكر الحكيم، ومن ذلك نذكر الأمثلة التالية: يقول: «ربِّ اجعلْ عملي أحسن من الزُّون، وصلاتي أطولَ من ظلِّ القناة، وأملي أقصرَ من سالفةِ الذباب. كلُّ جبَّارٍ عاتٍ، وماضٍ من الناسِ وآتٍ، ينظُر إلى جبار السماوات، نظر المربوب إلى الرّابِّ» (حسين، 1994: 42) .

ويقول أيضاً: «أعظم ربَّك فهو عظيم، وأحقِر نفسك وأنت الحقير، وما فعلت فهو حَترٌ قليل، لا يُعجبنَّك جَمُّ رمادٍ، وبيتٌ مرتفع العماد، ونارٌ دائمةُ الاتّقاد تسطُع بجبلٍ أو وادٍ، ولا تفخَرَنّ بعَقْر الإبل وعبط المعزى اللجاب» (حسين، 1994: 50).

ويخاطب الدنيا في قوله: «أيتها الدنيا البالية، ما أحسن ما حلتك الحاليةُ، أين أممك الخاليةُ، إن نوبك لمتواليةٌ، والنفسُ عنكِ غيرُ ساليةٍ تتبعُ أولاكِ التاليةُ، واللهَ أستنجدُ على تلك الصُّعُدات» (حسين، 1994: 50).

وكقوله أيضًا: «لو شاء الخالقُ أراكَ الحربَ في شخصٍ يظهرُ عرضاً كالجوهر، تقولُ فتجهَرُ: يا عقابُ حومي حومي، بينهم احلِقي وقومي، إنْ قيل للجائلةِ سومي، أشبعتِ قعيدكِ ولم تصومي، فسبحي ربك في الوكنات» (حسين، 1994: 122) .

وهكذا جاءت لغة أبي العلاء ذات إيقاع موسيقي جميل، خلقته الجمل المتوازنة من جهة، واعتماده الفاصلة القرآنية من جهةٍ أخرى. والفاصلة القرآنية هي توافق حروف أواخر الآي في حروف الرويّ، أو الوزن، مما يقتضيه المعنى، وتستريح إليه النفوس» (الخنشاوي، 1986: 138). ومن الأمثلة على ذلك قوله:

- «إن الله هو المليك، لا يهلك ولكن يُهلك، والفلكُ بعض ما يملكُ، والطرقُ إلى طاعتِهِ تنسلكُ، فخابَ مَنْ يشرك، ما آخذُ وما أتركُ! السعيدُ على العبادة مُبْتَرِكٌ. فاعتصم بربِّ الشمس والقمر، ومنشئ الشجر والثمر، ومالك القلة والأمر، من أفعال الغُمْرِ والغَمَر، ومن شرِّ كلِّ بشر، وهول المحشر» (حسين، 1994: 400).

- «كم حي بلغ الدرك، وحَّدَ ربه أو أشرك، وجمع لنفسه فما أترَكْ، وارتحل إلى الرَّمسِ فأرّك. من بالشحّ أمَرَك، وعلى الدنيا أمَّرك، أخالقُك الذي صَوَّرك! كَلاَّ وعظمته لقد أنذرك، هَتَكْتَ ستر التوبةِ فسترك، وجاهَرْتَ بالمعصية فأخَّرك، واستنصرتَ به فنصرك، وهو أخفى بك من القُرَباء» (حسين، 1994: 5).

- «إن الله إذا أذن أروى الشعب، من القعب، فسبحان مُروي الهائمين. والحليبُ، يُطلبُ من ذوات الصليب، وربُّك رازق الممترين. هل تقدر على التحجيب، لأسد الحجيب، وإذا شاء الله وُسمت أنوف الأعزاء. من الرتب ركوبُ القَتَب، والله مُنَعِّمُ الخافضين. ذهبت شعوبُ، وفي يدها لعوبُ، وكُلٌّ للمنيَّة أكيلٌ إلا ملكَ الملوكِ ومذِلَّ المتكبّرين» (حسين، 1994: 227).

ولننظر هنا إلى هذه المحاكاة القوية لأسلوب القرآن الكريم. يقول أبو العلاء: «وصيحَ بالأرض اقبلي رهنك، وبالنزيل فاغدري، وحيز المال ونُسِيَ العهدُ، وانتوى عن الإنسان أنيسُه ذو الوُدِّ القديم» (حسين، 1994: 342). وهذا يذكرنا بقوله تعالى: (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعداً للقوم الظالمين). (هود/44).

وقوله أيضًا مضمِّنًا آية من القرآن: أذلَّت العائذةُ أباها، وأصاب الوحدة وربَّاها، والله بكرمه اجتباها، أولاها الشرف بما حَباها، أرسل الشمال وصباها، ولا يخافُ عقباها». فهو هنا قد ضمَّن كلامه الآية الكريمة (ولا يخاف عقباها) .(سورة الشمس/15).

كما حاكى أبو العلاء القرآن الكريم في طريقة ذكر التعقيبات المناسبة للسياق والمنسجمة معه مثلما يختتم الله تعالى الآية الكريمة بقوله مثلاً: إن الله على كل شيء قدير. وذلك في سياق الحديث عن القدرة. وهنا نجد أبا العلاء يختتم كل فكرة معينةٍ بعبارة قصيرة ملائمة للسياق. كقوله: «لِصْبٌ، في خصبٍ، خيرٌ من فسيح ضاحٍ، في جدب فصَّاحٍ، والله كاشف الجدوب. فخذ من الكريم فدرة المهزل، ولا من اللئيم بدرة المجزل، والله أكرمُ الأكرمين. واهرب إلى الفضاء الإمليس، من شرِّ الجليس، والله ثاني المنفردينَ. وارضَ من الطّويّ، بالوِرْدِ القطويّ، واللهُ مُرْوِي الظامئينَ» (حسين، 1994: 152).

وكقوله أيضًا: «من كان أخا القرم، فلا ينزلن عند البرم، فإن الأبرام، لا تشفي القرام، والله رازقُ البخلاء والأكرمين. ربما كان الخير، مع الأخير، وعاد الأولُ، وليس عنده معولُ، والله مفرّقُ الفضيلة على المتفضلين. حُقَّ للرضيع، أنْ يضيع، إذا أُخرج من المهد، فقذِفَ به في الوهد، وإلهنا بَرٌّ بالمجفوّين. ليس الرّيطُ لبني قريط، ولا اللابُ، منازلَ بني كلاب، فاطلب في مظانها الحاجات وربك المطلع إلى فاقة المحتاجين لا تاوٍ لمفسد تاوٍ، فإن الذيب، جديرٌ بالتعذيب، وقضاء ربّك يدركُ المفسدين» (حسين، 1994: 181).

وهذه التعقيبات نجدها في قوله: (والله أكرم الأكرمين- والله ثاني المنفردين- والله مروي الظامئين) وفي قوله: (والله رازق البخلاء والأكرمين- والله مفرّق الفضيلة على المتفضّلين- وربُّك المطّلع إلى فاقة المحتاجين- وإلهنا بَرَّ بالمجفوّين- وقضاء ربك يدركُ المفسدين).

ونظرًا لأن القرآن الكريم كان المعين الذي لا ينضب، الذي ألهم أبا العلاء كثيرًا من معانيه، فإن أبا العلاء قد استوحى بعض أساليب القرآن في التعبير والأداء، مثل تكرار بعض القصص، وتكرار بعض المعاني القرآنية. ومن المعروف أن القصص التي وردت في القرآن الكريم قد جاءت لتقديم الموعظة والاعتبار بما حدث للأقوام السابقة، وكذلك فقد أوردها أبو العلاء في نتاجه للهدف ذاته. لهذا كانت هذه القصص قريبة إلى الأخبار والتاريخ. ونجده في رسائله يسرد قصص الأنبياء. كما في رسالته إلى خاله في التعزية. إذْ حدثنا عن آدم، ونوح، وهود، وصالح، وإبراهيم، وشعيب، وداود، وسليمان، ويوشع، وعيسى، ومحمّد، عليهم السلام أجمعين.

وكأن هذا التسلسل في قصص الأنبياء مستوحى مما جاء في القرآن الكريم في سورتي الأنبياء والشعراء. إذ يحدثنا الله جلّ شأنه في سورة الأنبياء عن موسى، وهارون، وإبراهيم، ولوط، ونوح، وداود، وسليمان، وأيوب، وإسماعيل، وإدريس، وذي الكفل، وذي النون، وزكريا عليهم السلام أجمعين. وفي سورة الشعراء يحدّثنا عن موسى وإبراهيم، ونوح، وهود، وصالح، ولوط، وشعيب عليهم السلام أجمعين.

وكذلك فإن كثيرًا من معاني الوعظ والإرشاد والنصائح قد تكرَّرت بكثرة ملحوظة في الفصول والغايات، والأيك والغصون، ونجد بعضها في الصاهل والشاحج. والهدف من تكرارها هو تبليغ المعنى وإيضاحه وإبرازه في أحسن صورة، إذ نجده يورد المعنى الواحد في عدة جمل وعبارات إلحاحًا عليه، ومبالغةً في الشرح والتوضيح. نأخذ مثالاً على ذلك حديثه عن الموت في الفصول والغايات والرسائل. يقول: «الموتُ أعظم الحدث، والجَدَث لا يأنس بالجدث» (ص 6) - «والافتقادُ يُذهبُ الأحقاد.

لمن أُعظم وأُجلُّ، وكلنا معه بالموت سجّل» (ص 158) - «فهل سمعتم بمكان ليس فيه للموت استمكانٌ؟ هيهات هيهات! إنَّ الموتَ نزل على الجبل والبراث» (ص218).

- «أمرُ الآخرة جِدٌّ وأمرُ الدنيا جَدٌّ، وسيُصرمُ الإنسان ويُجَدُّ، كما ذهب الأب والجَدُّ» (ص 220).

- «وكلّ للمنية أكيلٌ إلا ملكَ الملوك ومذِلَّ المتكبرين» (ص227).

ولكن هل ظهور هذه الأساليب يجعلنا ننطلق إلى اتِّهام أبي العلاء بمعارضته القرآن الكريم. وهنا نرى ما يراه الدكتور شوقي ضيف بأنَّ أبا العلاء «ربما قلَّد أساليب القرآن الكريم في بعض جوانب من كتابه، ولكنه لم يرد بتقليده إلى المعارضة والتحدي، وإنما أراد مطلق التقليد الخالي من أيّ غرضٍ من أغراض الإلحاد، وقد يكون من الأدلة على ذلك أن الكتاب كلّه ينساق في موجةٍ عظيمةٍ من تحميد الله وتمجيده، وأيضاً فإننا إذا تركنا هذه الجوانب القليلة في الكتاب ونظرنا في أساليبه نظرةً عامّةً وجدنا أبا العلاء يختار لنفسه فيه أسلوبًا معقّدًا تعقيدًا شديدًا ، وهو تعقيد يقوم على استخدام اللفظ الغريب وما يُطوى فيه من أمثال وكلمات رمزية، وإن ذلك ليباعد الكتاب جملةً عن أسلوب الذكر الحكيم، ويجعله أسلوباً من طراز آخر هو طراز مذهب التصنّع، وما انتهى إليه هذا المذهب عند أبي العلاء من عُقد وكلف كثيرة» (ضيف، 1946: 385) .

إلا أنّ خير ما نذكره هنا هو قول تلميذه ابن سنان الخفاجي (-466هـ) في دفاعه عن أستاذه، يقول: «وهذا الكتابُ إذا تأمله العاقل علم أنه بعيدٌ عن المعارضة، وهو بمعزل عن التشبيه بنظم القرآن العزيز والمناقضة، وقد وضعه على حروف المعجم، ففي كلِّ حرفٍ فصولٌ وغايات. فالغاية مثل قوله: "بناج" والفصل ما يتقدم الغاية، فيذكر فصلاً يتضمَّن التمجيد والمواعظ، ويختمه بالغاية على حروف المعجم، مثل "تاج وراج وحاج" كالمخمسات والموشحات (البديعي، 1963: 57).

وأبو العلاء في الشواهد السابقة يلتزم السجع، كما رأينا، فهل في التزام السجع معارضة للقرآن. وإذا كان الأمر كذلك، فهذا يعني أنَّ كلَّ ما في كلام العرب من أسجاع معارضة للقرآن الكريم. ونقطة أخرى هي: كيف يضمِّن أبو العلاء كلامه القرآن وهو يعارض القرآن فيما يكتب؟ وهذا ما رأيناه في قوله: «أذلَّت العائذة أباها... أرسل الشمال وصباها، ولا يخاف عقباها» وكيف به يعارض القرآن وهو الذي يصف إعجازه، ويؤكِّد رأيه في عدم القدرة على معارضته بأي طريقة كانت. يقول: «وأجمع ملحدٌ ومهتدٍ، وناكبٌ عن المحجةِ ومقتدٍ، أنَّ هذا الكتاب الذي جاء به محمدٌ، كتابٌ بهر بالإعجاز، ولقي عدوّهُ بالأرجاز، ما حُذي على مثال، ولا أشبه غريب الأمثال. ما هو من القصيد الموزون، ولا الرجز من سهلٍ وحزون. ولا شاكل خطابةَ العرب، ولا سجع الكهنة ذوي الأربِ. وجاء كالشمس اللاّئحة، نورًا للمسرة والبائحة لو فهمه الهضْبُ الراكدُ لتصدع، أو الوعولُ المعصمةُ لراق الفادرةَ والصدع: «وتلك الأمثال نضربها للنّاس لعلّهم يتفكرون» (المعري، 2001: 338).

وكذلك فإن لأبي العلاء كتابًا اسمه "تضمين الآي" يأتي فيه بالفقرة من كلامه، ثم يتبعها بآية، أو بعض آية مضمنةً معنى هذه الفقرة، فتلقي عليها من أنوارها ما يكسوها جمالاً. وقيل فيه «ومصنّف الشيخ (تضمين الآي) وهو إن لم نره فقد سمعنا خبره. يبين أنه بلغ في علم الكتاب المبالغ، ولا يضمن مثل ذلك التضمين الفائق البديع إلاَّ من خرّجه القرآن هذا التخريج العظيم البليغ، ومن يهدِ الله فهو المهتد» (النشاشيبي، 1994: 73).

وروي أن صالح بن مرداس، صاحب حلب، نزل على معرة النعمان محاصرًا، ونصب عليها المجانيق، واشتدّ في الحصار لأهلها، فجاء أهل المدينة إلى الشيخ أبي العلاء، وسألوه تلافي الأمر بالخروج بنفسه إلى الأمير، وتدبير الأمر معه برأيه، إما بأموالٍ يبذلونها له، أو طاعةٍ يعطونها إيّاه.. فخرج إليه أبو العلاء، ويده في يد قائده وفتح له الناس باباً من أبواب معرة النعمان، وخرج منه شيخ قصير يقوده رجل، فقال صالح: هو أبو العلاء، فجيئوني به، فلما مثل بين يديه، سلّم عليه، ثم قال: الأمير – أطال الله بقاءه- كالنهار الماتع، قاظ وسطه، وطاب أبرداه، وكالسيف القاطع، لانَ متنُه، وخشُنَ حدّاه «خُذ العفو، وأمر بالعرف، وأعرض عن الجاهلين» (الأعراف/199). فقال صالح: «لا تثريب عليكم اليوم» (يوسف/92). قد وهبت لك المعرة وأهلها، وأمر بتقويض الخيام والمجانيق. ورجع أبو العلاء وهو يقول:

نجّى المعرّة من براثنِ صالحٍ ... ربٌّ يُعافي كلَّ داءٍ مُعْضِلِ
ما كان لي فيها جناحُ بعوضةٍ ... الله ألحفهُمْ جناحَ تفضّل (الحموي، 1938: 3،214)

لا يوجد أروع وأبلغ وأصدق تأثيرًا من هذه الكلمات التي أخذها أبو العلاء من كتاب الله: «خذ العفو، وأمر بالعرف، وأعرض عن الجاهلين» ليصل إلى قلب الأمير وعقله. فلم يستطع الأمير ردّ هذه الدعوة من كتاب الله، بل أجابها بقول الله تعالى: «لا تثريب عليكم اليوم».

وقد بيَّن محمد سليم الجندي بطلان ما زعمه ابن الجوزي والباخرزي والذهبي من معارضة أبي العلاء للقرآن الكريم. يقول: «وزعم ابن الجوزي والباخرزي والذهبي أن أبا العلاء عارض السور والآيات بكتاب الفصول والغايات. وربّما كان فيهم من

لم يطلع عليه. ولم يبين واحدٌ منهم ما يريد بالمعارضة فإن أرادوا المعارضة بالمعاني والأغراض والمقاصد فهذا باطلٌ لأنَّ أغراض القرآن الكريم كثيرة ومقاصده مختلفة منها شرع الأحكام وبيان بعض الشرائع التي كانت قبل الإسلام وقصّ الأخبار وما أشبه ذلك والفصول والغايات أغراضه قليلة ومقاصده محدودة لا تكاد تخرج عن تمجيد الله وعن العظات وقد تصدّى فيه إلى القول في الموسيقى والعروض والنحو ونحو ذلك مما ليس له أثرٌ في القرآن الكريم. وإن أرادوا المعارضة بالألفاظ فهذا باطلٌ أيضاً لأنّ أبا العلاء التزم في كتابه هذا أن يكون آخر كلّ غاية على حرفٍ من حروف الهجاء وأكثر من السجع واستعمال الغريب واستشهد بأقوال الشعراء والحكماء والأمثال ونحوها، والقرآن الكريم خالٍ من ذلك كله. والذي أعتقده أنّ أبا العلاء كانت له ثروة في اللغة وباع طويل في الحكم واطلاع واسع على العلوم المختلفة، فوضع هذا الكتاب على هذا النمط ليبين فيه قدرته في كل ما تقدم، وربما ذكرناه يتبين أن بين القرآن الكريم والفصول والغايات فروقًا متعددة في الألفاظ والمعاني» (الجندي، 1994: 283).

كلّ ما سبق يؤكّد لنا أن كتاب الفصول والغايات أبعد شيء عن معارضة القرآن الكريم، وأن أبا العلاء لم تحدِّثه نفسه أبداً بأن يعارض القرآن، وكيف يعارضه وهو الذي يردُ دائماً على موارده يغترف من بحره، ويتزوّد من بيانه، فكان القرآن دائمًا في خاطره وعلى لسانه في كلّ ما كتب، إذ نجده يقيم لما يقول حجةً من كتاب الله، بما يستشهد ويضمِّن من الآيات، ليكون ذلك مقطع القول والفصل، وفي جميع كتبه ورسائله خير شاهد على صحّة ذلك.

وقد تصدّى الدكتور طه حسين في كتابه مع أبي العلاء في سجنه لسؤال مهم وهو: هل قصد أبو العلاء إلى معارضة القرآن الكريم في الفصول والغايات كما ظنّ بعض القدماء؟ فأجاب بـ "نعم أو لا" نعم، إذا أُريد بالمعارضة مجرد التأثر ومحاولة التقليد، ولا، إذا أُريد بالمعارضة التحدّي ومحاولة الإتيان بمثل سور القرآن. يقول: «نعم إن فهمنا من المعارضة مجرّد التأثّر ومحاولة المحاكاة، إن فهمنا من المعارضة أنّ أبا العلاء قد نظر إلى القرآن على أنه مثلٌ أعلى في الفن الأدبي فتأثّره وجدّ في تقليده، كما يتأثر كلّ أديب ما يُعجب به من المثل الفنية العليا. ذلك شيء لاشكَّ فيه، فأيسر النظر في كتاب الفصول والغايات يشعرك بأن أبا العلاء حاول أن يقلد قصار السور وطوالها. وليس المهم أنه وُفق في هذا التقليد أم لم يوفّق، بل المحقق أن التوفيق لم يُقْدَرْ له كما لم يُقدر لغيره، بل المحقَّق أنه لم يظفر إلاّ بمثل سجع الكهّان. ولكن المهم أنّ هذه المحاولة ظاهرة ملموسة في الكتاب، وهي لا تضير الشيخ ولا تلزمه إثماً ولا حوباً» (حسين، بلا تاريخ: 232).

فأبو العلاء قد حاول أن يقلِّد قصار السور وطوالها، لكنه لم يظفر إلاَّ بمثل سجع الكهَّان. ثم يذهب الدكتور طه حسين إلى أنَّ أبا العلاء لم يكن في محاولته يستجيب للتحدي والإتيان بسورة مثل سور القرآن. يقول: «وأنا لا أفهم من المعارضة الاستجابة للتحدّي ومحاولة الإتيان بسورة أو سور مثل سور القرآن. فهذا خاطرٌ ما أحسُّه خطر لأبي العلاء، فقد كان أشدّ تواضعاً من أن تبلغ به الكبرياء إلى هذا الحدّ، وقد كان أعقل من أن يطاول مالا سبيل إلى مطاولته، وقد كان أحرص على الاحتياط والتحفّظ من أن يعرّض نفسه لمثل هذا الخطر العظيم» (حسين، بلا تاريخ: 232).

وقد عاد الدكتور طه حسين إلى القضية ذاتها عام 1944 في مقالة بعنوان "الفصول والغايات"، فأكد رأيه السابق، وطرح السؤال ذاته، وهو: هل أراد أبو العلاء في كتاب الفصول والغايات معارضة القرآن الكريم؟ فيقول: «أمّا أنا فأجيب على هذا السؤال في غير تكلُّف ولا تعمُّل، فقد كان أبو العلاء أذكى قلبًا، وأرجح عقلاً، وأنفذ بصيرةً، وأشدّ تواضعاً، وأحسن علماً من أن يحاول هذه المعارضة أو يقصد إليها. ولكنه كان كغيره من أدباء المسلمين معجباً بالقرآن مكبِّراً له مقدِّرًا لروعته الفنية، فليس من شكّ في أنّه كان يتمثّل أو يستحضر بعض أساليب القرآن حين كان يفكر في كثير من الفصول والغايات» (حسين، 1994: 24).

وقد أورد صاحب كتاب أوج التحرّي عن حيثية المعري نبذةً من كتاب الفصول والغايات، ونفى بعد ذلك أن يكون المعري قد قصد به معارضة القرآن. يقول: «وهذا كلامٌ إذا تأمَّله المتأمِّل علم أنّه بعيدٌ عن المعارضة، وهو بمعزل عن التشبيه بنظم القرآن العزيز. والمناقضة» (حسين، 1994: 65).

وكذلك نرى الشاعر الفارسي ناصر خسرو (394- 453هـ) الذي زار المعرة سنة 438هـ يشير إلى أن خصوم المعري قد واجهوا أبا العلاء بتهمة معارضة القرآن الكريم منذ أخرج الكتاب يقول: «وقد وضع كتابًا سمّاه الفصول والغايات، ذكر به كلمات مرموزة وأمثالاً في لفظ فصيح عجيب، بحيث لا يقف الناس إلاّ على قليل منه، ويفهمه من يقرؤه عليه. وقد اتّهموه بقولهم: إنك وضعت هذا الكتاب معارضةً للقرآن» (خسرو، 1983: 1،46).

وهكذا فإننا نقطع عن يقين أنَّ أبا العلاء كان بريئاً من التهمة التي أُلصقت به، وهو لم يقصد بهذا الكتاب إلى إلحادٍ أو زندقة – كما قيل- بل إنَّ كتابه ينطق إيمانًا وتسبيحًا وتمجيدًا لله عزَّ وجلّ. وأبو العلاء هو من هو في العقل والذكاء والدقة وفي العلم باللغة العربية وأسرارها ومكمن جمالها، فلا يُعقل أن يخاطر بنفسه في هذه المغامرة الخطيرة.

خاتمةُ البحث:

ونَخْلُصُ إلى القول إلى أنّ أبا العلاء قد استفاد من أسلوب القرآن الكريم وطريقته في التّعبير. إذْ حاكى أسلوبَ القرآن في توزيع عباراته وتقسيمها إلى أقسامٍ تشبه أقسامَ الذّكر الحكيم. كما حاكى القرآنَ الكريم في طريقة ذكر التّعقيبات المناسبة للسّياق، فكان يختتم الفكرة الّتي يطرحها بعبارة قصيرةٍ منسجمةٍ مع السّياق.

كما استوحى المعريّ بعضَ أساليب القرآن الكريم في الأداء والتّعبير، مثل تكرار بعض القصص، وتكرار بعض المعاني القرآنيّة. وكان هدفُه من ذلك كلّه تقديم العِظة والاعتبار بما حدثَ للأقوام السّابقة.

كما كرّر كثيراً من معاني الوعظ والإرشاد والنّصائح في كتابه الفصول والغايات، هادفاً إلى توضيح المعنى وتبليغه وإبرازه في أحسن صورة.

فالمعريّ كان يسعى إلى القول أنّ فصولَه محاذيةٌ للقرآن الكريم من حيث ما فيها من تسبيحٍ وحمدٍ وثناءٍ على الله سبحانه وتعالى. فكتابُه الفصول والغايات بعيدٌ عن معارضة القرآن، ولم تحدّثه نفسُه بأن يعارض القرآن، ولم يقصد بهذا الكتاب إلى الإلحاد، بل إنّ كتابَه ينطقُ إيماناً وتسبيحاً وتمجيداً لله عزّوجلّ.

المصادر والمراجع:

وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، بلا تاريخ.

تعريف القدماء بأبي العلاء: إشراف: د. طه حسين تح: مصطفى السقا، عبد الرحيم محمود، عبد السلام هارون، إبراهيم الأبياري، حامد عبد المجيد، دار الكتب المصرية، القاهرة، (1363هـ- 1944م).

اللزوميات: أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سليمان المعري، دار صادر، بيروت، د.ت .

أبو العلاء المعري (نسبه وأخباره - شعره- معتقده): أحمد تيمور باشا، ط1، دار الآفاق العربية، (1424هـ- 2003م).

إنْباه الرواة على أنبَاه النحاة: جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الكتب المصرية، القاهرة، (1369هـ- 1950م).

تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تح: عمر عبد السلام تدمري، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، (1407هـ- 1987م).

أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري: محمد زغلول سلام، ط3، دار المعارف، مصر، بلا تاريخ.

التفاؤل والأثرية في كلام الشيخ: محمد إسعاف النشاشيبي، المهرجان الألفي لأبي العلاء المعري، المجمع العلمي العربي، دمشق، (1414هـ- 1994م).

الفصول والغايات: أحمد بن عبد الله بن سليمان المعري، ضبطه وفسّر غريبه: محمود حسن زناتي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، بلا تاريخ.

الفصول والغايات: طه حسين، المهرجان الألفي لأبي العلاء المعري، المجمع العلمي العربي، دمشق، (1414هـ- 1994م).

الفاصلة في القرآن: محمد الحَسْناوي، ط2، دار عمار، عمّان، المكتب الإسلامي، بيروت، (1406هـ- 1986م).

الفن ومذاهبه في النثر العربي: شوقي ضيف، ط8، دار المعارف، مصر، 1946م.

الصبح المنبي عن حيثية المتنبي: يوسف البديعي، تح: مصطفى السقا، محمد شتا، عبده زيادة عبده، دار المعارف، مصر، 1963م.

رسالة الغفران: أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سليمان المعري، تح: محمد الإسكندراني، إنعام فوال، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، (1422هـ- 2001م).

معجم الأدباء: ياقوت الحموي، راجعته وزارة المعارف، دار المأمون، مصر، 1938م.

دين أبي العلاء: محمد سليم الجندي، المهرجان الألفي لأبي العلاء المعري، المجمع العلمي العربي، دمشق، (1414هـ - 1994م).

مع أبي العلاء في سجنه: طه حسين، ط11، دار المعارف، مصر، بلا تاريخ.

أوج التحرّي عن حيثيّة أبي العلاء المعري: يوسف البديعي، مطبعة الترقي، دمشق، 1944م.

سفر نامه: ناصر خسرو، تح: يحيى الخشاب، ط3، دار الكتاب الجديد، بيروت، 1983م.

Kaynakça

Ahmed Teymûr Bâşâ. (1424/2003). *Abu'l-Alâ al-Maarrî (Nesebehu ve Ahbâruhû-Şi'ruhû, Mutakadahu)*. Daru'l Âfâk al-Arabiyye.

al-Badîî, Yusuf. (1944). *Avcu't-Taharrî An Haysiyyet Abi'l Alâ al-Maarrî*. Dimaşk: Matbaatu't Tarakkî.

al-Badîî, Yusuf. (1963). *as-Subh al-Munbî An Haysiyyet al-Mutenebbî*. Thk. Mustafa as-Saka, Muhammed Şeta, Abdo Ziyada Abdo. Kâhire: Dâru'l-Maʿârif.

al-Cundî, Muhammed Selîm. (1414/1994). *Dinu Abi'l-Alâ: al-Mahracân al-Alfî Li Abi al-Alâ al-Maarrî*. Dimaşk: al-Macma al-İlmî al-Arabî.

Dayf, Şevkî. (1946). *al-Fann ve Mezahibuhu Fi'n-Nesr al-Arabî*. (8. bs.). Kâhire: Dâru'l-Maʿârif.

al-Hamavî, Yâkût. (1938). *Mu'cam al-Udebâ*. Gözden geçiren: Milli Eğitim Bakanlığı. Kahire: Dâru'l-Ma'mûn.

al-Hasnavî Muhammed. (1406/1986). a*l-Fâsila Fi'l-Kur'ân*. (2. bs.). Beyrut: Dar Ammâr, Amman, al-Maktab al-İslâmî.

Huseyn, Taha. (1414/1994). *al-Fusûl Ve'l-Ğâyât, al-Mahracân al-Alfî Li Abi al-Alâ al-Maarrî*. Dimaşk: al-Macma al-İlmî al-Arabî.

Huseyn, Taha. (İşrâf). (1363/1944). *Tarîf al-Kudamâ Bi Abî al-Alâ*. Thk. Mustafa as-Saka, Abdurrahîm Mahmûd, Abdusselam Haeun, İbrahim al-Abyarî, Hamed Abdulmecîd. Kahire: Daru'l Kutub al-Mısriyye.

Huseyn, Taha. (t.y.). *Maa Abi'l Alâ Fi Sicnih*. (11. bs.). Kâhire: Daru'l-Maarif.

İbn Hallikân, Abu'l-Abbâs Şemsuddîn Ahmed Bin Muhammed Bin Abî Bakr .(t.y.). *Vefayât al-A'yân ve Anbâ Abnâ az-Zamân*. thk. : İhsân Abbâs. Beyrut: Dâr Sâdır.

al-Kıftî, Cemal ed-Dîn Ebî al-Hasan Ali Bin Yusuf. (1369/1950). *İnbâhu ar-Ruva Ala Anbâh an-Nuhât*. thk. Muhammed Abu al-Fadl İbrahîm. Kahire: Daru'l Kutub al-Mısriyye.

al-Maarrî, Abu'l Alâ Ahmed Bin Abdullah Bin Süleyman. (t.y.). *al-Luzumiyyât*. Beyrut: Dâr Sâdır.

al-Maarrî, Ahmed Bin Abdullah Bin Süleyman. (1422/2001). *Risaletu'l-Ğufrân*. thk. Muhammed al-İskandaranî, İnâm Favâl. Beyrut: Daru'l Kitab Al-Arabi.

al-Maarrî, Ahmed Bin Abdullah Bin Süleyman. (t.y.). *al-Fusûl Ve'l-Ğâyât*. tsh. Mahmûd Hasan Zenati. Beyrut: Daru'l Âfâk al-Cedîde.

Nâsır-ı Hüsrev. (1983). *Sefernâme*. Thk. Yahyâ al-Haşşâb. (3. bs.). Beyrut: Daru'l Kitab al-Cedîd.

al-Naşaşibî, Muhammed İsaf. (1414/1994). *at-Tafâul ve'l-Aseriyye Fî Kelâm eş-Şeyh: al-Mahracân al-Alfî Li Abî al-Alâ al-Maarrî*. Dimaşk: al-Macma al-İlmî al-Arabî.

Salâm, Muhammed Zağlûl. (t.y.). *Aseru'l-Kur'ân Fi Tatavvur an-Nakd al-Arabî ilâ Âhir al-Karn ar-Râbi' al-Hicrî*. (3. bs.). Kâhire: Daru'l-Maarif.

az-Zahabî, Şemsuddîn Muhammed Bin Ahmed Bin Osman. (1407/1987). *Tarihu'l İslâm ve Vefayât al-Maşâhîr ve'l-A'lâm*. thk. Omar Abdusselâm Tedmurî. Beyrut: Daru'l Kitab al-Arabî.

57. İzzeddin Ez-Zencânî'nin Tasrifu'l-'İzzi Adlı Eserinin Sarf İlmindeki Yeri[1]

Mehmet YAKIŞIK[2]

APA: Yakışık, M. (2023). İzzeddin Ez-Zencânî'nin Tasrifu'l-'İzzi Adlı Eserinin Sarf İlmindeki Yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 944-958. DOI: 10.29000/rumelide.1405811.

Öz

Arap Dili, tarihte yer alan kadim ve en zengin dillerden biridir. Hz. Peygamber (S.A.V.)'in tebliğ ettiği İslam Dini'nin Araplar arasında hızlı bir şekilde yayılması, Arapçanın başta Kur'an, hadis ve diğer dini metinlerin dili olması, bu alanda yapılan çalışmaları ve bu çalışmayı yürütenleri daha hassas olmaya yöneltmiştir. Hiç şüphe yok ki bu bağlamda yapılan çalışmalar, Arap dilinin grameri olan nahiv ve sarf üzerine birçok eserin yayınlanmasına da vesile olmuştur. Nitekim bu alanda gayret gösterip önemli eserler yazanlardan biri de İzzüddin ez-Zencanî'dir. ez-Zencânî, konu ile ilgili birkaç eser kaleme almıştır. Bu eserlerden en önemlisi de *Tasrîfû'l el-'İzzî* adlı eseridir. Söz konusu eser, sarf ilmi alanında önemli bir yer tutmuştur. Bundan dolayı İslam dünyasının birçok medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuş ve önemli dil bilimcilerin dikkatini çekmiş, üzerine birçok şerh, haşiye ve ta'lîk yazılmıştır. Bu çalışmada h. Yedinci Yüzyılın önemli dil bilimcilerinden biri olan 'İzzeddin- ez-Zencânî ve *Tasrîfû'l el-'İzzî* adlı eseri incelenmiştir. Çalışma, bir giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Girişte, Arapça gramerinde ilk filolojik çalışmalar ve gramer çalışmalarının başlamasına neden olan faktörler ele alınmıştır. Birinci bölümde: nahiv, sarf ilminin tanımları, nahiv sarf ilminin doğuşuna ve sarf ilminin evrelerine kısaca değinilmiştir. İkinci bölümde, Arapça gramerine ve metodolojisine önemli katkıları olan, birçok ilim dalında eser telif eden, İzzüddin Abdulvehhâb ez-Zencânî'nin hayatı, ilmi kişiliği ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise *Tasrîfû'l el-'İzzî* adlı eseri incelenmiştir. *Tasrîfû'l el-'İzzî* adlı eser incelenirken, ilk olarak eserin çerçevesi ve konularına değinilmiştir. Ayrıca eseri nazım haline getirenler, eserin üzerine yapılan şerh hevâşî, ta'lik çalışmaları konu edinmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasrîfû'l el-'İzzî, İzzüddin ez-Zencanî, Nahiv, Sarf, 'İlâl

---

1. 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:** 19.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405811
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Bitlis Eren University, Department of Arabic Language and Literature (Bitlis, Türkiye), muhammed.yksk13@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7467-0598, **ROR ID:** https://ror.org/ 00mm4ys28, **ISNI:** 0000 0004 0399 2965, **Crossreff Funder ID:** 501100006369

The Place of Izzat Al-Dīn Al-Zanjānī's Work Titled TasriFu Al-'Izzi In The Science of Sarf[3]

Summary

Arabic language is one of the most ancient and rich languages in history. The rapid spread of Islam among the Arabs, which was preached by the Prophet Muhammad (PBUH), and the fact that Arabic is the language of the Qur'an, hadith and other religious texts have led the studies carried out in this field and those who carry out these studies to be more sensitive. There is no doubt that the studies carried out in this context have led to the publication of many works on nahw and sarf, which are the grammar of the Arabic language. As a matter of fact, one of those who endeavoured and wrote important works in this field is Izz al-Dīn al-Zanjānī. Al-Zanjānī wrote several works on the subject. The most important of these works is Tasrīfū'l al-'Izzī. This work has an important place in the field of the science of sarf. Therefore, it was taught as a textbook in many madrasas of the Islamic world and attracted the attention of important linguists, and many commentaries, glosses and ta'līk were written on it. In this study, 'Izz al-Dīn al-Zanjānī, one of the important linguists of the seventh century of Hijri, and his work titled Tasrīfū'l al-'Izzī have been analysed. The study consists of ıntroduction and three parts. In the introduction, the first philological studies in Arabic grammar and the factors that led to the beginning of grammatical studies are discussed. In the first chapter, the definitions of the science of syntax and sarf, the birth of the science of nahw and sarf, and the stages of the science of sarf are briefly mentioned. In the second part, the life and scientific personality of Izzuddin Abdulvehhâb ez-Zencânî, who made significant contributions to Arabic grammar and methodology and wrote works in many branches of science, are discussed. In the third chapter, his work named Tasrîfû'l el-'İzzî is discussed. While examining the work named Tasrîfû'l el-'İzzî, the framework and subjects of the work were first mentioned. In addition, those who turned the work into verse, commentary on the work, hevāshī, ta'lik studies have been examined.

Keywords: Tasrîfû'l al-'Izzî, İzzüddin ez-Zanjanî, Nahw, Sarf, 'Ilâl

Giriş

Arap Gramerinde İlk Filolojik Çalışmalar

İslamiyet'ten önceki dönemlerde Araplar arasında gramer çalışması yoktu. Çünkü Cahiliye Dönemi'ndeki Arapları gramer çalışmalarına götürecek bir neden yoktu. Şöyle ki Araplar; arıdan bal akması, gülün koku vermesi gibi dillerini yaratıldıkları selika (doğallık) üzerine kullanıyor ve günlük işlerinde herhangi bir kurala riayet etmeden ve herhangi bir kurala uyma gereksinimi duymadan doğru bir şekilde konuşuyorlardı. Nitekim ilk dönem şairleri aruz ilmi bilmemelerine rağmen bu ölçülere

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: 19.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405811
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

uygun şiirler yazıyor, konuşmalarında ise dili çok iyi kullanıyor ve dil hatalarına düşmüyorlardı. Hatta bu hataları yapanları hoş görmüyor, kınıyorlardı. (Çıkar, 2008, s. 28-29)

Kur'an-ı Kerim'e ilişkin ilk vahyin 'oku' emrini barındırması, inen ayetlerin vahiy kâtipleri tarafından yazılmaları, Kur'an'ın tek mushaf haline getirilmesi, çoğaltılması, (Geniş bilgi için bkz. Dinçer, 2022: s. 79-82) hadislerin derlenmesi, Arap edebiyatında devrim niteliğinde yeni bir dönem açmıştır. Artık Arap edebiyatı semi'yata[4] kalmadan yazıya aktarılmaya başlanmıştır. (Çetin, 1991: III/276) Kur'an-ı Kerim ve hadislerde bazı yeni kelimeler, deyimler ve manalar ortaya çıkmıştır. Kur'an ve hadislerdeki bu yeni kelimeler ve deyimlerden bazıları ilk defa Hz. Peygamber tarafından kullanılmıştır. Sahabe ise bu kelimelerin anlamlarını Hz. Peygambere soruyor ve öğreniyordu. Bu durum Hz. Peygamberin vefatına kadar devam etmiştir. Hz. Peygamberin vefatından sonra Kur'an ve hadislerdeki bazı kelimelerin manası kapalı kalmıştır. Nitekim Hz. Ömer'in Abese Sûresinin otuz birinci ayetinde ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ (Abese 80/81) bulunan (أَبًّا) kelimesinin hangi manaya geldiğini bilmediğini, (Âlûsî, 1415: XV/250) Abdullah b. Abbas'ın da ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (Fatır 35/1) ayetindeki (فَاطِر) kelimesinin manasını bilmediğini, onun anlamını iki Arap'ın tartıştıkları bir kuyu üzerine kendisine gelerek birisi (أنا فطرتها) sözü söylendikten sonra bu ibarenin anlamını öğrendiğini ifade ettiğini görüyoruz. (Âlûsî, 1415: XI/335)

Bu itibarla ilk etapta Kur'an ve hadislerdeki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını öğrenmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu hususta İbn Abbas'ın 'Ğaribu'l-Kur'an'ı ilk eser olarak kabul edilir. (Bulut, 2001: s.397) Kur'an'daki bilinmeyen kelimelerin açıklanmasını hedef alan çalışmaların yanında İslam dinin geniş bir alana yayılmasıyla birlikte 'lahn'/hata (Cevherî, 1990: V/2193) olayının yaygınlaşması dilcileri Arap dil grameri ve lügatçilik üzerinde çalışmalara sevk etmiştir.

İlk gramer çalışmalarının başlamasına yol açan faktörler olmuştur. Şüphesiz ki en önemli faktör, Kur'an'ın doğru okunması ve Arapların yabancı milletlerle karışması sonucunda ortaya çıkan (lahn) dil hatalarıdır. Bununla beraber İslam Dönemi'ndeki fetihler sonucunda farklı milletlerin İslam'ı din olarak kabul etmesi ve kendi ana dillerinin yanında Arap dilini öğrenmeleri, daha fazla dil hatalarına neden olmuştur. Nitekim İslam'ın ilk dönemlerinde Hz. Peygamberin yanında bir şahsın dil hatası yapması sonucu Peygamber efendimizin "Kardeşiniz yanıldı, onu irşad edin"; (Furat, 1996: s. 199) Hz. Ebubekir'in de "Bazı kelimeleri düşürerek okumam lahn ederek okumamdan daha iyidir" (el- Luğavî, ts.: s. 5) şeklindeki sözleriyle lahn olayına dikkat çektikleri görülmektedir.

Hz. Ömer kendisine(من أبى موسى الأشعري)yerine(من أبو موسى الأشعري)cümlesiyle başlayan bir mektup gönderen Ebû Mûsâ el-Eş'arî'ye cevaben yazdığı mektubunda, kâtibine hatasından dolayı bir değnek vurulması ve bir yıllık maaşının da tehir edilmesi suretiyle cezalandırılmasını istemiştir. (el- Luğavî, ts.: s. 6)

Arapça'nın yanlış kullanılması sadece günlük konuşmalarda ve yazışmalarda Hz. Ömer'in dikkatini çekmiş olacak ki aşağıda vereceğimiz örnek Hz. Ömer'in Kur'an'ın yazılması için birisini görevlendirmesine vesile olmuştur. Hz. Ömer zamanında, bir bedevi başka bir kimseden kendisine Kur'an okumasını istemiştir. Bu şahıs, bedeviye Tevbe suresinin üçüncü ayetinde ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ (Tevbe 9/3) bulunan ﴿مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ kelimesinden sonra gelen ﴿وَرَسُولُهُ﴾ kelimesini kesre okumuştur. Bunun üzerine bedevi "Allah resulünden beri mi oldu? Eğer Allah, resulünden beri olmuşsa ben ondan daha beriyim" demişti. Bu olayı duyan Hz. Ömer bedeviyi çağırmış ve ona hakikati anlatmıştır. Bedevi de Hz. Ömer'e "And olsun ki ben, Allah ve resulünün beri olduğu kimselerden daha beriyim" demiştir. Zaten bu olaydan sonra Hz. Ömer dili çok iyi bilenlerden başka kimselerin Kur'an okumasını yasaklamıştır. (Tantavî, ts.: s. 25)

4 Sözlü olarak aktarmak.

Buraya kadar izah etmeye çalışıldığı bilgilerden de anlaşılacağı gibi gramer çalışmalarını harekete geçiren sebepler, gerek havas gerek avam tabakası içerisinde dil ve kıratta hataların yayılması ve çoğalmasıdır. Bu hadise karşısında bazı âlimler bu dilin kurallarının belirlenmesinin gerekliliğini fark etmişler ve bu yönde çalışmalara başlamışlardır.

1. Arap Gramer İlmi Nahiv ve Sarf

1. 1. Nahiv İlminin Tanımı ve Konusu

Nahiv kelimesi lügat anlamı olarak "yön", "yol" ve "kasıt" anlamlarına gelir. Terim olarak ise nahiv, "Arapça terkiplerdeki mu'rablik, mebnîlik vb. durumlarla ilgili kuralları inceleyen ilim dalı", (Sabbân, 1997: 1/24; Gümüş, 1994: s. 29) "cümleyi 'ilâl yönünden bilinen ilim dalı", (Cürcânî, 1985: s. 259-260) "Cümleleri sağlamlık-bozukluk yönünden inceleyen ilim dalı. (Nasıf, ve diğerleri. 2009: s. 274) " vb. şekillerde tarif edilir.

İlk dönemlerde 'nahiv ilmi' tabiri aynı zamanda 'sarf ilmini' de kapsamaktaydı. Ancak h. III. asırdan itibaren sarf ilmi bağımsız bir ilim dalı haline gelmesiyle, nahiv ilmi yalnızca cümle yapısı için kullanılmaya başlanmıştır.(Çetin, 1991: III/296) Günümüzde Arap dilcileri gramerdeki bu sınıflandırmayı herhangi bir değişikliğe gitmeden aynı şekilde kabul etmektedir. Bu iki alandan biri olan sarf ilmi, fiil kökleri ve çekimleri, isim ve sıfatların oluşumu, bunların müennes ve çoğullarının oluşumunu kapsayan ve böylece yalnız, tek tek kelimelerin şekilleri ile meşgul olan şekil bilgisini konu alırken, nahiv ilmi ise kelam ve cümleleri konu ediyor. (Gümüş, 1994: s. 29-30)

1. 1. 1. Nahiv İlminin Temelleri

Nahiv ilmi hicri birinci asrın ikinci yarısında kurulmuştur. Nahiv ilminin temellerinin ilk olarak ne zaman ne şekilde ve kimler tarafından ortaya atıldığına gelince bu konuda ihtilaflı görüşler söz konusudur. Nitekim aşağıda bu görüşlerden iki tanesi zikredilecektir.

1- Nahiv ilmiyle ilgili ilk bilgileri ortaya atan kişi Hz. Ali'dir. Aslında Hz. Ali'yi bu çalışmaya yönelten hususun da bir bedevînin ﴿لَا يَأْكُلُهُ إِلَّا الْخَاطِئُونَ﴾ (Hakka 69/37) ayetindeki son kelimeyi (الخَاطِئِين) şeklinde okumasıdır.(Şâtır, 1983: s. 15) Oysa istisna edatı olan (إِلَّا) dan sonraki kelime fail olduğu için ﴿لَا يَأْكُلُهُ إِلَّا الْخَاطِئُونَ﴾ şeklinde okunmalıdır.

Hz. Ali, Ebü'l-Esved ed-Düelî'ye, (v. 79/688-689) üzerinde "Kelamın tamamı isim, fiil ve harftir; isim müsemmadan haber veren, fiil, kendisiyle haber verilen, harf ise bir mana ifade eden şeydir." cümlesinin yazıldığı bir kâğıt vermiş ve ona "Bu metodu takip et ve kendi fikirlerini de bana arz et" demiştir. (Tantavî, ts.: s. 24)

2- Başka rivayette ise Ebü'l-Esved ed-Düelî, Ziyâd b. Ebîh'in yanına giderek Arapların diğer milletlerle karışmaları nedeniyle dillerinin bozulduğunu ve bu konuda birtakım dil kurallarını yapmak istediğini söyleyerek izin ister. İlk başta bu öneriyi pek hoş karşılamayan ve müsaade etmeyen Ziyâd b. Ebîh, daha sonra yanına gelen bir kişinin (أصْلَحَ اللهُ الأميرَ تُوفِّيَ أبانا وَتَرَكَ بَنونً) "Allah valiyi ıslah etsin. Babamız öldü ve oğulları yetim bıraktı[5]." şeklinde söze başlayınca Ziyâd b. Ebîh hemen Ebü'l-Esved ed-Düelî'yi çağırmış ve yapmak istediği nahiv çalışmasına hemen başlamasını istemiştir.(Şâtır, 1983: s. 16)

Arap edebiyatında nahiv çalışmaları ile ilgili rivayetler çoktur. Bu rivayetlerin çoğu incelendiğinde İbnü'l-Enbârî'nin dediği gibi şu sonuca varılabilir: Nahiv ilminin ilk temelini atan Hz. Ali'dir. Çünkü bütün rivayetler bu ilmin kuruluşunu Ebü'l-Esved'e isnad ediyor, Ebü'l-Esved ed-Düelî ise, bu ilmi Alî

5 Bu sözden şunu kast etmiştir: Arapların yabancılarla karışarak dillerin bozulduğunu, bu durum karşısında, valinin Arap diline sahiplenmediğini, Arapça'ya gereken önemi vermediğini dile getirmiştir.

b. Ebî Talib'ten aldığını söylüyor. Nitekim Ebü'l-Esved'e Nahiv ilmini nereden öğrendiği sorulmuş, o da "Alî b. Ebî Talib'den öğrendim." cevabını vermiştir. (Gümüş, 1994: s. 30)

1. 2. Sarf ilmi (Morfoloji)

Arapçanın temel iki dayanağından birisi de sarf ilmidir. Arap gramerinde sarf ilminin önemi büyüktür. Onun için ona ilimlerin anası denilmiştir.(Dunkûz, 1959: s. 3) Sarf "الصرف" kelimesi sarafa "صرف" fiilinden türetilmiştir. Sözlük anlamı, "döndürme, uzaklaştırma, sarf etme, bir halden başka bir hale çevirme, altını gümüşe satma, döviz bozma, çekim" (İbn Manzûr, ts.: s. 2435) vb. manalara gelir. Istılahî manası ise sarf; mu'rab ve mebnî dışında kelimelerin şekillerini detaylı bir şekilde inceleyen ilim dalı (Hâşimî, 1354: s. 7) veya fiil kök ve tasriflerinden isim ve sıfatların yapılışlarından, bunların müennes, müzekker, tesniye ve cem'îlerinin teşkilinden bahseden ilim olarak tanımlanır. (Gümüş, 1994: s. 30) İzzeddin ez-Zencânî Tasrîfu'l 'İzzî' adlı kitabında ise sarfı şöyle tarif etmektedir; "Sarf lügat manası; teğyir, ıstılâh manası ise istenilen mananın elde edilmesi için asl-ı vâhid-ı emsile-i muhtelifeye dönüştürmektir. (Zencânî, 2014: s. 171) Sarf ilmi için ilk dönemlerde daha çok (التصريف) (اشتقاق) kelimeleri kullanılırken günümüzde ise daha çok (الصرف)kelimesi kullanılır. (Hendâvî, 1989: s. 15)

Müellif, burada masdar yerine 'asl-ı vâhıd-ı kullanması, Basriyyûn[6] ve Kûfiyyûn[7] arasındaki ihtilafı göz ününde bulundurmasından kaynaklanır. Çünkü Basriyyûn, aslın (kökün) masdar diğerlerinin ise müştak olduğunu; Küfiyyûn ise aslın mâzî fiili olduğunu, diğerlerinin ise bundan türetildiğini ileri sürmektedirler. (Keylânî, 2023: s. 4)

1. 2. 1. Sarf ilminin doğuşu

Sarf ilminin kimin tarafından kurulduğu tartışmalıdır. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid *"Durüsu't-Tasrîf*" adlı eserinde konuyla ilgili şu bilgileri aktarır: "Araştırmacılar nezdinde, Kûfe âlimlerinin ilklerinden ve önderlerinden biri olan Ebû Müslim Mu'âzu'l-Herrâ (v. 65/187) sarf ilminin kurucusu olarak meşhur olmuştur. Yazar, bu görüşü belirtmekte fakat bunun kesin olarak doğru olmadığını da söylemektedir. Çünkü ondan önce sarf ilminin konuları, nahiv ilminin konuları içinde yer alıyordu. Ancak sarf konularını nahiv konularından ayırarak inceleyen ve bu konuda eser veren ilk kişinin Mu'az olduğunu rahatlıkla söylenebilir. Kendisinden sonra gelen gramerciler de onun yaklaşımını benimsemiş ve onu takip etmişlerdir". (Abdulhamid, 1995: s. 8-9)

Genel görüşe göre, sarf alanında ilk müstakil eser, Ebû Osmân Bekr b. Habîb el- Mâzinî (v. 249/863)'nin *"et-Tasrîf*" adlı kitabıdır. Fakat bu kitap günümüze ulaşmamıştır. (Çelebi, 1990: 1/412) Arapçanın gramer ve fonetik alanında ki ölümsüz eserlerinden biri olan Sîbeveyhi'nin *el-Kitab* adlı eserinin son bölümü uyum içinde sarfa ayırdığını unutmamak gerekir. (Abdulhamid, 1995: s. 8)

1. 2. 2. Sarfın Evreleri

Yukarıda Sarf ilminin nahiv ilmiyle birlikte bir ikiz gibi doğduğuna daha sonraki dönemlerde nahivden tedrici olarak ayrıldığına, üçüncü asırda müstakil bir ilim haline geldiğine değinilmiştir. Aslında sarf ilminin doğuştan günümüze kadar geldiği süreci, altı evrede inceleyebiliriz:

Doğuş ve oluşum evresi: Bu evre, Basriyyûn evresi olarak nitelendirilir. Ebû'l -Esved ed-Düelî'den başlar (h. 69). Mu'azu'l-Herrâ'da (h. 187) son bulur. Bu dönemde sarf ilmi nahiv ilminin gölgesinde gelişir. Bu evrede Abdullah b. Ebû İshak, *"Hemze"* adında bir kitap yazar. Bu evrenin en önemli eseri

6 Basra Dil Okulu da bilinen Basriyyûn, Miladi. VIII-X asırlar arasında Basra'da yetişen ve Arap dilinin kurallarını ve gramerini tanımlamaya çalışan dilbilimciler ile bunların görüşlerini benimseyen âlimlere verilen isimdir. Bu okulun temelini Ebû'l-Esved ed-Duelî'nin tarafından başlatılmıştır.

7 Kûfe Dil Mektebi de bilinen Kûfiyyûn, Basra Dil okulu'ndan yaklaşık bir asır sonra Basralı dil âlimlerine muhalefet ederek, Ebu Cafer Muhammed b. Ebi Sâre er-Ruasî'nin (ö. 187/803) riyasetinde kufe'de kurulan bir ekoldür.

Sîbeveyhi'nin *el-Kitab*'ıdır. (Câdu'l-Kerim, http://gadkareem.com/vb/showthread.php?t=20 (Erişim: 12.10.2011).

İlgi ve tekâmül evresi: Bu evre Kûfiyyûn evresidir. Mu'azu'l-Herrâ'dan başlar, Mazinî'den (h. 249) önce biter. Bu dönemde Basriyyûn, nahiv ilminin bâbları ve kaideleriyle meşgulken, Kûfiyyûn ise sarf ilminin kural ve kaideleri ikmal etme gayretindeydiler. Bu evrenin en belirgin çalışması ise Mu'azu'l-Herrâ'nın, Sîbeveyhi ve bazı mutekaddimûn kitaplarından da istifade edip sarf konularını diğer ilimlerden ayırarak incelediği ve bu konuda telif ettiği eseridir. Bazı âlimlerin sarf ilminin ilk kurucusunu Mu'azu'l-Herrâ'yı kabul etmeleri bundan dolayıdır. Bu evrenin en önemli eserleri er-Ruâsî'nin telif ettiği (الفيصل، والوقف والابتداء الكبير، والوقف والابتداء الصغير) el-Ahmer'in telif etiği (التصريف), el-Kisâî'nin telif ettiği (كتاب المصادر) adlı eserleri ile el-Ferrâ'nın telif ettiği sarf kitaplarıdır. (Câdu'l-Kerim, http://gadkareem.com/vb/showthread.php?t=20 (Erişim: 12.10.2011).

Bağımsız ve Olgunlaşma Evresi: Bu evre Basriyyûn, Kûfiyyûn, Endelüsiyyûn[8] ve Mısriyyûn[9] evresi olarak nitelendirilir. Mazinî'den (h. 249) başlar ve İbn Cinnî (h. 392) döneminden önce biter. Bu dönemde sarf ilmi, tamamen müstakil bir hâl alıp nahiv ilminden ayrılmıştır. Bu evrenin en önemli eserleri: Sa'leb'in telif ettiği (ما ينصرف وما لا ينصرف), Zeccâc'ın telif ettiği (فعلت وافعلت, ما ينصرف وما لا ينصرف), İbn Valid el-Mısrî'nin telif ettiği (المقصور والممدود), Ebû Bekr ez-Zübeydî'nin (h. 316) telif ettiği (الاسماء في أبنية الصرف) adlı eserlerdir. (Câdu'l-Kerim, http://gadkareem.com/vb/showthread.php?t=20 (Erişim: 12.10.2011).

Genişleme Evresi: Bu evre ibn Cinnî'den (h.392) başlar ibn Mâlik'in (h.672) asrına kadar devam eder. Bu evrede çok sayıda büyük sarf âlimleri yetişir, sarf ilmi hakkında da çok sayıda kitaplar tasnif edilir. Bunlardan birkaç tanesine eserleriyle birlikte değinmenin faydalı olacağı mülahaza edilmektedir: İbn Cinnî (التصريف المَلوكى، والمُنصف), İbnü'l-Hâcib (الشافية الكتاب), Abdülkâhir el-Cürcânî (المفتاح فى الصرف), İbnü'l-Kattâ' es-Sıkıllî (أبنية الافعال), İbn Hişâm el-Hadrevî el-Endelüsî (فصل المقال فى أبنية الافعال).

Şerh ve kısaltma evresi: Bu evre İbn Mâlik Endelüsî'den başlar (h. 672) İbn Hişâm el-Mısri'yle (h. 761) sona erer. Bu evrede sarf kitapları üzerinde çok sayıda şerhler yazılmış ve faydalı özetler hazırlanmıştır. Bu evrenin en önemli tasnifleri şöyle sıralayabiliriz: İbn Mâlik'in tasnif ettiği (لامية الأفعال)'ın üzerine yazılmış olan şerhler, İzzeddin ez-Zencânî'nin telif ettiği (التصريف العزي) 'nin üzerine yapılan şerh ve haşiyeler, Ahmed b. Mesûd'un telif ettiği (مراح الأرواح)'ın üzerine tasnif edilen şerhler. Bu evrede dikkatimizi çeken bir husus da üçüncü evrede sarf ilminde ihtisaslaşma olmuşsa da bu dönemde de bazı musanniflerin sarf ve nahiv ilimlerini birlikte telif ettikleri bazı kitapları da görürüz. Buna İbn Hişâm el-Ensarî el-Mısrî'nin telif ettiği (المغنى اللبيب), İbn Malik'in telif ettiği (ألفية)'yi de örnek verebiliriz. (Câdu'l-Kerim, http://gadkareem.com/vb/showthread.php?t=20 (Erişim: 12.10.2011).

Sistemsel ve Akademi evresi: Bu evre İbn. Hişâm (h. 761) devrinden başlar günümüze kadar da devam eder. Bu dönemde önemli çalışmalar göze çarpar. Nitekim Arap hükümet ve devletlerinin okullarda sarf ilminin eğitimini zorunlu hale getirmeleri ve bu eğitimin akademik bir şekilde yürütülmesini sağlamaları; Arap camiasında başta Mısır'da el-Ezher, el-Kahire; Mekke'de Ümmü'l Kura; Irak'ta el-Musul; Suriye'de Şam/Dımaşk gibi belli başlı birçok üniversitenin kurulması ve benzeri hususlar, sarf ilminin ileri derecede gelişmesine ön ayak olmuştur. Bu arada Carl Brockelmann, Bergstrâsser, Nöldeke gibi Batılı ilim adamlarının da Arap lügatine ilgi duymaya yeltenmeleri ve Arap dili üzerinde ders vermeye başlamaları dikkat çeken önemli gelişmelerdir. (Câdu'l-Kerim, http://gadkareem.com/vb/showthread.php?t=20 (Erişim: 12.10.2011).

8 Hicri beşinci asırda Endülüs'te kurulmuş bir dil ekoludur.
9 Hicri üçüncü asırda Mısır'da kurulmuş bir dil ekoludur.

2. İzzeddin Ez-Zencânî'nin Hayatı

2.1. Ailesi ve Nesebi

Asıl adı Ebü'l- Meâlî İzzüddin Abdulvehhâb b. İbrahim b. Abdilvehâb ez-Zencanî el-Hazreci eş-Şafiî'dir. İsmi konusunda kaynaklarda farklı rivayetler mevcuttur**.** *Keşfu'z-Zunûn* adlı eserde İzzeddîn Ebû'l-Fadl İbrahim b. Abdulvehhâp b. İmaduddin b. İbrahim Ez-Zencânî, (Çelebi, 1990: II/1138-1139) *Camiu'ş-Şuruh ve'l-Hevâşî* adlı eserde İzzüddîn Ebû'l-Meâlî Abdulvehhap b. İmaduddin İbrahim b. Ebû'l-meâlî, ez-Zencânî, (Habeşî, 2004: s. 593) *Tabâkâtu'ş-Şâfi'îyyeti'l Kubrâ* adlı eserde, İbrahim b. Abdulvehhap b. Ebû'l-Meâlî ez-Zencânî eş-Şafiî, (Sübkî, 1918: VIII/119) *Hediyyetu'l 'Ârıfîn* adlı eserde, Tacuddin Abdulvehhap b. İbrahim b. Abdulvehhap ez-Zencânî el-Bâğdâdî, (Bağdâdî, 1951: 1/638) *Buğyetu'l vu'ât* adlı eserde ise Abdulvehhap b. İbrahim b. Abdulvehhap b. Ebi'l-Meâlî, el-Hazrecî ez-Zencânî (Süyûtî, 1979: II/122) şeklinde geçmektedir. Bu kaynakların tamamında adı farklı zikredilmiştir. Bizce, Ebü'l-Meâlî İzzüddin Abdulvehhâb b. İbrahim b. Abdilvehâb ez-Zencanî el-Hazrecî eş-Şafiî ismi en doğrusudur. Zira müellif, *el-Kâfî şerhu'l-Hadî* adlı eserin sonunda künye ve isim zincirini bu şekilde yazmıştır. (Özel, 2013: 44/253) İzzeddin ez-Zencânî aslen, İran'nın tarihî bir şehri olan, Tahran ve Kazvin'den Tebriz'e giden yol üzerinde Zengânerûd nehri kenarında kurulan Zencan'lıdır. Acemler ona Zengân, Zendigân derler. Müslüman Araplar orayı Zencan diye adlandırmışlardır. (Özaydın, 2013: 44/251) İzzeddin ez-Zencânî, Tebriz'de yaşamışsa da bölgenin farklı yerlerine de gitmiştir. İlk olarak Musul'a gitmiş orada edip ve dil âlimi Şemseddin İbnü'l-Habbâz el-Mevsılî'nin ders halkasına katılmış ve eserini imlâ etmiştir. Daha sonra Horasan bölgesinde bulunan Buhara'ya gitmiş ve tekrar Tebriz'e dönmüştür. Ömrünün sonlarını ise Bağdat'ta geçirmiş ve orada vefat etmiştir. Büyük bir Şafi'î âlimi olan 'İzzeddin- ez-Zencânî, hayatı hakkında yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır. Sarf ilmine dair yazılan eseri, dünyanın farklı yerlerinde birçok defa basılmıştır. Bu eser yüzyıllardır medreselerde temel metin olarak okutulmakta ve ezberlenmektedir. Eser üzerine altmış şerh haşiye ve t'alîkât yazılmıştır. Bunlar arasında Seyyid Şerîf el-Curcânî (ö. 816/1413), Sa'deddîn et-Teftâzânî, (ö. 792/1390), 'Alî el-Kârî gibi meşhur dilciler bulunmaktadır. Babası İmâdüddin İbrâhim ez-Zencânî, önemli bir Şafiî âlimidir. Fıkıhla ilgili bir de eser yazmıştır. Bu eser, Abdülkerîm er-Râfiî'nin el-ʿAzîz (Fetḥu'l-ʿAzîz) adlı şerhinden özetlemek suretiyle Gazzâlî'nin el-Vecîz'i üzerine Neḳāvetü'l-ʿAzîz adıyla yazdığı şerhidir. (Sübkî, 1918: VIII/119; Özel, 2013: 44/253)) Kendisi gibi kaynaklarda babası hakkında da daha fazla bilgiye rastlanmamaktadır.

'İzzeddin- ez-Zencânî, Arapçada çok eser vermiştir. Birçok meşhur dilci bu eserler üzerine şerh yazmış ve yüzlerce ulema bu eserlerinden istifade etmiştir. Buna rağmen tarih ve tabakât kitaplarında adına fazla yer verilmemiştir. Kanaatimizce bunun en temel sebepleri arasında halktan uzak durup hakka yönelmesi ve şöhretten kaçınmasıdır.

'İzzeddin ez-Zencânî'nin hangi tarihte vefat ettiğine ilişkin kesin bir bilgi yoktur. *Kâfî'* adlı eserin yazımı kendi hattıyla h. 654 te tamamladığına göre onun vefatının da bu tarihten sonra olduğu kesindir. İbnü'l-Fuvatî h. 660 yılında Bağdat'ta vefat ettiğini belirtirken, Kâtıb Çelebî'ye göre ise h. 655 yılından sonra vefat etmiştir. (Çelebi, 1990: II/1139; Zencânî, 2007: s. 29; Özel, 2013: 44/253)

2.2. Fazileti ve ilmi

İzzeddin ez-Zencânî edip ve aynı zamanda önemli bir hattattır. Süyûtî, yazısının güzel olduğunu söyler. (Süyûtî, 1979: II/122) Nahiv, sarf, lügat, belâgat konularında yetkin bir âlimdir ve bu alanlarda değerli eserler vermiştir. Ayrıca kıraat, tefsir, fıkıh ve astronomi ilimlerinde de bilgi sahibidir. Bu konularda da eserler yazmıştır. En meşhur eseri sarf ilminde te'lif ettiği *Tasrîfû'l-'İzzî*'dir. (Özel, 2013: 44/253-254)

3.3. Eserleri

İzzeddin ez-Zencânî Nahiv, sarf, lügat, ma'ani, beyan, aruz ilmi gibi çeşitli dallarda eserler vermiştir. Bu eserlerinden kendisinden sonra gelen ilim çevreleri istifade etmiş ve günümüze kadar da istifade edilmektedir. Bilinen başlıca eserleri şunlardır.

Tashihû'l Mikyâs fi Tefsiri'l-Kıstas: Zemahşerî'nin aruz ilminde yazdığı eserin müellifimiz tarafından şerhedilmesidir.

Tasrîfû'l el-'İzzî: Müellifin bu eseri, ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde tanıtılacaktır.

Umdetu'l-Hisâb: Cebir ilmine dair bir eserdir.

Fethu'l-Fettah fi şerhi Merahu'l-Ervah: Sarf ilmiyle ilgili telif edilen bir eserdir.

el Kâfi şerhu'l-Hadî: Müellif, daha önce telif ettiği "*el-Hâdî"* adlı eserini şerh etmiştir. Bu eser, sarf ve nahiv ilmine dair bilgiler içermektedir.

el-Maznûn bih 'âla ğayri ehlih: Bu eser, bir şiir antolojisidir. Müellif bu eserinde Cahiliye Dönemi'nin şairleri ile kendi zamanına kadar olan İslami dönem şairlerinin beyitlerini toplamıştır.

el-Mu'rib 'ammâ fi'ş-Şıḥâḥ ve'l-Muġrib: Lügat üzerinde tasnif edilen bu eser, h. 638 tamamlanmıştır.

M'iyaru'n-nüzzar fi ulûmi'l eş'âr: Aruz, kafiye ve bedî' olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu eser el-'İzzî ve el-Hâdî kadar şöhret kazanmasa da kendi alanında önemli bir çalışma olmuştur.

el-Hâdî: Şerhu'l-Kâfî'nin metnidir. (Ziriklî, 2002: 4/179; (Sübkî, 1918: VIII/119-120; Özel, 2013: 44/253-254)

3. Tasrîfu'l-'İzzî

İzzeddin ez-Zencânî'nin hayatı hakkında verilen bu kısa bilgiden sonra müellifimizin Tasrîfu'l-'İzzî adlı eserinin tanıtımı ve değerlendirmesine geçilecektir.

İzzeddin ez-Zencânî'nin hicri yedinci yüzyıllarında kaleme aldığı, *Tasrîfu'l-'İzzî* adıyla bilinen, fakat kısaca *'İzzî'* diye tanınan kitabı, İslâm dünyasında sarf ilminin en önemli eserlerinden biridir. Bu eser İslam âleminde önemli bir hayranlık uyandırmıştır. Bu nedenle eser birçok meşhur dilcinin dikkatini çekmiş ve üzerine şerhler yazılmıştır.

3. 1. Tasrîfu'l- 'İzzî ve Temel Çerçevesi

Sarf ilminin önemli eserlerinden sayılan bu eser, hemen hemen sarfın tüm konularını içermektedir. Eser açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı gibi sarfın kural ve kaideleri de kısa ve öz bir şekilde okuyucuya aktarılmıştır. Okuyan talebenin zihnine yerleşmesi için de bol miktarda örnekler verilmiştir. Eserde konular anlatırken misal bağlamında sadece iki yerde ayetlere yer verilmesi, ﴿نَارًا تَلَظَّى﴾(Abese, 80/6), ﴿فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى﴾(Leyl, 92/14), ﴿تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ﴾(Kadir, 97/4), ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ﴾(Taha 20/ 132)hadis, şiir, darb-ı mesele ise hiç yer vermemesi dikkat çekicidir. Müellif, anlaşılması için rahat kolay, sade ve basit örnekler vermeye çalışmıştır.

Müellif, eserin anlaşılması için rahat, kolay, sade ve basit örnekler vermeye çalışmış, az ve öz ifadelerle maksada odaklanmıştır. Öyle ki, bu eserini mukaddimesiz kaleme almıştır. Bu husus, müellifin eserini kısa ve öz tutma gayretiyle ilgili olabilir. Nitekim İbn Nedim de el-Fihrist adlı eserine başlarken "İnsanlar, uzun mukaddime ve uzun ibarelere değil neticelere odaklanmak ve biran evvel asıl maksada ulaşmak isterler (İbn Nedîm, 2010: s. 7)" diye ifade etmiştir. Bu bağlamda İzzeddin ez-Zencânî de kaleme aldığı bu eserinde mukaddime yazmadan eserin asıl konusu olan direk sarf anlatımına geçmiştir.

3. 2. İzzi'nin Konuları

Müellifin Tasrîfu'l-'İzzî eseri sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sekiz başlık altında özetlenebilir.

3. 2. 1. Birinci Bölüm:

Müellif, eserine hamd salavattan sonra sarf kelimesinin lügat ve terim manalarını açıklar. Sarfın (الصرف) yerine (التصريف) kullanması sarf ilminde değişimin çok olmasındandır. Çünkü sarf 'değiştirmek', tasrîf ise 'çok değiştirmek' manasına gelir. (Teftâzânî, ts.: s. 12) Müellif bu bölümde kök bakımından fiillerin kısımları, sülâsî mücerred, rubâî mücerred, sülâsî mezîd, rubai mezîd fiilleri ve formları açıklamıştır. Ayrıca Tenbîh başlığı altında, Lâzım (geçişsiz) ve Müteaddî (geçişli) kavramlarının tanımlarını, lâzım fiillerin hangi yöntemle mute'addî kılınacağını bildirmiştir.(Zencânî, 2014: s. 169-176)

Müellifi belli olmayan *Maksûd* ve *Binâü'l-Ef'âl* adlı eserlerde sülâsî mücerred bâblar altı olarak belirtilirken, (*Maksud, Mecmu'at'üs-Sarf*, 2010: s. 104.) müellif, bu eserinde sülâsî mücerred bâbları, beş olarak kabul etmiş. Altıncı bâb olan (فَعِلَ يَفْعِلُ) ise kıyas dışı yani şâzz olarak görmüştür. (Zencânî, 2014: s. 172) Ancak bu vezinde gelen fiilleri şâzz görmek bizce de isabetli olmaz. Zira birçok fiil bu formda gelmiştir.

3. 2. 2. İkinci Bölüm:

Müellif bu bölümü "fiillerin çekimleri" şeklinde adlandırmış ve burada fillerin çekimleriyle ilgili birçok örnekler zikretmiştir. Mâzî, muzârî filleri ve kısımları hakkında bir takım bilgiler verdikten sonra muzârî fiilinin başına (س) ve (سوف) edatlarının gelişi ile nefyedici olan (ما) ve (لا) edatları ile cezm ve nasp edatları hakkında malûmat vermiştir. Emr-i hâzır ve nehy-i hazırın malûm çekimi ile emr-i gâib, nehy-i gâibin malûm çekimi izah edildikten sonra, tefa'ul babının muzârî' çekiminde fiilin başına tâ (ت) harfinin iki defa gelişi, ifti'al bâbında meydana gelen değişiklikler, Te'kîd "nûn"larin fiillere bitişmesini anlatmıştır. Son olarak sülâsî mücerretten ism-i fâil ve ism-i mef'ûl'un gelişi ve çekimi, sülâsî mezîd'den ism-i fâil ve ism-i mef'ûl'un gelişi, lâzım olan fiilden ism-i mef'ûl'un geliş şekli ve çekimlerini vermiştir. (Zencânî, 2014: s. 178-204)

3. 2. 3. Üçüncü bölüm:

Müellif, bu başlık altında muzâaf fiil'in tanımı, muzâaf ile mu'tel arasındaki münasebeti dile getirmiştir. Ayrıca idğâmın tarifi ve idgâmın çeşitlerine değinmiştir.(Zencânî, 2014: s. 205-2012)

3. 2. 4. Dördüncü bölüm:

'İlletli fiiller: Bu bölüm m'utell fiillerle ilgilidir. ez-Zencânî, bu bölümü yedi başlık altında açıklamıştır. Sarf ilminin en önemli kısmını teşkil etmektedir. Zira sarf ilminde en fazla değişimin olduğu kısımdır.

1- Mu'tellü'l-Fâ (Misal): 'İlletli fiillerin içerisinde en az tağyir gören kısımdır. Dolayısıyla sahih fiile benzediği için mu'tellü'l-fâ denildiği gibi misâl de denilmiştir. Bu kısımda i'lâl gören bâbları açıklamıştır. Bunlar: (يَفْعِلُ بكسر العين) vâvî olan bâb, (اِفْتَعَلَ) bâblarıdır. Müellif son olarak (اِتَّعَدَ)'ve (اِتَّسَرَ) örnekleri getirerek (و) ve (ي)'nın ne tür değişikliklere uğradığını anlatarak bu konuyu bitirmiştir. (Zencânî, 2014: s. 213-219)

2- Mu'tellü'l-Ayn (Ecvef): Müellif burada ecvef olan fillerin i'lâlları, cezm edatların ecvef fiileriyle birlikte kullanıldığında fiilerde yaptıkları değişiklikler ve nûn-u te'kidin ecvef fiillere bitiştiğinde olacak i'lâllara değinmiş, ayrıca sülâsî mezîd olan hangi bâbda i'lâlin gerçekleştiğine açıklık getirmiştir. Son olarak ecvef fillerin ism-i fâil ve ism-i mef'ûllarını açıklamıştır. (Zencânî, 2014: s. 220-230)

3- Mu'tellül-Lâm (Nâkıs): Muellif, bu kısmı Mu'tellül-lâm adlandırdığı gibi nâkıs olarak da adlandırmıştır. Mu'tell fiillerin en fazla i'lâl gördüğü bölümdür. Çünkü bu kısmın son kök harfi olan lâmü'l-fiil genelde hazf edilir. Müellif bu kısımda nâkıs fiillerini, bu fiillerin i'lâllarini, illet harflerinin kalbini ve harflerin hangi durumlarda hazf edildiğini açıklar. Son olarak bu fiillerin ism-i fâil ve ism-i mef'ûllarını açıklayarak bu bölümü neticelendirir.(Zencânî, 2014: s. 221-248)

4- Mu'tellü'l-Âyn ve Lâm (Lefîf-i Makrûn): Mu'tell fiilinin yedi kısmından dördüncüsüdür. Ona, Mu'tellü'l-'âyn ve'l-lâm denildiği gibi Lefîf-i makrûn'da denilir. Bu kısma Lefîf-i-makrûn denilmesinin sebebini, Sa'düddîn et-Teftâzânî**,** (v.793) *Şerhu Tasrîfi ez-Zencani el-'İzzî fi't- Tasrîf* kitabında şöyle açıklamıştır. İki harfi i'lle geldiği için lefîf, bu iki i'lle harfleri beraber geldiği için de makrûn denilmiştir. (Teftâzânî, ts.: s. 181)

Müellif; bu kısmın i'lâlı Nakıs'ın i'lâlı gibidir, der bu bakımdan fazla uzatmadan konuyu bazı örneklerle neticelendirir. (Zencânî, 2014: s. 249-251)

5- Mu'tellül-fâ ve Lâm (Lefîf-i Mefrûk): Müellif, bu kısmı açıklarken şöyle der: Bu kısım, emir fiilleri ve fiillere ilişmiş t'ekid nûn-u hariç, i'lâl bakımından nâkıs gibidir. Bu kısmın nâkıstan en önemli farkı, emr-i hâzır'ın bir harf üzerine gelebilmesidir. Örneğin (ق), vezni ise (ع)'dır. Bu kısma lefîf denilmesinin nedeni tıpkı lefîf-i mâkrunda olduğu gibi iki kök harfin i'lle olarak gelmesidir. Mefrûk denilmesinin sebebi ise iki harfi i'lle arasına 'illetli olmayan bir harf girmesindendir.(Zencânî, 2014: s. 252-253)

6- Mu'tellül-Fâ ve'l-Âyn: Bu kısmın kök harflerinden fâu'l-fiil ve aynu'l-fiil 'illetlidir. fâu'l-fiil ve aynu'l-fiil 'illetli olan herhangi bir fiil yoktur. Müellif bu kısım için isim olan (بَيْنَ), (يَوْمٌ) ve (وَيْلٌ) (Veyl: Azab kelimesidir veya cehennemdeki bir vadinin ismidir.) örneklerini vermiştir.(Zencânî, 2014: s. 254)

7- Mu'tellü'l-Fâ, ve'l-'Âyn ve'l-Lâm: Bu kısmın bütün kök harfleri 'illetlidir. Mu'tellin son kısmıdır. Müellif buna örnek olarak (واو) ve (ياء) kelimeleri getirmiştir. (Zencânî, 2014: s. 255) Arap kelamından yukarıda verilen iki örnek dışında başka bir kelimeye rastlanılmamıştır. (Teftâzânî, ts.: s. 193)

3. 2. 5. Beşinci bölüm

Bu bölüm mehmûz ile ilgilidir. Mehmûz, kök harflerinden birisi hemze olan fiiller için kullanılır. İlk harfi hemze olan fiillere "mehmûzü'l-fâ", orta harfi hemze olan fiillere mehmûzu'l-'ayn, son harfi hemze olan fiillere ise mehmûzu'l-lam olarak adlandırılır. (Teftâzânî, ts.: s. 194) Müellif, bu bölümü bol örnekler vererek açıklamıştır. Mehmûzun hükmü bazı noktalar hariç sahih hükmü gibidir der. Müellif bu farklı noktaları şöyle açıklamıştır: Hemze boğazın en ağır harfidir. Hemze kelimenin başında değilse bazen bu hemze hafifletir. Bu hafiflik bazen kalb, bazen hazf, bazen de harekenin gitmesiyle olur. Nitekim iki hemze bir kelimede gelirse ikincisi harekesizse, ilk hemze de hemze-i vasıl değilse, bu harekesiz olan hemzenin hafifletmesi için kendisinden önce sabit olan harfin harekesinin cinsine göre kalbi gerekir. Müellif buna örnek olarak (أَمَلَ) (يَأْمُلُ) (أُومْل) ile (اَمَنَ) (أُومِنْ) (إِيمَانًا) verirken; hazfın örneği de (أَتَى) emri olan(ت) ile (رَأَى) emri olan (رَ) olarak vermiştir. Son olarak (رَأَى) (يَرَى) bâbının diğer bâblardan farklı olan yönlerini ele almıştır. (Zencânî, 2014: s. 255-264)

3. 2. 6. Altıncı Bölüm:

İsm-i Zaman ve İsm-i Mekân: Bu bölüm isimleriyle de anlaşıldığı gibi bir fiilin vukû bulduğu yeri ve zamanı konu almaktadır. Müellif, fiillerde türetilen ism-i zaman ve ism-i mekân hangi formda geldiğini detaylı bir şekilde anlatmıştır. Son olarak ism-i zaman ve ism-i mekân'a (ة)'i te'nis ilişirse bunların alabileceği manalara değinmiştir.(Zencânî, 2014: s. 265-268)

3. 2. 7. Yedinci Bölüm:

İsm-i Alet: Müellif ism-i âletin tanımını yaparak başlıyor, ism-i aletin(م) mim'in esresiyle, üç formdan (مِفْعَلٌ), (مِفْعَلَةٌ), (مِفْعَالٌ) geldiğini ve bu formların dışında gelenleri şaz olarak nitelendirerek konuyu bitirmiştir. (Zencânî, 2014: s. 269-270)

3. 2. 8. Sekizinci Bölüm:

Binâ-i Merre ve Bina'i Nev'i: Eserin son bölümüdür. Bu bölüme, Tenbîh başlığı altında başlamıştır. Müellif, burada her hangi bir tanım yapmadan kısaca şöyle demiştir: Sülâsî mücerred bina'i merre (فَعْلَةٌ) formuyla, sülâsî mezîdlerde kendi masdarının sonuna bir müennes (ة) tâ ilişir ve (اِفْعَالَةٌ) formuyla gelir. Ancak masdarın sonunda tâ-i (ة) tenis varsa sonuna (وَاحِدَةٌ) kelimesi getirilir. Örneğin (دَحْرَجْتُهُ دَحْرَجَةً وَاحِدَةً) Bina'i nev'i ise (فِعْلَةٌ) formunda gelmektedir. (Zencânî, 2014: s. 271-272)

3. 3. İzzi'nın şerhleri

'İzzî kitabı sarf sahasında çok ilgi gören bir kitaptır. Ayrıca bu kitap farklı zaman ve zeminlerde defalarca basılmış ve medreselerde ders olarak okutulmuştur. Onun içindir ki 'İzzî'nin üzerinde birçok şerh, haşiye, nazm ve ta'lik yazılmıştır. Bu şerhlerin isimleri en geniş şekilde Abdullah b. Muhammed el-Habeşi, *Cam'i'ş-Şuruh ve'l-havaş*î adlı eserinde zikretmiştir. Biz de burada bu eseri esas alarak bu şerhlerin müellifleriyle beraber isimlerini zikredeceğiz:

1. Ahmed b. Mahmud el-Cebelî el-Esfehîdî. (v.729) *Şerhu'l-'İzzî*: Birisi büyük diğeri küçük iki tane şerhtir. Küçük olan şerh büyük şerhin özetidir. (Habeşî, 2004: s. 593)

2. Sa'düddîn Mes'ûd b. Ömer et-Teftâzânî'nin *Şerhu Tasrîfi'l-'İzzî* adlı kitabı, 'İzzî kitabının üzerine yapılan en önemli şerh çalışmasıdır. Bu nedenle Teftâzânî'in hayatı ve şerhi üzerinde yapılan şerhlerin isimleri hakkında kısaca değinilecektir.

Asıl ismi Sa'düddîn Mes'ûd b. Fahriddîn Ömer b. Burhâniddîn Abdillâh el-Herevî el-Horâsânî et-Teftâzânî'dir. (ö. 792/1390). Sa'düddîn Teftâzânî, H. 722 M.1322 yılında Horasan'ın Nesâ iline bağlı Teftâzân'da doğmuştur. Kendisi devrin önemli âlimlerinden olan Adudüddin el-Îcî ve Kutbüddin er-Râzî, Ziyâeddin el-Kazvînî gibi üstadlardan ders almış ve tedrisatının bitiminden sonra pek çok önemli talebeler yetiştirmiştir. Teftâzânî, belagat, mantık, metafizik, kelam, fıkıh ve diğer ilimlerde tanınmış bir âlimdir. Müellifin birçok eseri medreselerde okutulmuştur. Eserleri üzerine pek çok şerh ve haşiye yazılmıştır. *Şerhu'l 'Akâid*, *Şerhu'ş-Şemsiyye fi'l-mantık*, *Şerḥu Telḫîṣi'l-Miftâḥ*, el-*İrşâd* ve *el-Muṭavvel fi'l-meânî ve'l-beyân* onun önemli eserleridir. (Süyûtî, 1979: 2/285; Bağdâdî, 1951:2/429-430) Teftâzânî'in telif ettiği ilk kitap. *Şerhu Tasrîfi ez-Zencânî'd*ir. Bunun üzerinde onlarca şerh ve haşiye yazılmıştır. Burada bu şerhlerden birkaç tanesini zikredersek yerinde olacak. (Bağdâdî, 1951: 2/429-430; Tarı, 2021: s. 75-76)

a. Muhammed b. Ömer Sirâceddin el-Halebî (v. 850*), Hâşiyetun alâ şerhi tasrîfi'l-'İzzî.*

b. Kâsım b. Kutluboğa b. Abdillâh el-Mısrî (v. 879), *Hâşiyetun alâ şerhi et-Teftâzânî alâ tasrîfi'l-'İzzî.*

c. Mustafa b. Yusuf b. Salih el-Bursevî (v. 893), *Hâşiyetun alâ şerhi et-Teftâzânî ala'l-'İzzî*

d. Abdurrahman b. Ebibekir es-Süyûtî (v. 911), *et-Tarsif Hâşiyetûn alâ şerhi't-Tasrîf li's-S'ad et-Teftâzânî.*

e. Şemsuddin Ebû Abdullah Muhammed b. Kasım b. Muhammed b. Muhammed b. Kasım el-Ğerâbîlî (v. 918), *Hâşiyetûn alâ şerhi tasrîfi'l-'İzzî li't-Teftâzânî.*

f. S'adullah el-Berdaî el-Mahmudî, *Hâşiyetûn alâ şerhi S'aduddin.*

g. Ebû Abdullah Nâsırüddin Muhammed b. Hasan el-Lekânî*, Hâşiyetun alâ şerhi-Taşrîfi'l-İzzî.*

h. Muhammed b. İbrahim el-Hanbelî, *Hâşiyetun alâ şerhi tasrîfi'l-'İzzî li et-Teftâzânî.*

i. Kemâlüddîn Dede Cöngi, *Hâşiyetu Dede Cöngi alâ şerhi S'adeddin et-Teftâzânî alâ tasrîfi'l-'İzzî.*

j. İbn. Arab ile tanınan Muhammed b. Arab b. Hacî, *Hâşiyetun alâ Tasrîfi şerhi et-Teftâzânî.* (*Habeşî, 2004: s. 594-595)*

3. Ali b. Muhammed b. Abdullah et-Tabibu'l-efzerî (v. 715), *Şerhu et-Tasrîf li'z- Zencânî.*

4. Ali b. Muhammed el-Cürcânî es-Seyyid Şerîf (v. 816), *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

5. İsmail b. İbrahim b. Abdullah b. Cemâat el-kenanî (v. 861), *Şerhu tasrîf ez-Zencânî.*

6. Muslihuddin Musatafa b. Yusuf b. Salih el-Bursevî (v. 893), *Şerhu'l-'İzzî fi't-Tasrîf.*

7. el-Hatîb eş-Şırbînî ile tanınan Şems Muhammed b. Ahmed (v. 977) *el-Fethu'r-Reyyânî fi Halli elfâzi tasrîfi Izzeddin ez-Zencânî.* Bu şerhin üzerine bedevilerden Beni Cerâde aşiretinden bedvî ile meşhur olan Muhammed b. Ahmed, *Hâşiyetun alâ'l-Fathu'r-Reyyanî Yazmıştır.*

8. Yahya b. İbrahim b. Abdusselam ez-Zencânî el-imam, Şerhu, *Tasrîfi'l-'İzzî.*

9. Huseyn b. İbrahim b. Hamza B. Halil (v.1000), *Ğayetu'l-Emani, fi Şerhi Tasrîfi'l-'İzzî li'z-Zencânî.*

10. İbn. Molla Helebîyle tanınan Ahmed b. Muhammed (v. 1003), *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

11. Nureddin Ali b. Sultan Mahmud el-Herevî el-Karî (v. 1014**),** *el-Fethu'r-Reyyani fi Şerhi Tasrîfi'z-Zencânî ta'alukuhu alâ Tasrîfi Lî zencânî.*

12. Nureddin Ali b. İbrahim el-Helebî (v. 1044), *Şerhu tasrîfi'l -'İzzî.*

13. Yûsuf Can b. Abbas el-Beyri Hadrânî el-Kurdî, *et-Tarsîf fi i'lâli't-Tasrîf.*

14. Abdullah b. İlyas el-M'aruf bi'l-Kakurî (v. 1099), *Şerhu'l-'Kakuri alâ Tasrîfi'l-'İzzî.*

15. el-Haci İbrahim b. 'Akaşetu'l-Ceylî, *Şerhu tasrifi'l-'İzzî.*

16. İbrahim b. Musa el-Fiyumî Şeyhu'l-Camiu'l-Ezher (v. 1137), *Şerhu'l-'İzzî.*

17. Hasan b. Musa el-Bani ez-Zerdinî el-Kurdî (v. 1148), *el-Babu'l-Avdah fi Şerhi Tasrîfi'l-'İzzî.*

18. Ebû'l Hasan Mufric el-Yezdî (v. 1171), *Şerhu tasrîfi'z-Zencânî.*

19. Ali b. Ahmed b. Mükrim es-Sa'îdî (v. 1189), *Şerhu't-Tasrîfi li'z-zencânî.*

20. İbn Sitti ile tanınan Muhammed b. Abdirabbih b. Ali el-Azîzî (v. 1199), *Şerhu tasrîfi'l –'İzzî.*

21. Ebû'l-Sena Mahmud b. Ömer el-Hanefî el-Antâkî, *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

22. Marûnî ile meşhur olan Ömer, *Hâşiyetu'ş-şeyh Ömer alâ Tasrîfi'z-Zencânî.*

23. Abdurrahman Süleyman b. Ömer el-Ehdeli (v. 1250) *el-Cene'd-dânî alâ mukaddimeti't-Tasrîfi li-zencânî.*

24. Ömer b. Ömer b. Muhammed b. Ömer et-Terâbîşî (v. 1285), *Şerâbu'r-Râh fi ma yetevesselu bihi ile'l-'İzzî Ve'l -Merah.*

25. Muhammed Mehdi b. Muhammed b. İbrahim el-Kelbasî el-Asfehanî (v. 1292), *Şerhu Tasrîfi'z-Zencânî.*

26. Abdulmu'tâ b. Abdulkadir el-Babî el-Helebî (v. 1296*), Şerhu Metni'l-'İzzî fi't-Tasrîf.*

27. Ebû'l Hasan Ali b. Hişâm el-Keylânî eş-Şafiî, *Şerhu'l-Keylâni alâ tasrîfi'l-'İzzî.*

28. Ebû'l Mehasın Muhammed b. Halil b. İbrahim el-Kavukicî et- Terablisî (v. 1305), *Şerhu'l-'İzzî fi't-Tasrîf.*

29. Muhammed Taki Şefiu'l Kazurunî el-Buşehrî, *Şerhu et-Tasrîf.*

30. Muhammed Hasan el-Balfruşî (v. 1345), *Şerhu't-Tasrîf li-zencânî.*

31. Muhammed b. Sultan Ali hân el-Mer'aşî et-Testerî en-Necefî (v. 1355), *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

32. Abdurruman b. Hasan el-Helebî *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

33. Kemaleddin halifesi İbrahim b. Yağşâ dede, *Şerhu tasrîfi'l-'İzzî.*

34. Ahmed b. Şâhkelî, *Hâşiyetûn alâ tasrîfi'l-'İzzî şerhu't-Teftâzânî.*

35. İbn Said, *Şerhu't-Tasrîf li'z-Zencânî.*

36. Afifüddin Abdulvehhab, *Şerhu et-Tasrîf li'z-Zencânî.*

37. Ebû yezîd b. İmad b. Ebî Yezîd Lutfullah, *Şerhu't-Tasrîfi'z-Zencânî.*

38. Dede kunci, *Şerhu't-Tasrîfi'z-Zencânî.*

39. Abdullah b. Muhammed, *Şerhu't-Tasrîfi'z-Zencânî.*

40. İbn Muhammed Bakır Nesrullah eş-Şeyrazî, *Diyau'l-Kelam Şerhu'l-'İzzî. (Habeşî, 2004: s. 593-601)*

3. 4. 'İzzi'yi Nazım haline getirenler:

1. Yusuf b. Ahmed b. Davud el-Helebî eş-Şafiî (v. 885), Nezmu ve Şerhu tasrîfu'l-'İzzî.

2. Huseyin b. Ali el-Haseni (v. 971), Nezmu tasrîfi'l-'İzzî.

3. Zeyneddin b. Abdurrahman b. Muhammed b. Abdusselam el-Betrunî et-Terablisî el-Hanefî(v. 977), *Şerhu Nezmi tasrîfi'l-'İzzî.*

4. Abdullah b. Said b. Abdullah Bakşirî (v. 1706), *İhtisaru tasrîfi'z-Zencânî nazmen.*

5. Muhammed b. Mustafa b. Ahmed el-Huseyni eş-Şehîrî (v. 1254), *Tersifu'l- Mebani fi nazmi tasrîfi'z-Zencânî. (Habeşî, 2004: s. 593-601)*

3. 5. 'İzzî Üzerine T'alik

Ali b. eş-Şeyh Hamid el-Eşnevî kaleme aldığı *Tasrîfû'l-Alamet* adlı eserinde *Tasrîfu'l 'İzzî'yi* gözden geçirmiş hatta kimi yerlerde birtakım eklemeler yapmıştır. Ayrıca Ali el-Kızılcî ile 'el-Karadağî' ünvanıyla meşhur olan eş-şeyh Muhammed Emin, bu t'alik üzerine birer hevâşî yazmışlardır. (Eşnevî, 1354: s. 4)

Sonuç

Kur'an-ı Kerim'i ve Allah Resulü'nün hadislerini doğru bir şekilde anlamak Arap dilini anlamaktan, Arap dilini de anlamak sarf ve nahiv ilimlerini öğrenmekten geçer. Bundan dolayıdır ki asırlardır bu dili öğrenmek için çok sayıda âlim bu iki ilim hakkında binlerce eser te'lif etmişlerdir. Bu âlimlerden biri de hicri 700/1300'lerde yaşayan Ebü'l- Meâlî İzzüddin Abdulvehhâb b. İbrahim b. Abdilvehâb ez-Zencanî'dir. İzzeddin ez-Zencânî'nin hayatına dair elimizde net bir bilgi yoktur. Hatta ismi üzerinde dahi ihtilaflar söz konusudur.

Yaşadığı asrın önemli şahsiyetlerinden biri olan müellifimiz İzzeddin ez-Zencânî, nahiv, sarf, lügat, ma'ani ve beyan ilimlerinde eser vermiş, çok yönlü bir ilim adamıdır. İyi bir edebiyatçı ve aynı zamanda hattat olan İzzeddin ez-Zencânî, sarf ilmi alanında da değerli eserler telif etmiştir. Bu eserlerinden birisi de (bizce en önemlisi) üzerinde çalıştığımız Tasrîfi'l-'İzzî'dır.

Sarf ilminde telif edilen ve müellifinin en meşhur eserlerinden biri olan 'İzzî', yüzyıllardır İslam aleminin çeşitli medreselerinde okutulan sıra kitapları arasındaki yerini korumuş ve ilim çevrelerince bu alanda son derece önemli bir kaynak olarak kabul görmüştür. Ayrıca eser üzerine (tespit ettiğimiz kadarıyla) 60'a yakın şerh ve haşiyenin telif edilmesi hususu da kitabın alanındaki önemini ve ağırlığını belirten önemli bir göstergedir.

Sarf ilminin terim ve kaidelerine yer verilen bu eserde, özellikle fiillerin i'lâli ve bu i'lâlların kuralları açık bir şekilde anlatılmıştır. Eser öğretim gayesiyle kaleme alındığı için eserde sarf ilminin ekolleri arasındaki ihtilaflara girilmemiş, bu bağlamda hiçbir eser ve şahsiyet kaynak olarak da gösterilmemiştir. Okuyan talebenin zihnine yerleşmesi için basit örnekler vermeye çalışılmıştır. Nitekim eserde sadece iki yerde ayetlerin örnek olarak sunulması; şiir, hadis ve darb-ı mesellere ise hiç yer verilmemesi, eserin sadeliği ve anlaşılabilirliği için müellif tarafından gösterilen gayretin bir neticesi olarak yorumlanabilir.

Bir şeyi değerlendirirken değerlendirmenin selameti için değerlendirilen şeyin ortaya çıktığı yer ve zaman son derece önemlidir. Bu bağlamda Tasrîfi'l-'İzzî adlı eser VII. yüzyılda yazılan bir eserdir. Bu eserde, günümüzdeki eğitim anlayışları dikkate alındığında sarf konularının bugünkü sarf kitapları kadar sistemli bir şekilde ele alınmadığı veya eserin kapsayıcılık açısından günümüz kitaplarını yakalayamadığı görülse de eserin kaleme alındığı dönemin imkânları göz önüne alındığında bu gibi hususların söz konusu eserin saygınlığına halel getirmeyeceği aşikârdır. Zira böyle bir kitabın yüzyıllardan beri İslam âleminin değişik medreselerinde ders kitabı olarak okutulması kitabın alanındaki saygınlığına işarettir. Umulur ki bu çalışma, müellif ve eseri için daha kapsayıcı çalışmaların yapılmasına vesile olur.

Kaynakça

Abdulhamid, M. (1995). *Durûsu't-tasrîf*. Beyrut: el-Mektebetu'l-'Asriyye.

Âlûsî, Ş. M. (1415). *Rûhu'l meânî*. Beyrut: Daru'l-Kutubu'l-ilmiyye.

Bağdâdî, İ. (1951). *Hediyyetu'l'-'Ârıfin esmau'l-Muellifin ve asaru'l-Musannifin*. Beyrut: Dâru't-Turâsi'l-'Arabî.

Bulut, A. (Nisan 2001), Kur'an filolojisiyle ilgili üç ilim dalı, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12/12-13, 397. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuifd/issue/20303/215551.

Câdu'l–kerîm, Abdullah, (sarf ilminin ortaya çıkışı ve Arapların meşhur sarfçıları), httbs://Gadkarem.com/vb/member.php?u=2.

Cevheri, İ. (1990). *es-Sihhâh Tacu'l-luğati ve sıhâhi'l- 'Arabiyye,* thk., Ahmed Abdulgaffur Attar. Beyrut: Daru'ul Melayin.

Cürcânî, S. Şerîf, (1985). *Kitabut-Ta'rîfât*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l- 'İlmiyye.

Çelebi, H. (t.y.). *Keşfü'ẓ-ẓunûn ʿan esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.

Çetin, N. M. (1991). "*Arap*", DİA. İstanbul: Türkiye Türkiye Diyanet Vakfı.

Çıkar, M. Şirin, (2008). *Nahivciler ile Mantıkçılar Arasındaki Tartışmalar*. Ankara: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Dinçer, F. (2022). *İbn Bennâ'nın İlmi Şahsiyeti ve Kıraat İlmine Katkısı*, İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları.

Dunkûz, Ş. Ahmed (1959). *Şerḥu'l- Merâḥi'l-ervâḥ*. Mısır: Şirketu mektebeti ve matbaati Mutsafa el-bâbî el- Helebî.

el-Luğavî, Ebü't-Tayyib (t.y.). *Merâtibü'n-naḥviyyîn*. Kahire: el-Fecale,

Eşnevî, A. (1354). *Tasrîfu'l alamet*. Mısır: Matbaatu's-Saâde.

Furat, A. (1996). *Arap edebiyat tarihi*. İstanbul: Edebiyat fakültesi basımevi.

Gümüş, S. (1994). Sadreddin, *Seyyid şerîf Cürcânî*. İstanbul: Fatih Yayınevi matbaası.

Habeşî, A. (2004). *Câmi u'ş-şürûḥ ve'l-ḥavâşî*. el-İmarâtu'l-'Arebiyyetul'l-Muttahide: El-Mecm'i's-Sekkâfî Ebûzabî.

Hâşimî, A. (1354). *el-Ḳavâ idü'l-esâsiyye li'l-luġati'l-'Arabiyye*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l- 'İlmiyye.

Hendâvî, H. (1989). Menâhicü's-Sarfiyyîn ve Mezhâbihim. Beyrut: Daru'l-Kalem.

İbn manzûr, C. (t.y.). *Lisanül Arap*. Kahire: Daru'l Meârıf.

İbnü'n-nedîm, **,** Ebü'l-Ferec. (2010), el- *Fihrist*. Beyrut: Daru'l Kutubu'l- ilmiyye 2010.

Keylânî, Ebû'l Hasan Ali b. Hişâm. (2023). *Şerhu'l-Keylânî alâ tasrîfi'l-'İzzî*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-'İlmiyye.

Maksud, Mecmuat'üs-Sarf. (2010). İstanbul: Şifa Yayınevi ve matbaacılık.

Nâsıf, Hıfnî, Muhammed D., Mustafa T., Muhammed S. ve Muhammed S.(2009). *Edrusu'n-Nahviyye*. Kuveyt: Daru'l –'İlafu'd-Davliyye.

Özaydın, A. *"Zencan"* (2013). DİA. Ankara: Türkiye Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Özel, A. (2013), *"Zencanî İzzeddin"* DİA. Ankara: *Türkiye Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*.

Sabbân, Ebü'l-İrfân M. (1997), *Ḥâşiyetü'ş-Şabbân 'alâ Şerḥi'l-Üşmûnî li Elfiyyeti İbn Mâlik,* Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l- 'İlmiyye.

Sübkî, Ebû Nasr T. (1918), *Tabakātü'ş-Şâfi iyyeti'l-kübrâ*, thk. Mahmud Muhammed et-Tenâhî-Abdülfettâh Muhammed, Mısır: Daru İhyai'l-Kütübi'l-Arabiyye.

Süyûtî, E. Celâlüddîn. (1979), *Buġyetü'l-vu ât fî ṭabaḳāti'l-luġaviyyîn ve'n-nüḥât*. Dımaşk: Daru'l fikr.

Şatır, M. (1983), *el-Mu'cez fi neş'eti'n-naḥv*. Mısır: Mektebtu külliyyati'l-Ezheriyye.

Tantâvî, M. (t.y.), *Neşetu'n-Nahvi ve tarihu eşhuru'n-Nuhat*. Kahire: Daru'l Meârif.

Tarı, N. (2021), Teftâzânî'nin hayatı ve es-Sa'dînî adlı şerhinin İncelenmesi. Ankara, İksad Yayınevi.

Teftâzânî, S. (t.y.), *Şerḥu Taṣrîfi'z-Zencânî*. Midyat: t.y.

Timurtaş, A. (Nisan 2009), Molla Muhammed Zivingî ve ilmî kişiliği, *Şarkiyat İlmi Araştırmalar* Sayı: I. *Dergisi* -www.e-sarkiyat.com- ISSN: 1308-9633.

Zencânî, İ. (2008), *Taṣrîfü'l-İzzî*, (thk. eş-Şeyhi Enver b. Ebibekir ed- Dağıstanî). Beyrut: Daru'l Minhac.

Zencânî, İ. (2014), *Taṣrîfü'l-İzzî, (macmûatu es-sarf)*. Diyarbakır: Mektebetu seyda, 2014.

Ziriklî, H. (2002), *el-A lâm: Ḳāmûsü terâcim*. Beyrut: Dârü'lİlm li'l-Melâyin.

اللهجة الموصلية وأثرها اللغوي والثقافي دراسة تحليلية في الأصول والمؤثرات[1]

Mohammed Abdulkareem YASEEN[2]

APA: Yaseen, M. A. (2023). اللهجة الموصلية وأثرها اللغوي والثقافي دراسة تحليلية في الأصول والمؤثرات. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 959-970. DOI: 10.29000/rumelide.1405812.

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة عدة قضايا، من أهمها التعريف باللهجة الموصلية وكيفية نشأتها ومصدرها وما هو الأصل اللغوي لها، وكذلك دراسة تأثيرها على اللهجات العراقية الأخرى. إن اللهجة الموصلية تتميز بنطق صوتي يختلف تماماً عن باقي اللهجات العراقية، وهذا الاختلاف كان سببًا في تأثر تلك اللهجات بها بسبب انتقال النطق الصوتي بينها. علاوة على ذلك، تأثرت اللهجة الموصلية بشكل واضح من خلال استعمال ألفاظ متعددة مستمدة من لهجات ولغات أخرى. تأتي اللغة التركية بوضوح كأحد اللغات التي تأثرت بها اللهجة الموصلية بشكل كبير. يعكس هذا التأثر العلاقات والروابط التي تربط اللهجات العراقية مع بعضها البعض وبين اللهجات العربية القديمة. وترجع هذه التأثيرات جزئياً إلى قرب الرقعة الجغرافية لمدينة الموصل من تركيا والدول المجاورة الأخرى، بما في ذلك اللغة الفارسية. وفي هذا السياق، يتعامل هذا البحث مع تأثير اختلاط الثقافات التركية والعربية والفارسية على اللهجة الموصلية وتحليل النتائج من النواحي الصوتية والدلالية. بالإضافة إلى ذلك، حيث يهدف هذا البحث إلى استكشاف لهجة الموصلية والتركيز على تأثيراتها وتفاعلاتها اللغوية مع اللهجات العراقية الأخرى. تتميز اللهجة الموصلية بنطق صوتي فريد يختلف تمامًا عن لهجات العراق الأخرى، مما أدى إلى تأثيرها على تلك اللهجات من خلال تبادل النطق الصوتي. بالإضافة إلى ذلك، تعرضت اللهجة الموصلية لتأثيرات لغوية متعددة نتيجة استيعاب كلمات ومفردات من لهجات ولغات متعددة. تقدم الدراسة تحليلًا عميقًا للتقارب اللفظي والدلالي بين اللغة التركية ولهجة الموصلية، بمراجعة اللهجة الموصلية من النواحي الصوتية والدلالية. وتسلط الضوء أيضًا على الآثار الاجتماعية والثقافية لهذا التفاعل اللغوي، مما يعزز فهمنا للتقاربات اللسانية والثقافية في المنطقة.

بشكل عام، يُظهر هذا البحث كيف يمكن للغة أن تكون وسيلة للتواصل والتفاعل الثقافي بين مجتمعات مختلفة، مع التركيز على الدور البارز الذي لعبته اللهجة الموصلية وتأثير اللغة التركية عليها.

كلمات مفتاحية: التأثير اللغوي.، التقارب اللساني، اللهجات العراقية، النطق الصوتي في اللهجة الموصلية، اللغة التركية.

58. "Musul Ağız Dili ve Dil ve Kültürel Etkisi: Kökenler ve Etkiler Üzerine Derinlemesine Bir Çalışma"

Öz

Bu araştırma, Musul Lehçesi'ni ve onun dilbilgisel kökenlerini, nasıl geliştiğini ve kaynaklarını, dilbilimsel kökenini ve diğer Irak lehçeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Musul Lehçesi, Irak'ın diğer lehçelerinden tamamen farklı bir ses yapısına sahiptir ve bu farklılık, ses yapısının aktarılması yoluyla diğer lehçelere etki etmiştir. Ayrıca, Musul Lehçesi, diğer lehçelerden ve dillerden türetilmiş çok sayıda kelimenin kullanımıyla açıkça etkilenmiştir. Musul Lehçesi'nin büyük ölçüde etkilendiği dillerden biri açıkça Türkçe'dir. Bu etkileşim, Irak lehçeleri arasındaki ilişkileri ve Arapça lehçeleri ile olan ilişkileri yansıtmaktadır. Bu etkilerin bir kısmı, Musul şehrinin

---

1. 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: %20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405812
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı / Dr., Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Yozgat, Türkiye), mohammed.yaseen@bozok.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3206-9884, **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossreff Funder ID:** 501100006564

Türkiye ve diğer komşu ülkelerle coğrafi yakınlığına bağlıdır ve Farsça gibi dilleri içerir. Bu bağlamda, bu araştırma, Türk, Arap ve Fars kültürlerinin karışımının Musul Lehçesi üzerindeki etkilerini ve bu dilin ses ve anlam yönünden analizini ele almaktadır. Ayrıca, bu semantik yaklaşımların sosyal ve kültürel etkilerine ve Türkçe, Farsça ve Musul Lehçesi arasındaki etkileşimin düşünce ve kentsel etkileşim üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu araştırma özellikle Türkçe dilinin ve Musul Lehçesi arasındaki ses ve anlam yakınlığını incelemektedir. Musul Lehçesi'ni ses yapısı ve anlam yönünden derinlemesine inceler. Ayrıca, bu dilbilimsel etkileşimin bölgedeki dilbilimsel ve kültürel etkileşime nasıl katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak, bu araştırma, özellikle Musul Lehçesi'nin rolüne ve Türkçenin etkisine odaklanarak, dilin farklı topluluklar arasında iletişim ve kültürel etkileşim aracı olarak nasıl işlev görebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilbilimsel Etki, Dilbilimsel Yakınlık, Irak Lehçeleri, Musul Lehçesinde Ses Yapısı, Türkçe.

"The Mosul Dialect and Its Linguistic and Cultural Impact: A Comprehensive Study of Origins and Influences"[3]

Abstract

This study aims to address several key issues, including the definition of the Mosul dialect, its origins, and linguistic sources, as well as its impact on other Iraqi dialects. The Mosul dialect is characterized by a distinct phonetic pronunciation that differs significantly from other Iraqi dialects, which has led to its influence on those dialects due to the transfer of phonetic elements. Additionally, the Mosul dialect has clearly been influenced by the use of numerous words derived from other dialects and languages. The Turkish language stands out as one of the languages that has had a significant impact on the Mosul dialect. This influence reflects the relationships and connections that link Iraqi dialects with each other and with ancient Arabic dialects. These influences are partly attributed to the geographical proximity of Mosul to Turkey and other neighboring countries, including the Persian language. In this context, this research deals with the impact of the cultural mix of Turkish, Arabic, and Persian cultures on the Mosul dialect and analyzes the results from both phonetic and semantic perspectives. Furthermore, it highlights the social and cultural effects of these semantic approaches and their influence on thought and urban interaction between the Turkish language, the Persian language, and the Mosul dialect. This research specifically focuses on studying the linguistic and semantic convergence between the Turkish language and the Mosul dialect, through analyzing the Mosul dialect at multiple levels, including phonetic and semantic levels. Overall, this research demonstrates how language can serve as a means of communication and cultural interaction among different communities, with a particular emphasis on the prominent role played by the Mosul dialect and the influence of the Turkish language.

---

[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: 20
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405812
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Ancient Arabic Dialects, Mosul Dialect, Iraqi Dialects, Turkish Language

المقدمة

لا يخفى على أحد أهمية اللسانيات العربية في فهم تشكيل التراث العربي ضمن سياق العقلية العربية. ومن بين المواضيع المهمة في هذا المجال تأتي اللهجات العربية المستخدمة في وقتنا الحاضر. بعد سقوط الدولة العباسية واختلاط اللسان العربي بغيره من الألسن مثل الفارسية والرومية وغيرها من اللغات، ظهرت اللهجات العامية والضعيفة في هذه اللهجات العربية، وبدأت تطفو على السطح لتصبح اللغة السائدة في الخطاب والحوار بين العرب أنفسهم. ولم يعد لدينا الآن الكثير من اللغة الفصحى الأصيلة في كلام العرب في هذا الزمان، إذ تظهر فقط في الخطب الرسمية وصفحات الكتب وفي المساجد. طغت اللهجة العامية على اللغة العربية في الشارع والمنزل والحياة الاجتماعية، وهي التي تحكم الواقع. وفي هذا البحث نركز على تأثير إحدى اللهجات العربية، وهي اللهجة الموصلية، باللغات الأخرى والتفاعل بينها وبين اللهجات العراقية الأخرى، وتأثر هذه اللهجة باللغات القريبة منها. أقرب هذه اللغات هي اللغة التركية ومدى وجود مشترك لفظي بينهما. تسعى هذه الدراسة لفهم أثر اللسانيات العربية وتفاعلها الداخلي وتأثيرها باللغات الأخرى، وتسعى أيضًا للإجابة عن تساؤلات مثل: ما هو مدى قرب اللهجة الموصلية من اللغة العربية الفصحى؟ وكيف تكونت؟ وما هو الموروث اللغوي والثقافي الذي تحمله؟

العمق التاريخي للهجة الموصلية:

اللهجة الموصلية تعكس موروثًا حضاريًا لمدينة تمتد تاريخيًا لأكثر من 5000 سنة. إنها عاصمة الدولة الآشورية، وتحمل موقعها الجغرافي أهمية خاصة كونها حلقة وصل بين دول العالم ومدنها المتعددة. تسعى هذه الدراسة للتعريف بقيمة هذه اللهجة وقدرتها على تمثيل اللغة العربية واللغة الفصحى بشكل رصين وفعال.

العربية مكانة بارزة في فهم واستنتاج تشكيل التراث العربي ضمن السياق الفكري واللغوي للثقافة العربية. تحتل اللسانيات ومن ضمن الجوانب الهامة في هذا المجال تأتي دراسة اللهجات العربية المستخدمة في الزمان الحاضر. بعد تأثر اللغة العربية بالعديد من اللغات الأخرى مثل الفارسية والرومية وغيرها، شهدت اللهجات العربية تطورًا يتجسد في انتشار اللهجات العامية واللهجات ذات الضعف اللغوي. وباتت هذه اللهجات العامية سائدة في خطابات وحوارات العرب، حيث تغيّرت الوضعية اللغوية للغة العربية وأصبحت تلك اللهجات تسيطر على الشارع والحياة اليومية.

وقد ركزت هذه الدراسة على التأثير المميز لإحدى اللهجات العربية، وهي اللهجة الموصلية، وكيفية تفاعلها مع اللهجات العراقية الأخرى. إلى جانب ذلك، تركز على تأثر هذه اللهجة باللغات القريبة منها، وعلى رأسها اللغة التركية ومدى تواجد العناصر المشتركة بينهما من الناحية اللفظية. تهدف هذه الدراسة إلى فهم عمق التفاعلات اللسانية الداخلية وتأثيرها على اللهجات العربية وتأثيرها بدورها على اللغات الأخرى.

كما تطرح هذه الدراسة أيضًا تساؤلات حول تاريخ تكوين اللهجة الموصلية ومدى قربها من اللغة العربية الفصحى والموروث اللغوي والثقافي الذي تحمله في طياته.

1.اللهجة الموصلية

1.1. التعريف باللهجة الموصلية

اللهجة الموصلية هي اللهجة السائدة في مدينة الموصل والمناطق المجاورة لها، وهي أيضًا مشهورة في بعض المدن العراقية الأخرى مثل أربيل، كركوك، تكريت، والأنبار. تتميز هذه اللهجة بعدة سمات لغوية، من أبرزها الحفاظ على الحرف (ق) كما هو مثال (قلي: قل لي / قلتله: قلت له). كما يتم تغيير حرف (راء) إلى حرف (غين) في بعض الكلمات، مثل (راح، رماد، رجل) التي تُنطق (غاح، غماد، غجل)، أي تحول الحرف (ر) إلى (غ) عند نطقها. وهناك بعض الاستثناءات لهذا التغيير، مثل (يقرأ، يرحم، يربح) حيث تبقى هذه الكلمات تنطق كما هي مكتوبة دون تغيير.

هناك أيضًا بعض الكلمات التي تحول فيها الحرف (راء) إلى (واو)، مثل (عُوق، خُوقَه) والتي تعني (عُرُق، خِرْقَة). وتُلاحظ أيضًا اميل اللهجة الموصلية إلى كسر نهاية الأسماء المؤنثة، فعلى سبيل المثال يتم تغيير (طويلة، فاطمة، طحينيه، كلمة، كنه، سنة، سمينة) إلى (طويلي، فاطمي، طحينيي، كني، سني، سميني). وتتضمن هذه اللهجة أيضًا استخدام ضمير الغائب بشكل مميز، حيث يُضاف "و" إلى نهاية الضمير، مثل (أصله-قلمه-بيته) التي تصبح (أصلو-قلمو-بيتو) (مطر،2009، 111).

2.1. كيف نشأت ومن أين جاءت وما الأصل اللغوي لها

قبل التطرق إلى أصل نشأة اللهجة الموصلية، يجب أن نلقي نظرة على تاريخ مدينة الموصل وأهميتها البارزة في السياق الإنساني والإسلامي. تأتي مدينة الموصل بتاريخها العريق والغني بفضل موقعها الجغرافي المميز، حيث تقع على تقاطع قوارب العالم الثلاث: آسيا وأوروبا وإفريقيا.

في كتابه "منية الادباء في تاريخ الموصل الحدباء "،لمؤلفه ياسين بن خير الله الخطيب العمري وتحقيق ونشر الدكتور سعيد الديوجي يشير الدكتور الديوجي إلى أهمية المدينة حيث يُعتقد أنها أحد أقدم المدن، إذ يُفترض أنها تأسست بعد الطوفان، وبفضل موقعها الجغرافي على شاطئ نهر دجلة، احتضنت موصل العديد من البساتين والقرى. تاريخياً، كانت مدينة الموصل مأوى لمملكة الآثور القديمة، حيث حكمها آل آثور وكانت عاصمتهم في ذلك الوقت (العمري،1995، 31).

تكمن عراقة هذه المدينة وأصالتها في تاريخها العريق والمتشابك مع العصور القديمة، وهو ما يجسده الدكتور الديوجي في كتابه. ومن هذا المنطلق، يتجلى عمقها التاريخي الذي يمتد إلى ما قبل الميلاد، مما يبرز التراث الثقافي والتاريخي الغني لهذه المدينة الفريدة.

فيما يتعلق بأصل اللهجة الموصلية، سنقوم بدراسة التأثيرات التي ساهمت في تطورها عبر العصور وكيف تأثرت باللغات .واللهجات المحيطة بها، سنبحث في العوامل التي شكلت هذه اللهجة الفريدة وأثرت في تشكيلها وتطورها على مر الزمن.
(العمري،1955□31)

2.الموصل والفتح الإسلامي

تُعتبر مدينة الموصل واحدة من المدن التاريخية البارزة في العالم الإسلامي، حيث شهدت فترة الفتح الإسلامي وازدهرت .كمركز حضاري بارز. كانت الموصل مقصدًا للزوار ومركزًا للتجارة والعلماء من مختلف أنحاء العالم الإسلامي

وتتميز هذه المدينة بإسهامات كبيرة من العلماء والكتّاب الذين سجلوا تأريخها وساهموا في إبراز أهميتها في التاريخ الإسلامي. يُعتبر العالم البارز الأزدي، أبو زكريا يزيد بن محمد بن إياس، واحدًا من هؤلاء الكتّاب، حيث قام بكتابة كتاب يحمل عنوان "طبقات محدثي الموصل (الزركلي، 2002، 187) بالإضافة إلى ذلك، ألّف كتابًا آخر بعنوان "تاريخ الموصل"، الذي يوثق فترة فتح المدينة خلال عهد الخليفة الإسلامي الثاني، عمر بن الخطاب.

تعكس هذه الكتب قصة فتح الموصل والأحداث التاريخية التي رافقتها، بالإضافة إلى التركيز على الأشخاص البارزين والملامح البارزة للمدينة خلال الفترة الإسلامية الباكرة. وقد برزت الأهمية الاستراتيجية والثقافية للموصل خلال هذه الفترة التاريخية المهمة ومساهمتها في التقدم الحضاري والثقافي في العالم الإسلامي. (الأزدي، 2006، 45).

3.أصل اللهجة الموصلية (النشأة والتكوين)

في كتابه البارز "أصول اللهجة الموصلية" يقدم الباحث الموصلي نبيل عزيز، أستاذ جامعي في جامعة الموصل، تفسيرًا موثوقًا حول نشأة اللهجة الموصلية وتكوينها. يُعتبر هذا النص اللغوي توثيقًا هامًا للخلفية التاريخية واللغوية لهذه اللهجة المميزة.

اللهجة الموصلية هي جزء من تراث الموصل، المدينة التي تاريخها العريق يمتد إلى آلاف السنين، حيث كانت عاصمةً للإمبراطورية الآشورية في العصور القديمة (عزيز، 2018، 9)، فكانت ولادة نينوى العظيمة سنة 1080 ق.م. والتي شهدت بعد مولد السيد المسيح عليه السلام هجرات القبائل العربية إليها من شبه جزيرة العرب. وكانت للموصل لهجتها الجميلة من بين اللهجات العربية والتي جاءت خليطا أصيلا من لهجات القبائل العربية التي سكنت الموصل منذ الهجرات الأولى إليها واستمرت إلى ما بعد الفتح العربي الإسلامي لها. واللهجة الموصلية هي لهجة سَكَنَة مدينة الموصل وهي لهجة سماعية ليس لها قواعد لغوية ثابتة، وهي إحدى لهجات بلاد ما بين النهرين الشمالية الرئيسية التي تُعتبر امتدادًا للهجات العربية التي انتشرت في العراق في العصر العباسي. (عزيز، 2018، 9)وتعتبر اللهجة الموصلية القُحَّةُ ((4)) إحدى اللهجات الرئيسية في العراق، حيث يختصر اللغويون اللهجات العراقية النابعة من اللغة العربية إلى أربع لهجات مميزة لها خصوصيتها وهي: اللهجة الموصلية، واللهجة البغدادية والتي يتحدث بها سكنة مدينة بغداد خاصة، واللهجة الأنبارية والتي يتحدث بها العديد من مناطق غرب العراق وأعالي الفرات، واللهجة البصرية والتي تتحدث بها أهل مدينة البصرة (عزيز، 2018، 9)،فبسبب تلك الهجرات الأولى للقبائل العربية إلى الموصل، بدأت اللهجة الموصلية بالتكون كنتيجة لتداخل العديد من اللهجات العربية المحلية. وقبل أن تسجل تأثيرًا إسلاميًا كبيرًا، شهدت المدينة حكم الإمبراطورية الآشورية وتأثيراتها على اللغة والثقافة المحلية.

(4) ولفظة القُحة تعني الشيء الأصيل.

تميزت اللهجة الموصلية بكونها لهجة سماعية تفتقر إلى قواعد لغوية صارمة. وقد امتد تأثيرها الجغرافي إلى مناطق الجزء الشرقي من بلاد الشام. تمثل هذه اللهجة تاريخًا وثقافة غنية، وتعكس تنوعًا لغويًا وثقافيًا رائعًا في منطقة الموصل ومناطقها المجاورة.

1.3. تأثر اللهجة الموصلية باللهجات العراقية الأخرى

اللهجة الموصلية تتميز بنطق صوتي مميز يتباين إلى حد ما عن باقي اللهجات العراقية. وقد شهدت اللهجة الموصلية تأثيرًا وتفاعلًا مع اللهجة العراقية العامة، التي تُستخدم في مُختلف مناطق العراق. يُلاحظ هذا التأثير بشكل واضح في بعض الكلمات والعبارات التي تشترك فيها اللهجة الموصلية مع اللهجة العراقية العامة.

على سبيل المثال، في اللهجة العراقية العامة، يُستخدم التعبير "شكو ماكو" للدلالة على "ماذا يجري"، في حين يمكن سماع اللهجة الموصلية تعبير "اشصاغ" أو "أشبيك" للإشارة إلى نفس المعنى. بالإضافة إلى ذلك، تستخدم اللهجة الموصلية مصطلحات مثل "عبالي" بدلاً من "اعتقدت"، و"هماتين" بدلاً من "كذلك"، و"بكيفي" بدلاً من "بمزاجي". كما يمكن أن تُعبّر اللهجة الموصلية عن "فرد واحد" باستخدام تعبير "فغد" أو "يحد". وعلاوةً على ذلك، تستخدم مصطلحات مثل "أهوايه" للدلالة على الكثير أو الشيء الكبير.

تُظهر هذه الاستدانة اللغوية الارتباط الوثيق بين اللهجة الموصلية واللهجة العراقية العامة في الوراثة اللغوية والتفاعل الثقافي في البيئة العراقية.

2.3. تأثر اللهجة الموصلية باللهجات العربية الأخرى

لا تقف اللهجة الموصلية على هامش اللهجات العربية الأخرى، بل إنها تعكس التأثر والتفاعل الثقافي واللغوي الغني الذي يميز المنطقة العراقية والعربية بشكل عام. فاللهجة الموصلية تشارك مع اللهجات الأخرى بعدة ملامح لغوية ونطقية تعكس هذا التأثر.

على سبيل المثال، يُلاحظ أن اللهجة الموصلية تشترك مع اللهجات العربية الأخرى في نطق حرف القاف بشكل كبير. هذا التشابه يمكن رؤيته أيضًا في اللهجة التونسية المحلية، حيث يمتلك الناطقون بها نفس الخصائص النطقية. الدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبل، أستاذ اللغة العربية، يُشير إلى أن اللهجة التونسية تُعد واحدة من أقرب اللهجات العربية في بلاد المغرب العربي إلى اللغة الفصحى(السنبل،2001،26).

بالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن أهل اللهجة التونسية يقومون ببعض التغييرات في نطق بعض الحروف، مثل تبديل الشين بالسين كقولهم سجرة وأصلها شجرة والجيم بالزاء كقولهم العزوزة واصلها العجوزة والسين بالصادا والتاء بالطاء كقولهم طراب واصلها تراب.

كما يُظهر استخدام الجمع على صيغة "مفاعل" بشكل متكرر في اللهجة التونسية، حيث يتم استخدامها للإشارة إلى جمع الكلمات كما في "عصافر" و"مفاتح" و"قناديل" للإشارة إلى جمع "العصافير" و"المفاتيح" و"القناديل" على التوالي[(5)].

تبرز هذه الظاهرة اللغوية التأثير المتبادل والتفاعل الثقافي بين اللهجة الموصلية واللهجات العربية الأخرى، وتؤكد أهمية اللغة العربية الفصحى كوسيلة للتواصل والتأثير في البيئة اللغوية والثقافية المتنوعة في الوطن العربي.

4.أثر اللغة التركية على اللهجة الموصلية

لم تخل اللهجة الموصلية من تأثير اللغة التركية، بل شهدت تأثيرًا كبيرًا وملحوظًا، حيث استمدت العديد من الكلمات والمصطلحات من اللغة التركية بصورة واسعة وهذا التأثير يتجلى في مختلف الجوانب اللغوية والدلالية.

1.4. شكل المطابقة في اللفظ والمعنى والقصد

يُلاحَظ تشابه بين كلمات وعبارات في اللهجة الموصلية ونظيراتها في اللغة التركية. على سبيل المثال، نستخدم في اللهجة الموصلية كلمة "ياواش" للدلالة على التأني أو التردد في القيام بفعل ما، وتشابه هذه الكلمة بشكل كبير مع اللفظ التركي "yavaş yavaş"الذي يعني نفس المفهوم، بل أيضًا في المعنى (برلتير،1998□45) ولها معان كثيرة في اللغة التركية منها التأني والتَريُث في فعل الشيء وهو نفس المعنى المقصود في اللهجة الموصلية، وكذلك قولنا في اللهجة الموصلية الجومرد وهو

(5) (23.03.2023) https://www.al-jazirah.com/2001/20010724/ar3.htm

لقب من ألقاب العوائل الموصلية وتعني الرجل الكريم، وهي لفظة تركية تعني نفس المعنى ويراد بها نفس القصد واللفظ وتكتب باللغة التركية بهذا الشكل Cömert(adam) (برلتير،1998□45).

2.4. شكل المطابقة في اللفظ دون المعنى والقصد

قد يحدث تشابه في اللفظ بين اللهجة الموصلية واللغة التركية دون تطابق في المعنى والقصد. على سبيل المثال، في اللهجة الموصلية، نستخدم كلمة "مساعد" للإشارة إلى الشخص الذي يقدم المساعدة والعون، بينما في اللغة التركية، müsaitوتدل بالتركية هل الوقت مناسب للتحدث معك والتواصل؟ أو هل يسمح وقتك بالحديث معي؟ فالعلاقة هنا علاقة زمانية بحتة، في حين أن دلالة اللفظة في اللهجة الموصلية دلالة معنوية مرتبطة بمد يد العون ومساعدة الآخرين، فكلا اللفظين يدلان على معنى متقارب وهو دلالة التواصل والتعاون بين شخصين إلا أن المعنى هنا اختلف في المفهوم الدلالي بشكل واضح للعيان.

أحيانًا يحدث تطابق في اللفظ بين اللهجة الموصلية واللغة التركية مع اختلاف كبير في المعنى والقصد. على سبيل المثال، كلمة şiddet (برلتير،1998□46). في اللغة التركية تعني استخدام العنف أو الضرب في التعامل مع الآخرين، بينما في اللهجة الموصلية، تعني الكلمة القوة والصعوبة والحزم. هنا يظهر تطابق اللفظ واختلاف المعنى والقصد بين اللهجة الموصلية واللغة التركية.

تلك الأمثلة تسلط الضوء على تأثير اللغة التركية على اللهجة الموصلية وتفاعل اللغات والثقافات في هذه المنطقة. إنها توضح أهمية فهم هذا التأثير المتبادل بين اللغات وتأثير الثقافات المتنوعة في تطوير اللهجات واللغات وتشكيلها.

5.اللهجة الموصلية والتشكيل الداخلي

هذا البحث يهدف إلى دراسة عميقة للتركيب الداخلي للهجة الموصلية، وذلك من خلال التفحص المكثف لتراكيبها وتحليل حروفها ومكوناتها بدقة. يهدف هذا البحث أيضًا إلى فهم المدلولات اللفظية الكامنة داخل هذه اللهجة وكيفية تجليها في تصورات الأفراد. ولكي نبدأ في هذا المجال المعقد، يتوجب علينا أولًا توضيح مفهوم اللهجة، سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية. فاللغة تعني اللسان المتكلم فقد جاء في كتاب لسان العرب قولهم اللَّهْجةُ اللِّسَانُ. ولَهَّجْتُ القومَ تَلْهِيجاً إذا لَهَّنْتَهم وسَلَّقْتَه (ابن منظور، 1414هـ، ج 2،359)

وقد عرفها صاحب مختار الصحاح بقوله (ل هـ ج: (اللَّهَجُ) بِالشَّيْءِ الْوَلُوعُ بِهِ. وَقَدْ (لَهِجَ) بِهِ مِنْ بَابِ طَرِبَ إِذَا أُغْرِيَ بِهِ فَثَابَرَ عَلَيْه (الرازي، 1987، ج 1، 339)

وَ(اللَّهْجَةُ) بِوَزْنِ الْبَهْجَةِ اللِّسَانُ وَقَدْ تُفْتَحُ هَاؤُهُ يُقَالُ: هُوَ فَصِيحُ اللَّهْجَةِ وَاللَّهَجَة (الرازي،1999 ، ج1، 285) في حين عرفها صاحب المعجم الوسيط بقوله (اللهجة) اللِّسَان أَو طرَفُه ولغة الْإِنْسَان الَّتِي جُبل عَلَيْهَا فاعتادها، يُقَال فلَان فصيح اللهجة وصادق اللهجة وَطَرِيقَة من طرق الْأَدَاء فِي اللُّغَة وجرس الْكَلَام (مصطفى،1989، ج2 ،841) واصطلاحا فقد عرفها إبراهيم أنيس بقوله هي مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة (انيس، 2002، 15)وقد لاحظ العلامة المقدسي قرب اللهجة الموصلية من الفصحى إذ يقول "لغتهم لغة حسنة، أصح من لغة الشام لأنهم عرب، أحسنها الموصلية ويبدو أن المقصود بهذا أن اللهجة الموصلية كانت أقرب إلى الفصحى من لهجات الشام (حجازي، 2662003) ،وأُشير إلى أن هذه اللهجة تنتقل وتتطور بناءً على الحاجة والتفاعل الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تصوُّر اللهجة على أنها اللغة التي يُربَى عليها الفرد ويتعلمها، وتصبح جزءًا لا يتجزأ من هويته اللغوية والثقافية. ومن بين اللهجات العربية المتنوعة، كانت اللهجة الموصلية واحدة من أبرز اللهجات التي تقترب من اللغة العربية الفصحى. فبناءً على ذلك، يتوجب علينا الآن التركيز على دراسة تفصيلية للتشكيل اللغوي للهجة الموصلية وتحليل مكوناتها وتفاصيلها بغية الوصول إلى تفهم أعمق وأكثر دقة لهذه اللهجة الفريدة وملامحها اللغوية.

1.5. اللهجة الموصلية والتشكيل الخارجي (المستوى الصوتي وتشكيل الالفاظ والحروف)

عندما ننظر بعمق إلى تشكيل الألفاظ في اللهجة الموصلية، نجد أنها تحمل خصوصيات صوتية مميزة وقواعد داخلية تميزها عن غيرها من اللهجات. من خلال عدة مظاهر صوتية قابلة للتحليل والتفصيل. ومن بين هذه المظاهر:

إبدال الذال بالضاد

في اللهجة الموصلية، يُلاحَظ استبدال الحرف "ذ" بالحرف "ض" في الكلمات. على سبيل المثال، تُقَوَّل "يضوقو" بدلاً من "يذوقوه"، و"ضغة" بدلاً من "ذرة"، و"ايضغ" بدلاً من "يذر". ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أن هذا الاستبدال لا ينطبق في جميع الحالات، حيث تظل بعض الكلمات تحتفظ بحرف "ذ" كما في "يذبح" و"يذم" و"يذوب". إن هذه الظاهرة الصوتية تشبه إلى حد كبير الدلالة المستخدمة في قاعدة القلب المكاني في علم الصرف العربي. وتُظهر هذه الظاهرة كيفية استبدال

حروف مكان في تشكيل الكلمات، وهي تمثل أصولاً تاريخية تتجذر في اللهجات العربية القديمة، مثل لهجة تغلب وحمير (الغلامي،1964،11) اليمن.

ونحن نقول إن الدلالة هنا هي دلالة تشبه إلى حد ما الدلالة المعمول بها في باب القلب المكاني في علم الصرف العربي (عبد الحليم وجيه، 2010، 1) وهي إبدال حرف مكان والذي له أصل في اللهجات العربية الفصيحة القديمة كلهجة تَغلُب وحِمير اليمنية. وبتجسيد هذه الظاهرة والتركيبات الصوتية الفريدة في اللهجة الموصلية يتسلط الضوء على تعدد اللهجات والتنوع اللغوي الرائع الذي يميز مناطقنا المختلفة. والذي يعكس مدى التفاوت الثقافي واللغوي المتجذر في طبيعة اللغة كموروث ثقافي يتطور ويشكل بفعالية عبر الأجيال والزمن.

2.5. التصرف في الألفاظ

بالنسبة للتصرف في الألفاظ في اللهجة الموصلية، نجد سمات لغوية مميزة تميزها عن غيرها من اللهجات. تتمثل هذه السمات في التغييرات والتحويلات التي تطرأ على الألفاظ والحروف، والتي تسهم في تشكيل اللهجة الموصلية بصورة فريدة. من هذه التغييرات:

1. تغيير الذال إلى الضاد: يتمثل هذا التغيير باستبدال حرف الضاد بحرف الذال في بعض الكلمات. على سبيل المثال، يتم تغيير "يذوقه" إلى "يضوقو بدلاً من"، وكذلك "ذرة" تتحول إلى "ضغة". هذا التصرف يشبه إلى حد ما التغييرات التي تحدث في اللهجات العربية القديمة كلهجة تَغلُب وحِمير اليمنية.

2.تغيير الألفاظ المؤنثة: فيما يتعلق بالضمائر الغائبة المؤنثة، يتم تحويلها إلى الحرف "ألف" في بعض الكلمات. على سبيل المثال، "لِسانُها" يُصبح "السينا"، و"منها" يُصبح "منّا". هذا التغيير يظهر تميزًا لغويًا في التصرف بالألفاظ.

3.تغيير الألفاظ المذكرة: بالنسبة للضمائر الغائبة المذكرة، قد يتم تحويلها إلى الحرف "واو" في بعض الأحيان. على سبيل المثال، "أصلو" يمكن أن يصبح "أصلو"، و"قلمو" يمكن أن يصبح "قلمو". هذا التصرف يعكس التفاعل مع الأحرف والتغييرات في التصرف بالألفاظ.

4. تغيير هاء المعية: يُلاحَظ أنه يتم تحويل حرف "هاء" المعية في بعض الكلمات مثل "معهُ" إلى حرف النون، لتصبح (الغلامي، 1964، 12). "معانو

ان هذه الظواهر اللغوية تظهر بشكل متكرر في اللهجة الموصلية وتمثل جزءًا من تميزها اللغوي واللهجي.

كما ان هذه التغييرات والتحويلات تمثل سماتٍ لغوية خاصة باللهجة الموصلية وتسهم في تحديدها وتميزها عن غيرها من اللهجات. وتعكس هذه السمات تراثها اللغوي والثقافي الفريد وتجعلها جزءًا لامعًا من التنوع اللهجي في اللغة العربية.

6.اللهجة الموصلية والتشكيل الداخلي (التصرف في القواعد النحوية)

فيما يتعلق بالتشكيل الداخلي في اللهجة الموصلية، نجد تصرفات مميزة تطبق على القواعد النحوية، وهذه التصرفات تظهر بوضوح في تشكيل الأفعال المضارعة والأسماء. على سبيل المثال، عندما نلقي نظرة على تشكيل الأفعال المضارعة، مثل "يريد، يروح، نقول، نحط، نرفع"، نجد أنها تبدأ بحروف متحركة. وهنا يأتي التصرف اللغوي الموصلي البارز، حيث يتم تطبيق قاعدة تشكيل تلك الأفعال بالشكل التالي: "ايغيد، ايغوح، انقول، انحط، اتّدبر".

هذا النوع من التشكيل يعكس التميز اللغوي في اللهجة الموصلية وكيفية التفاعل مع الأحرف والصوتيات. كما أن هذه القاعدة تنطبق أيضًا على بعض الاسماء مثل : السين (لسان) وانجوم واجميل (جمال) واحصان واكثيغين (كثيرين) وغيرها ولا تدخل على الاسماء التي أولها حركة كتفاح وباب وقفل وحجل وغيرها (الغلامي، 1964، 12).

هذه التفاصيل اللغوية تعكس التعقيد والتنوع في اللهجة الموصلية وتساهم في تميزها اللغوي واللهجي البارز. تعتبر هذه القواعد والتصرفات جزءًا أساسيًا من هويتها اللغوية الفريدة وتراثها اللغوي المميز.

7.العبارات المحكية في اللهجة الموصلية وما أسس النطق التي تعتمد عليها:

تعد العبارات المحكية في اللهجة الموصلية من الجوانب المثيرة للاهتمام في هذه اللهجة والتي تشترك بعضها مع لهجات أخرى في العراق. تجسد هذه العبارات تأثير العوامل والمؤثرات التي ساهمت في تشكيل هذه اللهجة على مر العصور. يُعزى أصل اللهجة الموصلية إلى العصر العباسي، حيث يوجد نصوص محفوظة تعود إلى ذلك العصر، ويُرجِع الأستاذ الدكتور

أصل اللهجة الموصلية إلى العصر العباسي، ويستشهد [(6)](عادل البكري(ت.2018) الطبيب والباحث الموصلي رحمه الله في ذلك بقوله أن هناك نصوصا موجودة في اللهجة الموصلية متوارثة من ذلك العصر، من ذلك قوله إن الأم الموصلية عندما تطلب من ابنتها أمراً، وتقوم البنت بمعاندة أمها بعدم الاستجابة لطلبها، فتطلق عليها لقب(عين التتاتري)بفتح التاء، وتكرار لفظها ثلاث مرات مما يعطي إيقاعاً صوتيا لافتاً لانتباه السامع، وهي كلمة تدل على العناد والمكابرة عند أهل الموصل، يُشير هذا اللفظ إلى العصور القديمة عندما تعرضت بغداد للاحتلال المغولي وأُطلقت هذه العبارة، وهذا يُعكس الارتباط التاريخي للهجة الموصلية باللغة العربية الفصيحة والعصر العباسي، وهذه الكلمات لن تجدها في لهجة عربية أخرى إلا لهجة الموصل(البكري،2011،77) بالإضافة إلى ذلك، تحتوي القصص والحكايات الشعبية في الموصل على الكثير من العبارات والقصص التي تعكس تاريخ وتراث العصر العباسي، مما يجعل هذه اللهجة مميزة بشكل فريد. فمثلاً، قصص ملوك العصر العباسي مثل جعفر وهارون تعكس تراثًا غنيًا من التراث الشعبي والثقافي في الموصل، ومن أشهر تلك القصص (احكي لكم ما حكى ،جعفرمنتكى، وسيدنا جعفر،وستنا زبيدة طلعتو طاق، ونزلتو طاق، اغشعتو خغوف محشي خبز غقاق) وزبيدة هي بنت جعفر بن المنصور الهاشمية العباسية، أم جعفر: زوجة هارون الرشيد، وبنت عمههارون" هو هارون (الرشيد) ابن محمد (المهدي) ابن المنصور العباسي، أبو جعفر: خامس خلفاء الدولة العباسية في العراق، وأشهرهم. ولد بالريّ، لما كان أبوه أميرا عليها وعلى خراسان. ونشأ في دار الخلافة ببغداد (الزركلي، 2002، 62)

والطاقُ ما عُطِفَ من الأبنية، والجمع الطاقات (الفيروز ابادي، 2005، 906) واما جعفر فهوهو جعفر بن يحيى بن خالد البرمكي، أبو الفضل وزير الرشيد العباسي، وأحد مشهوري البرامكة ومقدميهم. ولد ونشأ في بغداد، واستوزره هارون الرشيد، ملقيا إليه أزمة الملك، وكان يدعوه: أخي. فانقادت له الدولة، يحكم بما يشاء فلا ترد أحكامه، إلى أن نقم الرشيد على البرامكة، نقمته المشهورة، فقتله في مقدمتهم، ثم أحرق جثته بعد سنة. وكانت لجعفر توقيعات جميلة (الزركلي، 2002، 130).

إن هذه العبارات والقصص تمنح اللهجة الموصلية تفردًا وثراءً لغويًا وثقافيًا، وتربطها بالموروث العربي الفصيح والعصر العباسي، مما يجعلها جزءًا لا يتجزأ من التراث اللغوي والثقافي للمنطقة.

8.مقارنة بين لهجات مختلفة

إن من أبرز الأمور التي توضح الفروقات بين اللهجات وتأثرها ببعض البعض هو العبارات المترادفة والمتداولة بين تلك اللهجات مع بعضها البعض من جانب، وتأثر تلك اللهجات بلغات الدول القريبة منها من جانب آخر، وسوف تتضح لدينا الرؤيا بشكل أفضل من خلال الجدول الذي يوضح تلك الفروقات أدناه.

1.8. مقاربة بين لهجة الموصلية وباقي اللهجات العراقية بأمثال شعبية

إن فهم الفروق والتشابه بين لهجات مختلفة يساهم في فهم التنوع اللغوي والثقافي الذي يميز المناطق المختلفة. يُظهر الجدول أدناه مقارنة بين اللهجة الموصلية وبعض اللهجات العراقية ولهجات أخرى، وهذا جدول رقم (1) يوضح الفوارق والمقاربات اللسانية في الألفاظ المتداولة في لهجات البلد الواحد

المثل باللهجة الموصلية	المثل بباقي اللهجات العراقية
تالي العمغ موت بقلب الراء غين (الدباغ، 1956،130).	تالي العمر بإثبات الراء موت
تتباهى القعغاء بشعغ اخته (الدباغ، 1956،130).	تتباهى الگرعة بشعر اختها بتشديد الكاف
ثمي أقغب من أمي بقلب الفاء إلى ثاء (الدباغ، 1956،140).	حلگي أقرب من أمي
جا أيد من وغا وايد من قدام قلقة الراء وهي ما يميز أهل الموصل عن باقي لهجات العرب(الدباغ، 1956،142)	جاي أيد من ورا وايد من گدام بتشديد الكاف

2.8. مقاربة بين اللهجة الموصلية وبين اللغة التركية والفارسية بأمثال شعبية.

اللهجة الموصلية تظهر أيضًا تأثرها باللغة التركية والفارسية في بعض العبارات والمصطلحات. على سبيل المثال:

اللهجة الموصلية	اللغة التركية والفارسية
جندرمة عتيق (الدباغ، 1956□152)	مشتق من اللغة التركية والجندرمة كلمة تركية وتعني أحد صنوف الجيش والشرطة التركية

[(6)] مؤرخ وطبيب موصلي له كتب ومقالات وأبحاث عديدة عن تاريخ الموصل.

حكم قرقوش (الدباغ، 1956،167).	قرقوش مشتق من اللغة التركية
خلص ياختو منو (الدباغ، 1956،183).	والأصل ياقتو وهي مشتقة من اللغة التركية
خيط ابغيسم (الدباغ، 1956،186) .	أي الابريسم كلمة فارسية والأصل بريشم
دستورمكرم (الدباغ، 1956،192).	دستور مشتق من اللغة التركية
دفع قضاء إيچن (الدباغ، 1956،194).	إيچن أصلها هذه الكلمة مأخوذة من اللغة التركية ومعناها من أجل
الشبعان مايعغف بدرد الجوعان (الدباغ، 1956،299).	الدرد بمعنى الهم وهي مشتقة من اللغة الفارسية

3.8. مقاربة وفروق بين اللهجة الموصلية واللغة العربية الفصحى

هناك بعض الشبه والاختلافات بين اللهجة الموصلية واللغة العربية الفصحى فمن تلك المقاربات والفروق

مقاربات وفروق.

جدول رقم(3)

اللهجات في اللغة العربية الفصحى	اللهجة الموصلية
الكشكشة وهي قلب الكاف شينًا كقولنا عليش وأصلها عليك (القزويني، 1997، 29).	وهي موجودة في لهجة أهل الموصل وقد ورثتها من قبيلة تغلب العربية التي سكنت هذه المدينة
التلتلة وهي كسر أحرف المضارعة مطلقا وهي لغة قيس وتيم وبني أسد وقد جاءت هذه اللهجة في القراءات القرآنية (الموصلي، 2000، 241).	وهي من خصائص اللهجة الموصلية، فأهل الموصل يقولون نِستعين تِبيض بكسر حرف المضارع
الوكم التلتلة وهو كسر كاف الخطاب في الجمع متى ما قابلها ياء أو كسرة وهي لغة ربيعة قوم من كلب (السيوطي، 1998، 176).	اختصت بها لهجة الموصل كونها تلقتها من لسان بني ربيعة الذين سكنوا الموصل ولازالوا ليومنا هذا، فيقولون عليكِم وبكِم وأصلها عليكُم وبكُم
الوهم وهي لغة بني كلب وهي كسر ها الغينَة (الزبيدي، 1965، 22)	وقد تصرف فيها أهل الموصل في لهجتهم فبنو كلب يقولون في بيتُهم ومنهُم وبِهُم يقولون بِنم ومِنم وبِهم فحذفوا الياء وهذا مما يخالف العربية الفصحى
الاستنطاء وهو جعل العين الساكنة نونا إذا جاورت الطاء وهي لغة بني سعد وهذيل وقيس والأزد والأنصار فيقولون في أعطى، أنطي وقرئت شذوذا على لغتهم (إنا انطيناك الكوثر) (الصاعدي، 2002، 661)	وقد تركزت هذه اللهجة العربية في لهجة أهل الموصل حيث يقولون انطيني في أعطني
اللخلخائية وهي حذف بعض الحروف اللينة وهي موجودة في لغة عُمان (البغدادي،1997، ج11 ،466)	ولها أصل في لهجة الموصل فيقولون ماشا الله والأصل ما شاء الله.

وكذلك مما اختصت به اللهجة الموصلية عمن سواها من اللهجات العربية:

إن لهجة الموصلية تبرز بوضوح بفضل مجموعة من الخصائص اللغوية التي تميزها وتمنحها الفرادة بين اللهجات العربية وتجعلها تنبض بالحياة والتفرد. وقد تضمنت هذه الخصائص:

1.القلقة: وهي إثبات لفظ القاف في لهجتهم، وهي لهجة قريش فيقولون في قَالَ قَالْ بتسكين اللام وفي قَامَ بفتح الفعل الماضي قَامْ بتسكين الميم (حمادي، 2002، 71).

2.اللثغة في حرف الراء: وهي قلب الراء غينا فمثلا يقول أهل الموصل في (حرامي وراح) (حغامي، غاح) لكن القضية تبقى عندهم سماعية في هذه النقطة لأن ليس كل كلمة تقلب عندهم فيها راء تقلب غينا، بل في كلمات معنية، وبحكم أنها لهجتنا فنقول إن قلب الراء غينا في لهجتنا هو من المورث السماعي، ودليل ذلك لا يقول أهل الموصل في الرحمن الغحمن أو الرحيم الغحيم مطلقا، بل يلفظونها باللفظ العربي الصحيح ونحن نرى ذلك من باب المورث السماعي المتناقل عن الآباء والأجداد (حمادي، 2002، 72).

3.الإمالة: وهذه من ميزات اللهجة الموصلية، وما إن يتكلم بها ابن الموصل في أي مكان من أنحاء العراق، حتى يعرف أهل ذاك المكان أن المتحدث الذي أمامه هو من مدينة الموصل، وهي قلب الألف ياءاً مثلا في واقف يقول ويقف وفي جامع جيمع(حمادي، 2002، 73).

4.حذف الهمزة في اللفظ في أغلب الأحوال إلا إن كان ذلك يسبب لبسا في الفهم لدى المتلقي: فهم يقولون في خطيئة خطِيّ ويستهزؤون يلفظونها يستهزون(حمادي، 2002، 74).

5.الأبدال في الحركات مما يميز هذه اللهجة (الفتحة، الضمة، الكسرة): فيقولون في (سُنْدُس سِندِس، وفي أَنْتَ إِنْتَ كُلْ، كِلْ بكسر حرف الكاف) (حمادي، 2002، 76).

6.حذف الذال من الاسم الموصول (الذي، التي، اللذين) فهم يقولون اليساعدك، اليساعدتكِ، اليساعدوك (حمادي، 2002، 78).

7.الإبدال بين الحروف فمثلا يقولون دَحَقَ والأصل حَدَقَ ويقولون مَعْلَقَة والأصل مِلْعَقَة (حمادي، 2002، 79).

8.الاستعانة في اللوازم الكلامية وهي من أصل هذه اللهجة، ولها ما يقابلها في الفصحى كقولهم (بقي) وتستعمل للدلالة على التوكيد كقولهم بقي أحمد سافر، ويقصدون أن أحمد قد سافر، وكذلك استعمال لفظة (زي) كقولهم حسن سافر زي، ومعناه في الفصحى حسن سافر أيضا ومن ذلك لفظة (قن مع المذكر وقت مع المؤنث في الأفعال) كقولهم قن نلعب أي نحن نلعب، وقت تلعب أي هي تلعب.

9.وأخيرا وليس اخرا من خصائص اللهجة الموصلية هي لفظة كِن، فيقولون كِنْ كتب الدرس أي كان قد كتب الدرس، ويصاحبها أيضا لفظة (كوي): والتي تفيد التهديد والتحذير والتأكيد، ففي التهديد ما جاء في قولهم كوي اضغبك أي سوف أضربُكَ، والتحذير كوي غاح تقع إي سوف تقع أو تسقط، وفي التوكيد كوي سعد كن سافر أي أن سعد قد سافر. ومما خالطها من لهجة الدول المجاورة هي لفظة اشتهرت في اللغة الفارسية، وشاعت هذه اللفظة في اللهجات العراقية، لكن برزت واضحة في لهجة أهل الموصل وهي لفظة (هَمْ) وتعني التوكيد، فيقولون حسان هَمْ سافر أي أن حسان أيضا قد سافر (حمادي، 2002، 80).

إن هذه الخصائص تمنح للهجة الموصلية الطابع اللغوي الفريد وتجعلها موضوعًا مثيرًا للاهتمام بين اللسانيين والباحثين في مجال دراسة اللهجات واللغويات.

النتائج:

توصلت نتائج البحث إلى أمور مهمة عنيت بها اللهجة الموصلية عن غيرها من اللهجات العربية والتي سوف يفرز منها توصيات ومقترحات تهم الباحث الكريم، وتحتاج إلى عناية واهتمام في أبحاث قادمة تخص الجانب اللساني والصوتي في اللهجة الموصلية من جانب، والمستوى الدلالي للمكان واللفظة، والربط بينهما من جانب آخر، وأهم ما ورد في هذا البحث:

1. أصل اللهجة الموصلية: إن اللهجة الموصلية هي لهجة عربية أصيلة تكونت ونبعت من رحم الموروث العراقي الموصلي، وقد أكسبتها السنون والأيام ألفاظا ومعانيَ ودلالات جعلتها في مركز قوة تتميز به عن باقي اللهجات العراقية الأخرى. وتأثرت بلهجات وثقافات مختلفة عبر العصور، مما منحها مزيجًا فريدًا من اللغات والمفردات. وقد نمت وتطورت على مر العصور نتيجة التأثيرات الثقافية واللغوية المتعددة التي تعرضت لها المدينة. فقد استفادت هذه اللهجة من تأثيرات متعددة من اللغات الأخرى، مثل التركية والفارسية، والهندية، واليونانية، والأشورية. هذا التنوع اللغوي أضاف لها طابعًا فريدًا وثراءً لفظيًا ودلاليًا، مما جعلها تبرز كلهجة مميزة تختلف عن غيرها.

2.حوت اللهجة الموصلية كثيرا من الألفاظ الواردة عليها من اللغات الأخرى كالتركية والفارسية والهندية واليونانية والأشورية، وهذا الخليط الفلكلوري الجميل أكسبها مطاوعة بين باقي اللهجات واللغات الأخرى، فابن الموصل يستطيع أن يطاوع لسانه الموصلي بتقبل أي لهجة أو لغة قريبة عليه بحكم المجاورة والهجرة والغزو والفتوحات التي مرت بها هذه المدينة.

3.التصرف في كثير من الكلمات كان بارزا على هذه اللهجة، ومن هذا التصرف ما كان يوافق اللغة العربية الفصحى ومنه ما كان يخالفها تبعا للقاعدة النحوية والأعرابية، وهذا التصرف أعطى في بعض الأحيان دلالات جديدة للفظة على المستوى الصوتي واللفظي، فكان يعد إضافة جديدة من قبل هذه اللهجة للسان العربي لأهل المدينة وتميزا واضحا عن باقي اللهجات الأخرى في شتى مدن العراق.

4.وافقت اللهجة الموصلية كثيرا من لهجات القبائل العربية المنتشرة في شبه الجزيرة العربية، وهذا مما يدل على صلتها الوثيقة بالفصحى، فمع ما تحمله هذه اللهجة من كَمّ لفظي سعت بأن تأتي بألفاظ ومعان ودلالات أثّرت على هذا الموروث اللغوي وحافظت عليه من الضياع، وهي أقرب اللهجات العراقية إلى اللسان العربي الفصيح.

5.تميزت اللهجة الموصلية بالتوثيق لألفاظها ومعانيها وما تحمله هذا الألفاظ من دَلالات، ولولا مصادر البحث التي وثقت هذه اللهجة الجميلة لما استطعنا أن نتوسع في ذكر الأمثال والقصص الشعبية، والتي تناقلتها الأجيال جيلا بعد جيل وحوتها صفحات الكتب والمخطوطات القديمة وعززتها البحوث الحديثة بالكشف والاستنباط والاستدلال.

6.كما تلخصت النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث أمورًا ذات أهمية بالغة بالنسبة للهجة الموصلية، حيث قام البحث بتسليط الضوء على الخصائص اللغوية البارزة التي تميز هذه اللهجة عن غيرها من اللهجات العربية. ومن هذه النتائج ستنبعث توصيات ومقترحات تهم الباحثين والمهتمين بدراسة اللهجات واللغويات في الأبحاث المستقبلية.

7.تجاوزت اللهجة الموصلية حدودها الجغرافية لتأخذ عناصرها من لغات أخرى كالتركية والفارسية، والهندية، واليونانية، والأشورية. هذا التأثير المتعدد منحها تنوعًا وثراءً لفظيًا ودلاليًا، مما يميزها ويجعلها لهجةً استثنائية.

8.إن مشابهتها للغة العربية الفصحى في بعض النواحي وتوافر الكثير من الألفاظ والمعاني والدلالات التي تشبه الفصحى جعلتها أقرب للعربية الفصيحة كغيرها من اللهجات العربية في العراق. هذا الامر يشير إلى أهمية دراستها في سياق دراسات اللهجات العربية.

9.من الجوانب البارزة في هذا البحث هي التوثيق الدقيق للألفاظ والمفردات والقصص الشعبية التي تعكس ثقافة وتراث أهل الموصل. إن الحفاظ على هذا التراث وتوثيقه يعتبر أمرًا بالغ الأهمية للأجيال القادمة وللباحثين اللغويين والثقافيين. ويكون مصدرًا غنيًا للباحثين في مجالات اللغويات وثقافة اللهجات العربية السائدة.

التوصيات:

1.تعزيز التعاون الثقافي: يُوصى بزيادة التعاون والتبادل الثقافي بين مختلف المجتمعات اللغوية والثقافية في المنطقة العربية. يمكن تنظيم ورش العمل والفعاليات الثقافية لتعزيز التفاهم والتواصل الثقافي.

2. تطوير معاجم متخصصة: يجب تطوير معاجم متخصصة للهجات العربية المحلية، بما في ذلك اللهجة الموصلية. هذه المعاجم يمكن أن تساهم في توثيق ونشر المصادر اللغوية والثقافية وتوفيرها تلك المصادر للأجيال الحالية والمستقبلية.

3. تشجيع الأبحاث والدراسات: يُوصى بتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في ميدان اللهجات واللغويات. يمكن تنظيم مؤتمرات وندوات لمناقشة النتائج وتبادل المعرفة والخبرات بين الباحثين. فعلى الإطلاق، يجب تشجيع البحث والدراسة في علم اللهجات واللغويات وإقامة منتديات ومؤتمرات لمناقشة الأبحاث وتبادل المعرفة والخبرات. لان العمل المشترك بين العلماء والباحثين في هذا المجال سيساهم في تعزيز فهمنا للتنوع اللغوي والثقافي في العالم العربي ويساهم في إثراء الفهم اللغوي والثقافي في مجتمعاتنا.

4.نقترح تكوين مركز بحثي يعكف على دراسة اللهجات العربية، ويختص بالبحث في أصل اللهجات على المستوى اللساني واللفظي والدلالي، والكشف عن صلة تلك اللهجات باللغات الأخرى المجاورة للبلدان العربية، وأهم هذه اللغات اللغة التركية والفارسية والهندية.

5.نوصي بأن توكل مهمة إنشاء هذا المركز البحثي لأصحاب الاختصاص من علماء اللسانيات الحديثة والقديمة، فهم الأقرب إلى هذا المنهج وإبراز جوانب علم اللهجات والتوسع فيه والتقعيد له بشكل أكبر، فعلم اللهجات لم يأخذ لحد الآن الحيز الذي يستحقه من البحث العلمي والأكاديمي.

Kaynakça

Azîz, Nebîl. *Usûlü'l-lehceti'l-Mevsıliyye*. Litvanya: Dârü'n-Nûr li'n-Neşri ve't-Tevzî', 2018.

Bağdâdî, Abdülkadir b. Ömer. *Hızâneti'l-edeb ve lübbü lübâbi lisâni'l- 'Arab*. Kahire: Mektebetü'l-Hâncî, 1997.

Cevherî, İsmail b. Hammâd, *es-Sıhâhu tâcu'l-lugati ve sıhâhu'l-'Arabiyye*. Beyrut: Dârü'l-İlmi li'lmelâyîn, 1987.

Debbâg, Abdulhalık el-Halîl. *Mu'cemü'l-emsâli'l-Mevsıliyye*. Musul: Matba'atü'l-Hedef, 1956.

Enîs, İbrahim. *Fî'l-lehecâti'l-Arabiyye*. Kahire: Mektebetü'l-Anclo el-Mısriyye, 2002.

Ezdî, Ebu Zekeriyya Yezîd b. Muhammed b. İyâs. *Târîhü'l-Mevsıl*. Lübnan: Dârü'l- Kütübi'l-İlmiyye, 2006.

Fîrûzâbâdî, Mecdüddin Ebu Tâhir Muhammed b. Yakûb. *el-Kâmûsü'l-muhît,* Beyrut: Müessesetü'r-Risâle li't-Tabâeti ve'n-Neşri ve't-Tevzî', 2005.

Gülamî, Muhammed Rauf, el-*Müredded mine'l-emsâli'l-'âmmiyyeti'l-Mevsıliyye*. Bağdat: Matba'atü Şefîk, 1964.

Hammâdî, Îman Receb."Makaletü'd-dilâleti'l-ictimaiyye fî ba'di'l-müstalahâti'l-Mevsıliyye (Dirâse meydaniyye fî medîneti'l-Mevsıl)". *Mecelletü dirâsâti Mevsıliyye*, Sayı, 7/34. (Eylül 2011), 61-94.

Hanefî er-Râzî, Zeynüddin Ebu Abdillah Muhammed b. Ebi Bekir Abdülkadir, *Muhtârü's-sihâh*. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye- ed-Dârü'n-Nemûzeciyye, 1999.

Hatîb, el-Ömerî Yasin b. Hayrillah. *Meniyyetü'l-üdebâ fî tarihi'l-Mevsıli'l-hudebâ*. Musul: Matba'atü'l-Hedef, 1995.

Hicâzî, Mahmud Fehmî. *'İlmü'l-lügati'l-Arabiyye*. Kahire: Dâr Garîb li't-Taba'eti ve'n-Neşri ve't-Tevzî', 1997.

https://www.al-jazirah.com/2001/20010724/ar3.htm (23.03.2023)

İbn Cinnî, Ebu'l-Feth Osman el-Mevsilî. *Sirru sına'eti'l-i'râb*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000.

İbn Manzur, el-Ensârî Muhammed b. Mükrim b. Ali Ebu'l-Fazl Cemalüddin. *Lisanü'l-'Arab*. Beyrut: Dar Sâdır, 1414/1993.

Kazvînî er-Râzî, Ebü'l-Hüseyin Ahmed b. Fâris b. Zekeriyya. *es-Sâhibey fî fıkhi'l-lügati'l-Arabiyyeti ve mesâilihâ ve süneni'l-Arabi fî kelâmihâ*. Beyrut: Dârü'l- Kütübi'l-İlmiyye, 1997.

Matar, Selîm. *Mevsûati'l-lügâti'l-'Irâkıyyeti hamsetü âlâf-ı 'âm min kelâmi'n-nehreyn*. Lübnan: Darü'l-Kelimeti'l-Hurreti Beyrût, 2009.

Me'mûn, *Abdülhalim Vecîh. el-Kalbü'l-mekânî fi'l-bünyeti'l-Arabiyye*. Fayyum: Mecelletü Külliyeti Dâri'l-Ulûm, 2010.

Mustafa, İbrahim vd. *el-Mu'cemü'l-vesît*. Kahire: Darü'd-Dava, 1989.

Parlatır, İsmail vd. *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi 1998.

Sâ'idî, Abdürrezzâk b. Ferrâc. *Tedahülü'l-usûli'l-lügaviyye ve eserühü fî binâi'l-mucem*. Medine: 'Imâdü'l-Bahsi'l-İlmî, 2002.

Suyutî, Celâlüddin Abdurrahman b. Ebi Bekir. *el-Mezherü fî 'ulûmi'l-lügati ve envâ'ih*â. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1998.

Sünbül, Abdülazîz b. Abdillah. *"Makâletü'd-dâricati't-Tunusiyye târîhen ve mümeyyezât"* Müessesetü'l-Cezîre li's-Sahâfeti ve't-Taba'eti ve'n-Neşr, Temmuz 2001.

Zebîdî, Ebü'l-Feyz Muhammed el-Murtazâ b. Muhammed. *Tâcü'l-'arûs min cevâhiri'l-kâmûs*. thk. Abdulaziz Matar vd. Kuveyt: Matbatü Hukümet-i Kuveyt, 1994.

Zerkelî, ed-Dimaşkî Hayrüddin b. Mahmud b. Muhammed b. Ali b. Fâris. *el-E'lâm*. Beyrut: Dârü'l-İlmi li'l-Melâyîn, 2002.

مدارس التفسير في مصر في العصر الحديث[1]

Eid ABDULAZİZ [2]

APA: Abdulaziz, E. (2023). مدارس التفسير في مصر في العصر الحديث. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 971-985. DOI: 10.29000/rumelide.1405813.

الملخص

لما نزلَ القرآن الكريم على رسول الله ﷺ، احتاج بعض الصحابة الكرام، إلى تفسير بعض آياته الكريمة التي صَعُبَ عليهم فهمها، ولذلك أخذ رسول الله ﷺ على عاتقه تفسير هذه الآيات، فبيّن لهم ما أُشكِل عليهم؛ فلما توفي رسول الله ﷺ اهتم بعض الصحابة بتفسيرها وبيان معانيها وألفاظها؛ ومع توسُّعهم وانتشارهم في الأمصار، نشأت في كلّ بلدٍ مدرسة للتفسير؛ فكان ابن عبّاس في مكّة، وأبيُّ بن كعب في المدينة، وعبد الله بن مسعود في الكوفة، ثم كثرت مدارس التفسير، وكثرت اتجاهاته ومناهجه، في كل الدول الإسلامية. وفي العصر الحديث ظهرت نزعات تفسيريّة جديدة؛ نتيجة لتطور العلوم، حيث ظهرت النزعة العِلميّة في تفسير القرآن، والبحث عن أوجه الإعجاز فيه. ولما كان العصر الحديث هو عصر العلم والتكنولوجيا، فقد ظهر كثير من المفكرين والعلماء، الذين أخذوا في الربط بين العلم وتطوراته، وبين القرآن الكريم، وردوا كل شيء إليه. ولذلك تنوعت كتب التفسير في مصر في القرن العشرين وكثرت، واشتهر كثيرون. وقد اتسمت هذه التفاسير بالسهولة والأسلوب الأدبي البلاغي، حيث طبيعة العصر الذي يحتاج إلى السهولة، ليصل إلى شريحة أكبر؛ ولذلك فإننا نتناول جهود هؤلاء العلماء في خدمة القرآن الكريم، ومناهجهم في تفسيره. وكان من أهم الصعوبات التي واجهت الباحث في هذا البحث هو ذلك الكم الهائل من المفسرين والمفكرين ومؤلفاتهم التي تركوها لنا في كل الاتجاهات المتنوعة والمختلفة، ولكنها تتفق جميعًا حول إعلاء كلمة الله تعالى، وفهم نصوصه الكريمة، وتقريبها إلى الأذهان والأفهام.

الكلمات المفتاحية: التفسير، مدارس التفسير، مصر، العصر الحديث، المقاصد.

59. Modern Dönemde Mısır'da Tefsir Ekolleri

Öz

Kur'ân-ı Kerîm Hz. Muhammed'e (s.a.v) indirildiği zaman sahabeden bazısı, anlamakta zorlandıkları bir kısım âyetleri Resulullah'ın tefsir etmesine ihtiyaç duymuşlardı. Bundan dolayı Hz. Peygamber'e (s.a.v) bu âyetleri tefsir etme görevi verilmiş ve Hz. Peygamber onlara anlaşılmaz gelen hususları açıklayıp izah etmiştir. Resulullah (s.a.v) vefat ettikten sonra bazı sahabeler farklı şehirlere dağılmakla birlikte âyetlerin tefsirine ve anlamlarının açıklanmasına önem vermişler, bulundukları beldelerde farklı tefsir ekolleri oluşmaya başlamıştır. Nitekim İbn Abbâs Mekke'de, Übey b. Kâ'b Medine'de, Abdullah b. Mes'ûd Kûfe'de tefsirde ön plana çıkmış ve böylece ilk tefsir ekolleri teşekkül etmiştir. Daha sonra bu tefsir ekollerinin hem sayısı artmış hem de İslam dünyasının her tarafında eğilimleri ve yöntemleri çoğalmıştır. Modern döneme geldiğimiz zaman ilimlerin gelişmesi neticesinde yeni tefsir ekolleri ortaya çıkmıştır. Zira bu dönemde Kur'ân tefsirinde ilmî eğilim zuhur etmeye başlamış, Kur'ân'ın i'câz vecihleri araştırılmıştır. Modern dönem ilim ve teknoloji asrı olunca bu dönemde birçok mütefekkir ve âlim ortaya çıkmış, ilimle Kur'ân arasındaki irtibatı incelemeye başlamış ve her şeyi ona götürmüşlerdir. Bundan dolayı 20. yüzyılda Mısır'da tefsir kitapları

---

[1]. 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:** 25.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405813
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri / Dr., Bayburt University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences (Bayburt, Türkiye), efethi@bayburt.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0927-5129, **ROR ID:** https://ror.org/050ed7z50, **ISNI:** 0000 0004 0399 2906, **Crossreff Funder ID:** 501100017020

çeşitlenmiş, sayıları artmış, tefsirde birçok kişi meşhur olmuştur. Bu tefsirler, kolay bir üslup ve edebi bir dil özelliğini taşımaktadırlar. Çünkü bu dönemin özelliği, daha büyük bir kitleye ulaşmak için kolaya ihtiyaç duyulmasıdır. Bu nedenle son dönemdeki Mısırlı âlimlerin Kur'ân-ı Kerîm'e hizmet etmekteki çabalarını ve onu tefsir yöntemlerini ele alıp incelemek istedik. Bu araştırmada karşılaşılan en önemli zorluklardan biri, çeşitli ve farklı eğilimleri olan birçok müfessir ve mütefekkirin geride bıraktıkları pek çok eserin olmasıdır. Ancak bu eserlerin tamamı; Allah'ın kelamını yüceltme, Kur'ân'ın metnini anlama, bunları insanların zihinlerine ve anlayışlarına yaklaştırma konusunda ittifak etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Tefsir ekolleri, Mısır, Modern dönem, Makasıd.

Interpretation schools in Egypt in the modern era[3]

Abstract

When the Quran was revealed upon the Prophet Muhammad (peace be upon him), some valuable companions found it difficult to understand certain verses. Therefore, Prophet Muhammad (peace be upon him) was entrusted with the task of explaining the interpretation of these verses to them. He clarified what they found difficult to comprehend. After the passing of Prophet Muhammad (peace be upon him), some companions took an interest in interpreting and explaining the meanings of these verses. As a result, schools for Quranic interpretation were established in various regions. Companions like Ibn Abbas in Mecca, Ubeyy bin Ka'b in Medina, and Abdullah bin Mes'ud in Kufa emerged as prominent figures in Quranic interpretation. Subsequently, interpretation schools diversified, and different approaches and methods were developed throughout the Islamic world. They turned to the Quran for guidance and interpretation. These commentaries were known for their accessible style and literary language because it was a time that required simplicity to reach a broader audience. Therefore, we emphasize the efforts of these scholars to serve the Quran and their methods of explaining their interpretations. One of the most significant challenges encountered in this research was the substantial volume of works by various commentators and thinkers, each with diverse perspectives and directions. However, these works all had a common thread: to exalt the Word of Allah, to understand the texts of the Quran, and to bring them closer to the minds and comprehension of people.

Keywords: Tafsir, Tafsir schools, Egypt, Modern period, Makasıd.

تمهيد:

تنوعت مناهج التفسير وكثرت مدارسه في مصر، واشتهر كثير من علمائها، حيث وُجِدَت مدارس التفسير بالرأي، وبالمأثور، والتحليلي، والفقهي، والاجتماعي، والأدبي والبلاغي والبياني، والعلمي، والعلماني. وقد اشتهر خلال تلك الفترة كثير ممن عُرِفُوا بأكثر من نوع من هذه الأنواع كالأستاذ

---

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: 25.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405813
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

سيد قطب الذي فسر القرآن اجتماعيًّا وحركيًّا ونفسيًّا وموضوعيًّا، وكذلك الإمام محمد متولي الشعراوي الذي عرف بأكثر من نوع. ومنهم من عُرف بنوع واحد فقط كالشيخ طنطاوي جَوْهَرِي، وغيرهم كثير.

التفسير بالرأي:

عُرِف التفسير بالرأي بعدة أسماء، منها: التفسير بالاجتهاد، أو بالدراية، وبالمعقول، ولذلك قيل: هو الاجتهاد في تفسير القرآن، وِفْقَ قَوَاعِدَ وشروطٍ أهمها معرفة كلام العرب، والوقوف على دلالتها ومقتضياتها. والعلم بأسباب النزول، والناسخ المنسوخ، والحديث والأصول والفقه، وأن يكون المفسر بعيدًا عن الهوى ونزعة التعصب(فضل, 2016, ص 1/194-222) .

ومن أشهر كُتُبِ هذا النوع: تفسير أحمد مصطفى المراغي، المتوفى سنة (1371هـ= 1951م): صاحب (تفسير المراغي)(الزركلي, 2002, ص 1/258; فضل, 2016, ص 2/241-276). تحدث في مقدمته عن سبب تأليفه، فقال:" إنا لنشاهد في عصرنا الحاضر ميل الناس إلى التزيد في الثقافة الدينية، ولا سيما تفسير الكتاب الكريم والسنة النبوية، وكثيرًا ما سئلت أيّ التفاسير أسهل منالًا، وأجدى فائدة للقاريء في الزمن القليل؟ فكنت أقف واجمًا حائرًا لا أجد جوابًا عن سؤال السائل، علمًا مني بأن كتب التفسير على ما فيها من فوائد جمة، وأسرار دينية عظيمة وإيضاح لمغازي الكتاب الكريم، قد حشيت بالكثير من مصطلحات الفنون: من بلاغة ونحو وصرف وفقه وأصول وتوحيد إلى نحو أولئك مما كان عقبة كأداء أمام قارئيها، إلى ما فيها من أقاصيص مجانفة، لوجه الصواب متنكّبة عن حظيرة العقل، ووجوه المعارف التي يصح تصديقها، إلى تفسير للقضايا العلمية التي أشار إليها القرآن العزيز بحسب ما أيده العلم في تلك العصور، وقد أثبت العلم في هذا العصر، وأيد الدليل والبرهان أنه لا ينبغي التعويل على مثل ما كان معروفًا حينئذ.... رأينا مسيس الحاجة إلى وضع تفسير للكتاب العزيز يشاكل حاجة الناس في عصرنا في أسلوبه وطريق رصفه ووضعه، ويكون داني القطوف، سهل المأخذ يحوي ما تطمئن إليه النفس من تحقيق علمي تدعمه الحجة والبرهان(المراغي, 1946, ص 1/3-4).

ثم قال عن منهجه: وجدتني كَلِفًا، بأن أتوّج خدمتي لهذه اللغة بتفسير آي الذكر الحكيم مع تسميته تفسير المراغي. وقصاراي أن أسير في قافلة الحاملين لمشعل المعرفة الإسلامية، مؤديًا بعض ما يجب عليّ نحو الكتاب الكريم من الكشف عن بعض أسراره ومغازيه(المراغي, 1946, ص 1/16). وقال:.....صدّرنا كل بحث بآية أو آيتين أو آيات من الكتاب الكريم، سيقت لتؤدي غرضًا واحدًا. وأردفنا ذلك تفسير مفرداتها اللغوية، إن كان فيها بعض الخفاء على كثير من القارئين. وأتبعنا ذلك بذكر المعنى الجملي لهذه الآية أو الآيات ليتجلّى للقاريء منها صورة مجملة حتى إذا جاء التفسير وضح ذاك المجمل. وأعقبنا ذلك بما ورد من أسباب النزول لهذه الآيات، إن صح شيء من ذلك لدى المفسرين بالمأثور. وضربنا صفحًا عن ذكر مصطلحات العلوم من نحو وصرف وبلاغة، مما أدخله المفسرون في تفاسيرهم.....ومن ثم كان أهم ما عنيت به أن أقرأ في الموضوع الواحد ما كتبه أعلام المفسرين على اختلاف نزعاتهم وتباين أزمنتهم حتى إذا اطمأننت إلى فهم ما قرأت وتمثلته وهضمته، كتبته بأسلوب العصر الحاضر، وهذا هو نهجي في تأليف هذا التفسير....(المراغي, 1946, ص 1/16-20).

ومنهم كذلك الإمام محمود شلتوت، المتوفى سنة (1383هـ = 1963م): له مؤلفات، منها: (التفسير)(البيومي, 1995, ص 1/447-468; الزركلي, 2002, ص 7/172-173; فضل, 2016, ص 2/277-292). وذكر في مقدمته، رؤيته المختلفة لكثير من التفاسير، التي جرت حول الإعجاز العلمي، وكان يساير جماعة التقريب في طرح الخلافات المذهبية، التي حملت حملًا باطلًا على كتاب الله، فلا نجد فيه تعصبًا لمذهب فقهي، ولا ميل إلى لون خاص من ألوان السياسة، أو العقيدة الكلامية، وابتعد عن النحو والبلاغة والتعليلية من فلسفة ومنطق، وقد أشار إلى منهجه، فقال: إنَّ هناك طريقتين في التفسير الأولى، وهي التي عليها معظم المفسرين السابقين، أما الثانية وهي التي ينتمي إليها الإمام شلتوت، وهي أن يعمد المفسر إلى جمع الآيات التي وردت في موضوع واحد، ثم يضعها أمامه كمواد ويحللها ويفقه معانيها، ويعرف النسبة بين بعضها وبعض، فيتجلى له الحكم ويتبين المرمى الذي ترمي إليه الآيات الواردة في الموضوع، وبذلك يضع كل شيء موضعه ولا يكره آية على معنى لا تريده، كما لا يغفل عن مزية من مزايا الصوغ الإلهي الحكيم(الشرباصي, 1962, ص 162–163).

وكان من أشد المعارضين لاستنباط العلوم الكونية والمعارف الحديثة من القرآن، حيث يقول في مقدمة تفسيره: هناك -مع الأسف الشديد- ناحيتين كان من الخير أن يظل القرآن بعيدًا عنهما، احتفاظًا بقدسيته وجلاله، هاتان الناحيتان هما ناحية استخدام آيات القرآن؛ لتأييد الفروق والخلافات المذهبية، وناحية استنباط العلوم الكونية والمعارف والنظريات الحديثة فيه، حيث بالغ بعض المفسرين وكثير من العلماء في هذه الناحية، وعدوا القرآن كتاب علم. وأما الناحية الثانية: فإن طائفة أخري هي طائفة المثقفين الذين أخذوا بطرف من العلم الحديث، وتلقنوا، أو تلقفوا شيئًا من النظريات العلمية والفلسفة الصحية وغيرها، أخذوا يستندون إلى ثقافتهم الحديثة، ويفسرون آيات القرآن على مقتضاها، نظروا إلى القرآن فوجدوا الله - سبحانه وتعالى – يقول: (مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ) [الأنعام: 38]. فتأولوها على نحو زين لهم أن يفتحوا في القرآن فتحًا جديدًا، ففسروه على أساس من النظريات العلمية المستحدثة، وطبقوا آياته على ما وقعوا عليه من قواعد العلوم الكونية، وظنُّوا أنهم بذلك يخدمون القرآن.....فإذا مرت بهم آية فيها ذكر للمطر، أو وصف للسحاب، أو حديث عن الرعد والبرق، تهللوا واستبشروا وقالوا: هذا هو القرآن يتحدث إلى العلماء الكونيين، ويصف لهم أحداث النظريات العلمية عن المطر والسحاب، وكيف ينشأ، وكيف تسوقه الرياح، وإذا رأوا القرآن يصف الجبال، أو يتحدث عن النبات والحيوان، وما خلق الله من الشيء، قالوا: هذا حديث القرآن عن علوم الطبيعة وأسرار الطبيعة ، وإذا رأوه يتحدث عن الشمس والقمر والنجوم والكواكب قالوا: هذا حديث يثبت لعلماء الهيئة والفلكيين أن القرآن كتاب علمي دقيق(شلتوت, د.ت, ص 1/10-12; عبد الحليم, 2000, ص 350–351).

والشيخ محمد أبو زهرة، المتوفى سنة (1394هـ = 1974م): له أكثر من 40 كتابا(أبو زهرة, د.ت, ص 3–11; البيومي, 1995, ص 275–292; الزركلي, 2002, ص 35/6; عبد الجواد, 1952, ص 266). منها تفسيره المشهور بزهرة التفاسير، وصل فيه إلى الآية (73) من سورة النمل، وقد بدأه بحديثه عن سبب تأليفه فقال: فمنذ كنت طالبًا أشدو في طلب العلم، وأنهل من معارفه على قدر طاقتي، وأنا أَتَشَوَّفُ لمعرفة القرآن الحكيم، وأتعرف أسرار بيانه ومعانيه، وأرى أن علمه هو الشريعة، وأنه ما ترك صغيرة ولا كبيرة منها إلاَّ أحصاها، وأن محمدًا صلى الله عليه وسلم، علَّم الناس علمه، وبين أحكم بيانه، وحكم به بين الناس، وأظهر برهانه، .... وكانت أمنيتي العلمية أن أكون قريبًا منه دائمًا، وكنت أراجع الكتب التي تصدت للتعريف بمعانيه، موجزها ووسيطها ومبسوطها، قديمها وجديدها، مؤمنًا بأن علمه هو علم الإسلام، بل هو علم النفوس البشرية، وأسرار الوجود، .... حتى دعتنا مجلة دينية كانت لها مكانتها، ولصاحبها مكانة من تقوى الله، لنكتب فيها تفسيرًا أتمم به ما بدأه طيب الذكر فضيلة الشيخ محمد الخَضِر التونسي.... وقمنا بما استطعنا، ووسعته طاقتنا(أبو زهرة, د.ت, ص 13–14).

وكان لا يتجه إلى الغريب إلاَّ إذا كان مضطرًّا؛ لتوجيه المعاني وتقريب الناس من إدراكها، وإن ذلك نادر، وليس بالكثير، كما كان لا يذكر من القراءات القرآنية المختلفة إلاَّ إذا ترتب على اختلافها اختلاف في المعاني، فيذكرها على أنها كلها قرآن، وكان يأتي في بعض المواضع بالكلام المطنب؛ لتقريب الناس من معاني القرآن التي تكون موجزة في ألفاظها، وثرية في معانيها(أبو زهرة, د.ت, ص 19). وكان يتتبع القرآن سورة سورة، وآية آية، ويقدم تفسير القرآن بالقرآن، ثم يليه تفسير الرسول للقرآن، ثم أقوال الصحابة، ثم أقوال التابعين، على ألاَّ تخالف نصًّا قرآنيًّا أو تناهضه أو تحمله ما لا يحتمل، ثم يقول برأيه موضحًا ومبينًا إعجاز القرآن في معانيه(أبو زهرة, د.ت, ص 25–26).

وكذلك الإمام عبد الحليم محمود، المتوفى سنة (1398هـ= 1978م) شيخ الأزهر الشريف، صاحب تفسير (سورة آل عمران)، وقد كتب عنه كثيرون منهم: الشيخ محيي الطعمي في كتابه (النور الأبهر في طبقات شيوخ الأزهر)، وتقي خالد عبد القادر في كتابه (المنهج الصوفي في فكر الإمام عبد الحليم محمود)، وحتى إن عبد الحليم محمود نفسه كتب كتابًا سماه الحمد لله هذه حياتي(البيومي, 1995, ص 217–234) .

والإمام محمد متولي الشعراوي، المتوفى سنة (1419هـ= 1998م)، له مؤلفات، أشهرها: (تفسير الشعراوي)، أو (خواطره)، جمع فيه أكثر من نوع من أنواع التفاسير، حيث جمع بين التفسير بالرأي، وبالمأثور، والعلمي، والأدبي البلاغي. ويقول في منهجه: خواطري حول القرآن الكريم لا تعني تفسيرًا للقرآن. وإنما هي هبات صفائية. تخطر على قلب مؤمن في آية أو بضع آيات. ولو أن القرآن من الممكن أن يفسر، لكان رسول الله ﷺ أولى الناس بتفسيره؛ لأنه عليه نزل وبه انفعل وله بلغ وبه علم وعمل. وله ظهرت معجزاته. ولكن رسول الله ﷺ اكتفى بأن يبين للناس على قدر حاجتهم من العبادة التي تبين لهم أحكام التكليف في القرآن الكريم، وهي "افعل ولا تفعل"(الشعراوي, 1977, ص 9/1).

ولقد تميز منهجه بالوسطية والسهولة وفي الوقت نفسه بالقوة وحسن التعبير في لغة عربية فصيحة وسليمة، كما أنه استطاع الدفاع عن الإسلام، وبخاصة ضد أولئك الذين يظنون وينشرون الحديث عن التناقضات الظاهرية بين الآيات القرآنية. كما أثبت الترابط بين الآيات القرآنية والحقائق العلمية، وأن كل نظرية لا تتوافق مع القرآن الكريم، فإنها ليست صحيحة، إلى أن تصبح حقيقة علمية، فإنها حينئذ لا تتعارض مع آيات القرآن الكريم، وكذلك أجاب على بعض التساؤلات التي حيرت العلماء قديمًا في الإجابة عنها ومنها: هل الإنسان مخير أو مجبر على أفعاله؟، وكذلك أبرز ما حواه القرآن الكريم من إعجازات متعددة، ومن تنظيم لحياة البشر كلهم، كما خلى تفسيره من الإسرائيليات، والأمور التي تتعارض مع أحكام الإسلام، ولا تتوافق معه(البيومي, د.ت, ص 70).

واعتمد في تفسيره على عدة عناصر من أهمها: اللغة كمنطلق لفهم النص القرآني، ومحاولة الكشف عن فصاحة القرآن وسر نظمه، والإصلاح الاجتماعي، ورد شبهات المستشرقين، ويذكر أحيانًا تجاربه الشخصية من واقع الحياة، والمزاوجة بين العمق والبساطة، وذلك من خلال اللهجة المصرية الدارجة، وضرب المثل، وحسن تصويره، والاستطراد الموضوعي، والنَّفَس الصوفي، والأسلوب المنطقي الجدلي.

التفسير بالمأثور:

ينقسم التفسير بالمأثور إلى عدة أنواع، هي: تفسير القرآن بالقرآن، وبالسنة النبوية، وبكلام الصحابة والتابعين، ثم ينظر المفسر في الآيات القرآنية ويتدبر ويستنبط منها ما يراه ملائمًا لمعناها(الذهبي, 1989, ص 156/1; الرومي, 1997, ص 28–30; حسن, 1416, ص 104–105; فضل, 2016, ص 183/1-193). وقد نال هذه النوع اهتمام بعض الباحثين بالتأليف عن أصوله وفنونه كصلاح الخالدي في كتابه المنهج الحركي في ظلال القرآن، وجمال النجار في كتابه التفسير بالمأثور، ومحمود النقراشي في كتابه مناهج المفسرين من العصر الأول إلى العصر الحديث، ومناع القطان في كتابه مباحث في علوم القرآن الكريم.

ومن أشهر المفسرين المصريين الذين عرفوا بهذا النوع: أحمد شاكر، المتوفى سنة (1377هـ = 1958م)(البيومي, 1995, ص 89/2-106; الزركلي, 2002, ص 247/1) . وله كتب، منها: (عمدة التفسير اختصار تفسير ابن كثير)، قال في مقدمته:"وقد حرص الحافظ ابن كثير على أن يفسر القرآن بالقرآن، أولاً، ما وجد إلى ذلك سبيلاً، ثم بالسنة الصحيحة التي هي بيان لكتاب الله، ثم يذكر كثيرًا من أقوال السلف في تفسير الآي، وإنه ليذكر الأحاديث – في أكثر المواضع – بأسانيدها من دواوين السنة ومصادرها الصحاح، وإن ذكر معها الضعاف(شاكر, 2005, ص 9).

ثم تناول منهجه في الاختصار فقال: حافظت كل المحافظة على الميزة الأولى لتفسير ابن كثير، الميزة التي انفرد بها عن جميع التفاسير التي رأيناها، وهي تفسير القرآن بالقرآن، وجمع الآيات التي تدل على المعنى المراد من الآية المفسرة أو تؤيده وتقويه، فلم أحذف شيئًا مما قاله المؤلف الإمام الحافظ في ذلك. وحافظت على آراء الحافظ المؤلف وترجيحاته في تفسير الآيات، مجتهدًا في إبقاء كلامه بحروفه ما استعطت. اخترت من الأحاديث التي

يذكرها أصحها وأقواها إسنادًا، وأوضحها لفظًا، فإن المؤلف كثيرًا ما يذكر الحديث الواحد بروايات متعددة، ومن أوجه مختلفة. حذفت أسانيد الأحاديث التي أذكرها. فإن الحافظ ابن كثير يذكر الأحاديث بأسانيدها مفصلة من دواوين السنة. حذفت المكرر من أقوال الصحابة في التفسير، وكثيرًا من آراء التابعين، نفيت عن كتابي الأخبار الإسرائيلية وما أشبهها، حذفت الأبحاث الكلامية والفروع الفقهية والمناقشات اللغوية واللفظية(شاكر, 2005, ص 10–14).

التفسير الموضوعي:

يتناول فيه المفسر القضايا والموضوعات حسب المقاصد القرآنية من خلال سورة أو أكثر، وهو إفراد الآيات التي تعالج موضوعًا واحدًا وهدفًا واحدًا، بالدراسة والتفصيل، بعد ضم بعضها إلى بعض، مهما تنوعت ألفاظها، وتعددت مواطنها . وبما أن التفسير الموضوعي ظهر حديثًا؛ فقد أقبل المعاصرون عليه يدرسونه ويقصدونه، ويتحدثون عن قواعده وأسسه وكيفيته، فظهرت مؤلفات كثيرة، منها : (التفسير المقاصدي لسور القرآن الكريم) و(في ظلال القرآن الكريم) لوصفي عاشور، و(شذرات من التفسير الموضوعي للقرآن الكريم) لعبد الفتاح عاشور، و(مباحث في التفسير الموضوعي) لمصطفى مسلم، و(منهج التفسير الموضوعي في أبحاث التفسير والإعجاز العلمي في القرآن الكريم)، لمرهف عبد الجبار سقا، و(منهج التفسير الموضوعي للقرآن الكريم) لسامر رشواني ، و(التفسير الموضوعي)، لزيد عمر عبد الله العيص، و(وقفات مع نظرية التفسير الموضوعي) لعبد السلام اللوح، و(التفسير الموضوعي بين النظرية والتطبيق) لصلاح الخالدي، وغيرهم.

أما الذين درسوا القرآن بهذا الأسلوب فكثيرون، منهم: الشيخ أحمد الكومي، المولود سنة (1330هـ = 1912م)، وهو أول من كتب مذكرة (التفسير الموضوعي)، لتدرس في الأزهر، في كلية أصول الدين سنة (1386هـ = 1966م)(فضل, 2016, ص 1/654-655).

وعبد الحافظ بن علي الأزهري، المتوفى سنة (1303هـ = 1886م): له (روض الأزهار في الكلام على سورة القدر)(الزركلي, 2002, ص 3/176).

وعبد الله عفيفي الباجوري ، المتوفى سنة (1363هـ = 1944م) (الزركلي, 2002, ص 4/103; عبد الجواد, 1952, ص 420; نويهض, 1988, ص 1/318): له: (تفسير سورة الفاتحة)، و(تفسير سورة الفتح وبيان ما اتصل بها من الفتوح الإسلامية والسيرة النبوية)، وقد بدأه بمقدمة عن فضل هذه السورة فقال: لما نزل جبريل بسورة الفتح قال: تَهنيك يا رسول الله، فلما هنأه جبريل هنأه المسلمون. بهذا التنويه العظيم نزلت سورة الفتح، وإنها لفتح مبين في مقاصد الإسلام؛ وفي سياسة الإسلام، وفي أدب الإسلام، وفي تاريخ الإسلام، وستعلم أن هذا الفتح المبين الذي استحق به الرسول الكريم أن يغفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، وأن يتم نعمته عليه، وأن يهديه صراطًا مستقيمًا، وأن ينصره نصرًا عزيزًا....(عفيفي, 1937, ص 7–8).

التفسير الإجمالي التحليلي:

وهو منهج يقوم على التزام تسلسل النص القرآني، على حسب ترتيب المصحف الشريف، والتعامل مع السورة كوحدات، يتناولها المفسر ببيان معانيها إجمالًا مع إبراز مقاصدها، دون الخروج عن سياق النص القرآني، مما يعني أن المفسر لا يدخل في التفاصيل الدقيقة، وإنما يهتم ببيان المعنى العام باختصار؛ وذلك يجب الحفاظ على لفظ أو أكثر في العبارة التي تبين الآية، أو مجموعة من الآيات بيانًا إجماليًّا، وفيه يلتزم تسلسل النظم القرآني، والسير معه سورة سورة، وآية آية، وهو النمط الذي سلكه سائر المفسرين القدامى إلا القليل النادر، وهذه الطريقة لا يستغني عنها الباحث ؛ لأن التفسير التحليلي ينصب على معرفة دلالة الكلمة اللغوية ودلالتها الشرعية، والتعرف على الرابط بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في الآية، وبين الآيات في السورة، وكذلك التعرف على القراءات، وأثرها على دلالة الآية، ووجوه الإعراب، ودورها في الأساليب البيانية، وإعجاز القرآن الكريم(الرومي, 1997, ص 3/862; مسلم, 2005, ص 52–53).

وممن كتب في هذا اللون الشيخ محمد الظَّوَاهِري، المتوفى سنة (1365هـ = 1946م) له: (القول السديد في تفسير آيات النسخ والطلاق والربا، من القرآن المجيد)، قد تمت طباعته بالقاهرة، سنة (1359هـ = 1940م)(الزركلي, 2002, ص 6/108; كحالة, د.ت, ص 9/264; نويهض, 1988, ص 2/524). وكتاب (التحقيقات الواضحة في تفسير سورة الفاتحة وأوائل سورة البقرة وآية الكرسي). وقد قال في بدايته:" لما كان القرآن الكريم متضمنًا لدقائق العلوم النظرية والعملية ومنطويًا على دقائق الفنون الخفية والجلية، ومحيطًا بمناط الدلائل الأصلية والفرعية، عليه يدور فلك الأوامر والنواهي، وإليه تستند معرفة الأشياء كما هي، فهو الهداية العظمى لعباده، قد أفلح باتباعه من لم يجد قبله فلاحًا، وصلح به من لم يعرف قبله صلاحًا، ولقد تصدى لتفسيره كبار الأئمة في كل عصر، فدونوا أسفارًا بارعة، شاملة لمحاسنه الرائعة، فيها فرائد تقرّ بها العيون. ولما كان من التطويل ما قد يحمل طالب الوصول على الملل، رأيت أن أضع رسالة صغيرة الحجم، كثيرة النفع في التفسير: سورة الفاتحة الكريم، وآيات من أوائل سورة البقرة، وما يستدعيه التفسير من آيات تناسب المقام، وتكون الحاجة ماسّة إلى فهم معناها، وتفسير آية الكرسي(الظواهري, 1938, ص 4–5).

كما تحدث عن منهجه فقال:"سأعمل جهدي لتكون هذه الرسالة سهلة المأخذ، جامعة لما عليه المعول، والذي أحاوله فيها فهم القرآن الكريم، من حيث هو كتاب يرشد العقول إلى ما فيه السعادة في الحالتين، فهذا هو المقصد الأسمى، وغيره من المباحث وسيلة لتحصيله أو تابع له، ولما في القرآن من التهذيب والدعوة إلى السعادة، ورفع العقول من حضيض الجهالة إلى تمام المعرفة... وهذا يتوقف على الأمور الآتية: أولاً: فهم معاني المفردات بحسب استعمال أهل اللغة. ثانيًا: فهم الأساليب ومرجع ذلك إلى فهم قواعد العربية. ثالثًا: مزاولة البليغ من الكلام إدراك محاسنه ومزاياه، ليكون هذا وسيلة إلى علم مراد المتكلم. رابعًا: علم ما عليه الخلق؛ لأنه بُين فيه أحوالهم، والسنن الإلهية فيها، وبينت فيه السير الموافقة للسنن. خامسًا: العلم بكيفية هداية

القرآن للناس، فلابد من معرفة ما كانوا عليه قبل القرآن ليعرف وجه الهداية به.....وها نحن نشرع في مقصودنا مستعينين بالله(الظواهري, 1938, ص 7–8).

ومحمد نور الدين الطهطاوي، المتوفى سنة (1346هـ = 1929م): له كتاب (غاية المأمول، من بلوغ السول، في تفسير قوله تعالى: (لَقَدۡ جَآءَكُمۡ رَسُولٞ) اختصره من كتاب لأحمد رافع الطهطاوي(الزركلي, 2002, ص 127/7; كحالة, د.ت, ص 10/ 160; نويهض, 1988, ص 644/2).

ومحمود حجازي، (لم أستدل على تاريخ وفاته)، له كتاب (التفسير الواضح)، الذي جاء استجابة لواقع العصر الحديث الذي تشعبت فيه البحوث في القوانين الوضعية وتكاثرة الخلافات بين الناس، وجاء هذا التفسير بلغة سهلة واضحة، لا تعمق فيها ولا إبعاد، خالية من الاصطلاحات العلمية والفنية، التي تفسر للشعب كل ما فيه صوغ المعنى الإجمالي للآية الكريمة بلغة العصر الحديث، مع البعد عن الحشو والتطويل(الحجازي, 1413, ص 6/1; صالح, 2003, ص 195). ويقوم منهجه على تفسير السورة الواحدة، إلى موضوعاتها التي بحثت في آياتها الكريمة ويشرح مفرداتها، ثم يتناول المعنى الإجمالي، واستشهاده بالأحاديث النبوية الشريفة كان قليلاً، كما خلا تفسيره من التطبيقات النحوية والصرفية والبلاغية إلَّا ما ندر، كما نقاه من الروايات الإسرائيلية(الحجازي, 1413, ص 6/1; صالح, 2003, ص 196).

وعبد الله الباجوري، المتوفى سنة (1363هـ = 1944م): له كتاب:(تفسير سورة الفتح وبيان ما اتصل بها من الفتوح الإسلامية والسيرة النبوية)(الزركلي, 2002, ص 103/4; عبد الجواد, 1952, ص 420; نويهض, 1988, ص 317/1).

ومصطفى الحكيم، المتوفى سنة (1341هـ =1922م): له: (مقدمة لعلم التفسير)، و(حاشية على تفسير النسفي لسورة مريم وبعض سورة طه)(الزركلي, 2002, ص 229/7; كحالة, د.ت, ص 239/12; نويهض, 1988, ص 674/2).

التفسير العلمي:

قامت كثير من الأبحاث حول التفسير العلمي، سواء من ناحية إجازته والقبول به والقول به، أو تلك التي تنفيه وتحاربه، ومن ذلك: التفسير العلمي عند الإمام الرازي لمصطفى رسلان، والتفسير العلمي للقرآن في الميزان، لأحمد أبو حجر، والمعجزة القرآنية حقائق علمية قاطعة لأحمد أبو شوفة، ومدخل إلى دراسة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية لزغلول النجار، وقضايا الإعجاز العلمي والتفسير العلمي للقرآن بين المجيزين والمانعين لحمزة سليمان، والتفسير العلمي للقرآن لهند شلبي، وغيرهم. وفي هذا النوع يحاول المفسر فهم عبارات القرآن الكريم في ضوء ما أثبته العلم، والكشف عن سرٍّ من أسرار إعجازه، من حيث إنه يتضمن هذه المعلومات العلمية الدقيقة، التي لم يكن يعرفها البشر وقت نزول القرآن الكريم، فدل ذلك على أنه ليس من كلام البشر، ولكنه من عند الله تعالى(أبو حجر, 1991, ص 19–64; رسلان, 2015, ص 4).

وقد عرف المسلمون هذا النوع من التفسير، قبل الاحتكاك بالغرب، والاصطدام بقوته العسكرية، وتقدمه العلمي، ومن ذلك الفخر الرازي، والبيضاوي، ونظام الدين القُمي، والزركشي، والغَزَالي. وبدأت جهود المعاصرين، بسبب تفوق الغرب الحضاري، بسبب اكتشافاتهم العلمية، وبداية ظهور المدنية والحضارة الغربية؛ مما تسبب في إحساس المسلمين بحاجتهم إلى الاتصال بالغرب، والنقل عنه فيما يختص بالجانب المادي(المحتسب, 1982, ص 260). وبدأ المسلمون ينظرون في القرآن، على أن فيه إشارات إلى أصول العلوم، وهم يقولون: إذا كان الغرب تفوق علينا في العلم والصناعة، فإن القرآن، ليس سبب تأخرنا وتخلفنا، بل إنه يحوي أصول العلوم كلها؛ وذلك لأن المستشرقين كانوا يروجون لفكرة أن سبب تخلف المسلمين يرجع إلى تمسكهم بالقرآن الكريم(الذهبي, 1989, ص 163/3; المحتسب, 1982, ص 259–260).

وكان محمد بن أحمد الإسكندراني، المتوفى سنة (1306هـ = 1889م) قد نشر كتاب (كشف الأسرار النورانية القرآنية فيما يتعلق بالأجرام السماوية والأرضية والحيوانات والنباتات والجواهر المعدنية) سنة (1297هـ = 1880م) بالقاهرة، ثم نشر كتاب (تبيان الأسرار الربانية بالنباتات والمعادن والخواص الحيوانية) بدمشق سنة (1300هـ= 1883م)، و(الأزهار المجنية في مداواة الهيضة الهندية، والبراهين البينات في بيان حقائق الحيوانات)(الزركلي, 2002, ص 137/8; كحالة, د.ت, ص 183/13).

وكذلك ظهرت جهود أصحاب هذه المدرسة عند كثيرين منهم: يحيى الدرديري، المتوفى سنة (1375هـ = 1956م) وكتابه (مكانة العلم في القرآن) (الزركلي, 2002, ص 21/6; كحالة, د.ت, ص 233/8).

وأحمد مختار الغزي، المتوفى سنة (1337هـ = 1919م) وكتابه (سرائر القرآن)، بناء على سبعين آية فسرها بآخر ما انتهى إليه العلم الحديث في الطبيعة والفلك، فإذا هي تثبت أن هذا الكتاب الكريم سبق العقل الإنساني ومخترعاته بأربعة عشر قرنًا إلى زماننا(الزركلي, 2002, ص 255/1; كحالة, د.ت, ص 173/2).

ومحمد توفيق صدقي، المتوفى سنة (1338هـ = 1920م)، وهو طبيب مولع بالأبحاث الدينية وتطبيقها على العلوم العصرية، فنشر عدة مقالات في المجلات. ومن كتبه: (دروس سنن الكائنات)، و(الدين في نظر العقل الصحيح)، و(محاضرات طبية علمية إسلامية)(الزركلي, 2002, ص 65/6; كحالة, د.ت, ص 140/9).

وطَنْطَاوي جَوْهَري، المتوفى سنة (1358هـ = 1940م): له كتب كثيرة، أشهرها تفسير (الجواهر في تفسير القرآن الكريم) (آدمز, 2015, ص 239; البيومي, 1995, ص 361/1-374; الزركلي, 2002, ص 230/3; فضل, 2016, ص 301/2-356; كحالة, د.ت, ص 34/5)، ويعتبر

من أكثر الكتب التي تمت دراستها، نظرًا لشدة أهميته، وقد نحا فيه منحى خاصًّا، ابتعد في أكثره عن معنى التفسير، وأغرق في سرد أقاصيص وفنون عصرية وأساطير؛ لأنه كان يرى أن معجزات القرآن الكريم العلمية لا زالت تنكشف يومًا بعد يوم، كلما تقدمت العلوم والاكتشافات، وأن كثيرًا من كنوز القرآن العلمية ما زالت مذخورة يكشف عنها العلم شيئًا فشيئًا على مر العصور(عرفة, 1426, ص 1004/2).

وقد تكلم عن طريقة مؤلفه ومنهجه، فقال: إني خُلِقْتُ مغرمًا بالعجائب الكونية، معجبًا بالبدائع الطبيعية، مشوقًا إلى ما في السماء من جمال، وما في الأرض من بهاء وكمال، آيات بينات، وغرائب باهرات...ثم إني لما تأملت الأمة الإسلامية، وتعاليمها الدينية؛ ألفيت أكثر العقلاء، وبعض أجلة العلماء، عن تلك المعاني معرضين، وعن التفرج عليها ساهين لاهين، فقليل منهم من فكر في خلق العوالم، وما أودع فيها من الغرائب؛ فأخذت أؤلف كتبًا لذلك شتى، كنظام العالم والأمم، وجواهر العلوم، والتاج المرصع، وجمال العالم، والنظام والإسلام، ونهضة الأمة وحياتها، وغير ذلك من الرسائل والكتب. ومزجت فيها الآيات القرآنية بالعجائب الكونية، وجعلت آيات الوحي مطابقة لعجائب الصنيع.. وتقبلها أجلة العلماء قبولاً حسنًا، وترجم منها الكثير، لكن كل ذلك لم يشف مني الغليل، ولم يقم على غنائه من دليل؛ فتوجهت إلى ذي العزة والجلال، أن يوفقني أن أفسر القرآن، وأجعل هذه العلوم في خلاله، وأتفيأ في بساتين الوحي وظلاله، ولكم طلبت منه -جل جلاله- بالدعوات في الخلوات، وابتهلت إليه وهو المجيب، فاستجاب الدعاء... مؤملاً بما وقر في النفس، أن يشرح به قلوبًا، ويهدي به أممًا، وتنقشع به الغشاوة عن أعين عامة المسلمين؛ فيفهموا العلوم الكونية، وإني لعلى رجاء أن يؤيد الله هذه الأمة بهذا الدين، وينسج على منوال هذا التفسير المسلمون، وليقرأن في مشارق الأرض ومغاربها مقرونًا بالقبول، وليولعن بالعجائب السماوية، والبدائع الأرضية: الشبان الموحدون، وليرفعن الله مدنيتهم إلى العلا، وليكونن هذا الكتاب داعيًا حثيثًا إلى درس العوالم العلوية والسفلية، وليقومن من هذه الأمة من يفوقون الفرنجة، في الزراعة، والطب، والمعادن، والحساب، والهندسة، والفلك، وغيرها من العلوم والصناعات؟! كيف لا، وفي القرآن من آيات العلوم ما يربو على سبعمائة وخمسين آية، فأما علم الفقه فلا تزيد آياته الصريحة عن مائة وخمسين آية!. ولقد وضعت في هذا التفسير: ما يحتاجه المسلم من الأحكام والأخلاق، وعجائب الكون، وأثبت فيه غرائب العلوم وعجائب الخلق(الذهبي, 1989, ص 370/2; جوهري, 1350, ص 1/ 2-3).

وتوسع طنطاوي جوهري في التفسير العلمي، وقرر أن القرآن يحوي كل العلوم، وأنه يشير إلى جميع مسائلها؛ ولعله تأثر بالإمام الغزالي الذي ألف كتابه جواهر القرآن وخصص منه بابًا يبين فيه كيف تشعبت العلوم كلها من القرآن. وجاء التفسير في قسمين، كما يقول الإمام محمد عبده: أحدهما: جاف مبعد عن الله وعن كتابه، وهو ما يقصد به حل الألفاظ، وإعراب الجمل، وبيان ما ترمي إليه تلك العبارات والإشارات من النكت الفنية، وهذا لا ينبغي أن يسمى تفسيرًا؛ وإنما هو ضرب من التمرين في الفنون كالنحو والمعاني وغيرها. والآخر: هو التفسير الذي قلنا: إنه يجب على الناس على أنه فرض كفاية، وهو الذي يستجمع تلك الشروط؛ لأجل أن تستعمل لغايتها، وهو ذهاب المفسر إلى فهم المراد من القول، وحكمة التشريع في العقائد والأحكام على الوجه الذي يجذب الأرواح، ويسوقها إلى العمل والهداية المودعة في الكلام؛ ليتحقق فيه معنى قوله: ﴿هُدىً وَرَحْمَةً﴾(الذهبي, 1989, ص 375/2; رضا, 1315, ص 22/1).

وكانت طريقته في التفسير بأن يبدأ بالتفسير اللفظي للآيات التي يعرض لها، ثم يتلوه بالشروح والإيضاح والكشف: أي أنه يشرع متوسعًا في الفنون العصرية المتنوعة(الذهبي, 1989, ص 373/2; المحتسب, 1982, ص 72). وعقد بحثًا في عجائب القرآن وغرائبه، فذكر ما انطوت عليه هذه الآيات من عجائب، حتى ذكر عالم تحضير الأرواح، ثم ذكر نبذة طويلة عن مبدأ ظهور هذا العلم، وكيف انتشر بين الأمم، وفائدته(الذهبي, 1989, ص 374/2; جوهري, 1350, ص 1/71-77).

وكان يقول: «إن دراسة القرآن في العصور الخالية كانت تكلفية وقراءة سطحية، وعلوما لفظية، فعكف الناس على الألفاظ، وكثر الحفاظ وقل المفكرون، فخمدت القرائح وماتت العلوم، لاسيما لما تولى أمر هذه الأمة الأعاجم الذين يجهلون العربية في القرون المتأخرة، فطمست الحقائق، ونامت البصائر، وماتت النفوس، وفر العلم إلى الغرب، وخلى الشرق قاعًا صفصفًا وصعيدًا جرزًا. فلنجعل اليوم حدًّا بين الماضي والمستقبل، وليفطن العلماء بعدنا إلى ما ذكرناه، وليدرسوا القرآن بنحو الأسلوب الذي بيناه، وليفتحوا للمعاني بصائرهم، وليضموا إلى تربية الأجسام ترقية العقول(المحتسب, 1982, ص 274–275; جوهري, 1350, ص 3/1 ، 203/2-204).

ومحمد فريد وَجْدي، المتوفى سنة (1373هـ = 1954م) (البيومي, 1995, ص 91/1-106; الزركلي, 2002, ص 329/6; فضل, 2016, ص 530/2-560; كحالة, د.ت, ص 127/11; نويهض, 1988, ص 2/ 602). له كتب ترجمت إلى عدة لغات شرقية وغربية، أشهرها: (صفوة العرفان)، أو (المصحف المفسر)، يقول عنه في دائرة معارف القرن العشرين:"قد وضع مؤلف هذه الدائرة تفسيرًا سماه صفوة العرفان، عمد فيه إلى تفسير الكتاب الكريم بعبارات واضحة خالية من الاصطلاحات الفنية، والاحتمالات الظنية، والأقاصيص الإسرائيلية، وتصدى فيه لحل الشبه العصرية التي تتوجه إلى ظواهر بعض آيات القرآن، وجعل تفسير كل صحيفة في أسفلها فجاء كمصحف مفسر، وغرضه من ذلك أن يجعله صالحًا للتلاوة اليومية، حتى إذا احتاج التالي لمعرفة لفظة غريبة، أو سبب نزول آية، أو تفصيل إجمال فيها، أو معرفة محذوف في تركيب، عمد إلى النظر فيما يقابل الرقم الموضوع خلفها من الشرح الموجود في ذيل الصفحة فيجده بلا كلل ولا كثير انقطاع عن التلاوة"(وجدي, د.ت ,b-ص 287/7). وقال: "قد حاز هذا التفسير شهرة عظيمة في الأقطار الإسلامية كافة، ووصلت بسببه معاني القرآن الكريم إلى قوم كانوا من أبعد الناس عنها، ووجد المشتغلون بدنياهم، المنقطعون لها، من هذا التفسير ذخرًا لهم يؤتيهم بما يحتاجون إليه على عجل، وبلا إضاعة أقل وقت"(وجدي, د.ت ,b-ص 287/7).

وقد تميز بعدم الانحياز لأي مذهب فقهي أو ديني، حيث يقول:"استخلصت هذا التفسير من الآراء المجمع عليها لدى أئمة المفسرين، وأقطاب أهل السنة، فلم أخرج به عن سننهم قيد شعرة ليوافق مذهبًا من المذاهب، أو يؤيد رأيًا من الآراء الفردية، ولو اضطرني الكلام في بعض الآيات على أن

أورد رأيًا لي، أو لأحد من غير أهل السنة، نبهت إليه، وعزوته لقائله حتى يكون القاريء على بَيِّنَةٍ من أمره. والعناية باللغة عناية تامة دون اقتصار على علم الغريب، وترك باقي الألفاظ(وجدي, د.ت ,a-ص 4).

وكذلك جهود الإمام محمد عبده، المتوفى سنة (1323هـ = 1905م)(آدمز, 2015, ص 20–168; الزركلي, 2002, ص 252/6; بن عاشور, 1970, ص 160; فضل, 2016, ص 2/13-86; كحالة, د.ت, ص 273/10)، في تفسير القرآن تفسيرًا علميًّا، له: (تفسير القرآن الكريم)، ينتهي عند الآية (53) من سورة يوسف، وكان يستخدم عقله الحر في كتاباته وبحوثه، ولم يتوقف عند أفكار المتقدمين وأقوال السابقين، وهذه الحرية العقلية والثورة على القديم، كان لهما أثر بالغ في المنهج الذي اتبعه في تفسيره(الذهبي, 1989, ص 2/554-555; عرفة, 1426, ص 1012/2).

كما كان منهجه منهجًا تربويًّا للأمة الإسلامية، يبعث مقوماتها، ويثير أمجادها، وينادي بآداب القرآن من الشجاعة والكرامة، وحارب جمود الفقهاء وتقليدهم، وتقديم المذاهب على القرآن والسنة مكانهما الأول من التشريع، ودعا المسلمين إلى استخدام عقولهم وتفكيرهم(شحاتة, 1980, ص 668; عرفة, 1426, ص 1012/2).

ويدور منهجه على أن الإسلام هو دين العقل والشريعة، وهو مصدر لكل خير، والإصلاح والصلاح الاجتماعي، والقرآن هو مصدر العقيدة، وعدم وجود تعارض بين القرآن، والحقائق العلمية، واعتبار القرآن وحدة متماسكة لا يقبل التجزئة، ويجب التحفظ في الأخذ فيما يسمى بالتفسير بالمأثور، والتحذير من الإسرائيليات، وعدم اغفاله الوقائع التاريخية، واستعمال الذوق الأدبي النزيه في فهم مرامي الآيات، ومعالجته للمسائل الاجتماعية في الأخلاق والسلوك، وتفسير القرآن على ضوء العلم الحديث، مع التحذير من الخوض في الأمور الغيبية عن الحس والإدراك(عرفة, 1426, ص 1012/2-1013).

وكذلك جهود مصطفى صادق الرافعي، المتوفى سنة (1356هـ= 1937م)، وهو من أنصار النزعة العلمية لتفسير القرآن، في كتابه: (إعجاز القرآن والبلاغة النبوية)، ونجده يعقد مبحثًا خاصًّا على موضوع القرآن والعلوم. ويقرر أن للقرآن وجهًا اجتماعيًّا من حيث تأثيره في العقل الانساني، وهو معجزة التاريخ العربي، وهو معجزة في تاريخ العلم كله. ولا يرتاب عاقل ممن يتدبرون تاريخ العلم الحديث، ويستلمون أسباب نشأته... والقرآن أصل النهضة الإسلامية، وهذه كانت الوسيلة في استبقاء علوم الأولين وتهذيبها وتصفيتها، وإطلاق العقل ليرتع منها، ويذكر أن بعض العلماء استخرج من القرآن ما يشير إلى مستحدثات الاختراع، وما يحقق بعض غوامض العلوم الطبيعية(الرافعي, 2003, ص 115–117; المحتسب, 1982, ص 279–280). ويقرر أن القرآن أشار إلى نشأة هذه العلوم، وأن من أدلة إعجازه أن يخطيء الناس في بعض تفسيره على اختلاف العصور لضعف وسائلهم العلمية ... ولو جمعت أنواع العلوم الإنسانية كلها ما خرجت في معانيها(الرافعي, 2003, ص 133; المحتسب, 1982, ص 281).

وكذلك محمد جمال الدين الفندي ، المتوفى سنة (1419هـ = 1998م)، اهتم بالإعجاز العلمي في القرآن، له: (من الآيات الكونية في القرآن الكريم)، و(القرآن والعلم)، وله الكثير من المؤلفات في العديد من المجالات فمن الكتب العلمية والمراجع: (طبيعيات الجو وظواهره)، و(الطبيعة الجوية)، و(الأرصاد الجوية)، وغيرها(عبد العزيز, 2004, ص 108/2).

وكذلك جهود حنفي أحمد (لم أستدل على تاريخ وفاته)، وله كتاب (معجزة القرآن في وصف الكائنات)، قال: هذا الكتاب كما ينم عنه اسمه ذو أهمية بالغة، لأنه يبحث في موضوع تصوير القرآن الكائنات تصويرًا يكشف عن دقيق معانيه، ويبين ما فيه من آيات الإعجاز الدالة على صدق وحبه وسمو رسالته. لقد جاء الحديث في القرآن عن الكائنات كما جاء غيره من الأحاديث والأنباء، مناسبًا لجميع الناس على اختلاف درجات عقولهم وأفهامهم.....لقد كانت دعوة القرآن دعوة علميه قائمة على تحرير العقول من الأوهام، وإطلاق عقال الفكر وحثه على النظر في صحف الكون(أحمد, 1980, ص 3; المحتسب, 1982, ص 283).

ويرى أنه من الغريب، مع ذيوع العلم الحديث وتقدمه العظيم في النصف الأول من القرن الحالي، فإنه لم يعرف إلى الآن من دقائق معاني حديث القرآن عن الكائنات سوى "نزار قليل وقبس ضئيل، .... وأن حديثه عن الكائنات لا يحتاج في فهمه إلا لمجرد التعقل والخبرة العادية، وأنه بذلك لا يحوي دقائق، أو تفاصيل عن طبائع الكائنات تتطلب عامًّا خاصًّا لإبانتها وإدراكها(أحمد, 1980, ص 2–3; المحتسب, 1982, ص 283).

كما يرى أنه من الواجب الاعتراف بالجهود الطيبة التي بذلها بعض أفاضل علماء الأمة المعاصرين في كشف مكنون معاني الآيات الكونية أمثال محمد الغمراوي، وعبد العزيز إسماعيل؛ إذ بحث الأول في كتابه وسنن الله الكونية، كثيرًا من الآيات التي تشير إلى الظواهر الجوية بحثًّا مستفيضًا وشائقًا، وفسر الثاني في كتابه الإسلام والطب الحديث، بعض الآيات الكونية تفسيرًا علميًّا؛ أظهر به وجه الإعجاز فيها. وأستاذه طنطاوي جَوْهَري، وأحمد مختار باشا الغازي، الذي ألف كتابًا، تناول فيه موضوع بحث الآيات الكونية في القرآن(أحمد, 1980, ص 3–5; المحتسب, 1982, ص 284).

وكذلك جهود الشيخ محمد حسنين مخلوف، المتوفى سنة (1355هـ = 1937م)، صاحب كتاب (المدخل المنير في مقدمة علم التفسير)، وتفسير (صفوة البيان لمعاني القرآن)، وكذلك الشيخ محمد مصطفى المراغي، شيخ الأزهر الشريف، المتوفى سنة (1364هـ = 1945م)، صاحب (تفسير القرآن الكريم). والدكتور محمد بن أحمد الغمراوي، المتوفى سنة (1391 هـ = 1971م) صاحب كثير من البحوث التي تجمع بين التفسير وبين العلم الحديث كما في كتاب (الإسلام في عصر العلم)، و(سنن الله الكونية)، وغيرها كثير من المؤلفات. وكذلك جهود عبد الرزاق نوفل، المتوفى سنة (1404 هـ = 1984م)، صاحب كثيرمن الكتب مثل كتاب: (الله والعلم الحديث)، و(بين الدين والعلم)، و(الإعجاز العددي للقرآن الكريم)، و(الإسلام والعلم الحديث)،

و(السماء وأهل السماء)، و(السُّنَّة والعلم الحديث)، و(عالم الجن والملائكة)، وغيرها كثير. وكذلك الدكتور مصطفى محمود، المتوفى سنة (1430 هـ = 2009م)، صاحب كتاب (القرآن محاولة لفهم عصري).

والدكتور زغلول النجار، المولود في مصر سنة (1352هـ = 1933م)، رئيس لجنة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم بمصر، وله ما يقرب من 150 كتابًا وبحثًا علميًّا في هذا المجال، منها: (تفسير الآيات الكونية في القرآن)، و(الحيوان في القرآن)، و(السماء في القرآن)، و(الأرض في القرآن)(النجار, 2007ص 5-6 ، 9-12)، وكان قد بنى لنفسه منهجًا علميًّا دقيقًا لتفسيره العلمي للقرآن، الذي بدأه بحسن فهم النص القرآني وفق دلالات الألفاظ في اللغة العربية وقواعدها، وأساليب التعبير فيها؛ لنزول القرآن بلسان عربي. وفهم أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، وفهم الفرق بين العام والخاص والمطلق، وفهم المأثور من تفسير النبي، وأقوال المفسرير والتابعين. وجمع القراءات الصحيحة المتعلقة بالآية القرآنية. وجمع النصوص القرآنية المتعلقة بالموضوع الواحد ورد بعضها إلى فهم دلالة كل منها في ضوء الآخر. ومراعاة السياق القرآني للآيات المتعلقة بإحدى القضايا الكونية. ومراعاة قاعدة العبرة بعموم اللفظ. وعدم التكلف في تفسير الآيات. وعدم الخوض في القضايا الغيبية كالذات الإلهية والروح والجن وحياة البرزخ وحساب القبر، وقيام الساعة والبعث والحساب والصراط، والجنة والنار. والتأكيد على أن للآخرة من السنن والقوانين ما يغاير سنن الدنيا. وتوظيف الحقائق العلمية القاطعة في الاستشهاد على التفسير العلمي للآيات في الموضوع الواحد، ما عدا قضايا الخلق، والبعث. ومراعاة التخصص في مراحل إثبات الإعجاز العلمي في القرآن. والأخذ في الاعتبار إمكانية الانطلاق من الآية القرآنية للوصول إلى حقيقة كونية لم يتوصل العلم الكسبي إلى شيء منها بعد، انطلاقًا من أن كلام الله الخالق كله حق مطلق لا يأتيه الباطل. وعدم التقليل من جهود العلماء السابقين في محاولاتهم لفهم دلالة تلك الآيات الكونية في حدود العلوم المتاحة في زمانهم. والتفريق بين قضيتي الإعجاز العلمي والتفسير العلمي للقرآن(النجار, 2006, ص 26–30, 2007 ,a ص 70–72).

وكذلك كان هناك كثير من الأفكار الجهود كجهود صلاح الدين خطاب، ومحمد البنا، ومحمد كامل ضو، ومحمود شكري الآلوسي، وغيرهم(المحتسب, 1982, ص 269).

التفسير الاجتماعي الواقعي:

ويُعَدُّ الإمام محمد عبده، المتوفى سنة (1323هـ = 1897م) أول متكلم من مدرسة التفسير الواقعي الاجتماعي في العصر الحديث، ثم محمد رضا الذي اهتم بالواقعية في تفسير القرآن، ثم تبعه عدد من المفسرين والعلماء، منهم: محمد مصطفى المراغي، وعبد العزيز جاويش، وأمين الخولي، ومحمود شلتوت، وحسن البنا، وسيد قطب، ومحمد حسين الذهبي(المحتسب, 1982, ص 104–105).

وكان الإمام محمد عبده قد ألقى دروس التفسير في الأزهر الشريف، سنة (1317هـ = 1897م)، وانتهى إلى الآية (126) من سورة النساء(الذهبي, 1989, ص 3/ 218-219; المحتسب, 1982, ص 106–107; رضا, 1315, ص 12/1-14). وكان قد اتخذ تفسير القرآن أساسًا لإصلاح المجتمع، والتجديد الديني، وله كتاب: الإسلام والرد على منتقديه، والإسلام والنصرانية مع العلم والمدنية(المحتسب, 1982, ص 110; فضل, 2016, ص 13/2-86).

ويرى وفقًا لنزعته العقلية في التفسير أن إعجاز القرآن يعجز الزمان عن إبطال شيء منه، وأنه موافق لما تجدد من العلم الحق والتشريع للعدل أو غير مخالف له، فلا شك في أن هذه تعد له مزية خارقة للمعتاد في البشر، وقد ثبت هذا القرآن وحده، فهو كتاب مشتمل على كثير من أمور العالم الكونية والاجتماعية(المحتسب, 1982, ص 130; أمين, د.ت, ص 178; رضا, 1315, ص 1/208-212).

ومحمد مصطفى المراغي، المتوفى سنة (1364هـ = 1945م)(آدمز, 2015, ص 200; البيومي, 1995, ص 1/413-430; الزركلي, 2002, ص 7/103; فضل, 2016, ص 2/229-240; كحالة, د.ت, ص 12/34; نويهض, 1988, ص 2/639) والذي اتصل بالإمام محمد عبده، وتتلمذ عليه، وتأثر بمنهجه، وما يراه تنقية للعقائد الإسلامية من ترف المتكلمين القدامى(الذهبي, 1989, ص 2/433)، له: (تفسير سورة الحجرات)، و(تفسير سورة الحديد وآيات من سورة الفرقان)، و(تفسير سورتي لقمان والعصر)، و(تفسير جزء تبارك)، وقد ألفه ليكمل به تفسير الإمام محمد عبده (جزء عم)، و(الدروس الدينية)، وهي تفسير لبعض السور والآيات القرآنية ألقاها بمساجد القاهرة والإسكندرية، في رمضان سنة (1355- 1364هـ = 1936-1927م)، وقد نُشرت بمجلة الأزهر(الذهبي, 1989, ص 2/433)، ومات وهو يفسر سورة القدر(عبد الحليم, 2000, ص 339–345).

وعبد العزيز جاويش، المتوفى سنة (1347هـ = 1929م): له:(تفسير أسرار القرآن الكريم)(آدمز, 2015, ص 201; البيومي, 1995, ص 67–80; الزركلي, 2002, ص 4/17; كحالة, د.ت, ص 5/246 ، ولأنور الجندي " عَبْد العَزِيز جاوِيش من رواد التربية والصحافة والاجتماع).. قال في مقدمته: "فكان من جملة ما حملته نفسي على شدة نصبي، وكثرة همومي، وارتباك شؤوني، تفسير القرآن الكريم، تفسيرًا يمثل للمستهدين ما في هذا الكتاب من الكنوز والدفائن، التي حجبتها عن أبصار المسلمين وغيرهم عدة قرون، تلك الحُجُب الكثيفة، التي أقامتها دونه جلود التفاسير، وخرافات القصاصين، وضلالات المبتدعين، كما وصف ما امتاز به في تفسيره بأنه ابتعد عن المماحكات الكلامية، والمجادلات اللفظية، وبتجافيه عن الإلمام بشيء من الضلالات الإسرائيلية، والموضوعات الأثرية، بل اكتفى بالإسهاب في بيان أسرار كتاب الله، واستخراج ما في بطون آياته من كنوز الأخلاق الإلهية، والآداب السامية القدسية(الرومي, 1983, ص 1/203; جاويش, 1913, ص 8). وقد حرص أن يقوم بتفسير القرآن على نحو عصري سلفي على النحو الذي بدأه الشيخ محمد عبده"(الجندي, د.ت, ص 203).

وحَسَن البَنَّا، المتوفى سنة (1368هـ = 1949م)(الزركلي, 2002, ص 184/2; عبد الجواد, 1952, ص 470; فضل, 2016, ص 671/2-740; كحالة, د.ت, ص 200/3). كتب مقالاً بعنوان (مقدمات في علم التفسير)، تحدث فيه عن القرآن الكريم، مبينًا بركته الكبرى، التي تتمثل في تدبره، وتفهم معانيه ومقاصده، ثم تحقيقها في الأعمال الدينية والدنيوية، وتحدث عن الحاجة إلى التفسير، وعرض لقضية التفسير بالرأي، وبيَّن المذموم منه، كما ذكر أن أساليب التفسير قد تتأثر بالتطورات الاجتماعية والثقافية في العصور الإسلامية المختلفة، مما تسبب في نشأة اتجاهات التفسير المختلفة، وكذلك مناهج التفسير(فضل, 2016, ص 706/2-707).

وتقوم طريقته على طريقين: الأول: التفسير الوعظي والإرشاد التربوي. والآخر: التفسير العلمي المُسهب، وهو ما يتمثل في تفسيره لسورة الرعد التي نشر تفسيرها في مجلة المنار(فضل, 2016, ص 676/2-677).

ويتضح من تفسيره حرصه على ربط الآيات القرآنية بالواقع المعاش؛ لأن تفسيره كان نابعًا من واقع نفسه، وواقع مجتمعه، وأن يستلهم من القرآن كلَّ دواء وعلاج للمشكلات والآفات النفسية والاجتماعية والسياسية والثقافية، التي يواجهها مواجهة حقيقية، وينفعل معها انفعالاً واقعيًّا(فضل, 2016, ص 2/ 708).

وكذلك رده على الآراء المنحرفة في التفسير، وتظهر عنايته بدقائق البلاغة، وأسرار التعبير القرآنية، وعنايته الشديد بعلم المناسبات القرآنية، وعنايته بالتفسير الموضوعي للآيات والسور القرآنية(البنا, 2004, ص 87 ، 273 ، 317; فضل, 2016, ص 719/2-724). وكان ما يكتبه، يكون عماده إدامة التدبر، وإطالة التفكر، مقارنة قرآنية، تثمر الفهم والعمل السليم(البنا, 2004, ص 363; فضل, 2016, ص 715/2).

والأستاذ سيد قطب ، المتوفى شهيدًا سنة (1387هـ = 1967م) (الزركلي, 2002, ص 148/3; بركات, 1990, ص 21; حسن, 1416; فضل, 2016, ص 360/2-356). له كثير من المؤلفات والكتب القيمة ، أشهرها: تفسير (في ظلال القرآن)، وهو خواطر وانطباعات دوّنها منطلقًا من حقيقة أن القرآن حقيقة، ذات كينونة مستمرة، كهذا الكون ذاته، فالكون كتاب الله المنظور، والقرآن كتاب الله المقروء، وكلاهما شاهد ودليل على صاحبه المبدع، وكان يفسر آياته بأسلوب بعيد عن أساليب أئمة التفسير المتقدمين، ملتزمًا بروح تفاسيرهم وبجوهرها، حيث يورد السورة معرفًا بها وبعدد آياتها ومكية هي أم مدنية والراجح عنده، وتفسيره من التفسير بالمأثور، ولذلك كان كثير الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف، وبأقوال الصحابة(حسن, 1416, ص 103–104).

وكان منهجه يقوم على عرض الآيات القرآنية مترابطة، في مجموعة، مع بيان الهدف الكلي للسورة، ثم للآيات، وتقسيم السورة تقسيمًا موضوعيًّا، لتعتبر كل مجموعة من الآيات ذات وحدة موضوعية، وذات هدف معين، ثم يفسير الآيات في ذوق أدبي(عرفة, 1426, ص 1023/2-1024; قطب, 2004, ص 260).

التفسير اللغوي والأدبي البياني:

ينطلق هذا النوع منطلق أنَّ الفهم اللغوي البلاغي للنصِّ القرآني المحيط علمًا بواقعه السياقي، والمدرك بحال وظروف نزوله، هو السبيل الأمثل، بل الوحيد لفهم آيات القرآن"(سليمان, 2019, ص 137)، وقد بدأ الاتجاه من خلال جهود ابن عباس، ثم معمر بن المثنى، والزمخشري وغيرهم.

وظهر في العصر الحديث كثيرون، منهم: الشيخ حَسَن الطَّويل، المتوفى سنة (1317هـ = 1899م) له (عنوان البيان)(الزركلي, 2002, ص 182/2; كحالة, د.ت, ص 202/3).

والبَيُّومي أَبُو عَيَّاشة ، المتوفى سنة (1335هـ = 1917م) له: (تحفة الإخوان في تفسير بعض كلمات من القرآن)(الزركلي, 2002, ص 7/ 77-78; نويهض, 1988, ص 631/2).

ومؤمن الشَّبْلَنْجي، المتوفى سنة (1308هـ = 1891م) له: (فتح المنان في تفسير غريب القرآن)(الزركلي, 2002, ص 334/7; كحالة, د.ت, ص 53/13; نويهض, 1988, ص 694/2).

ويُعد الأستاذ أمين الخولي ، المتوفى سنة (1385هـ = 1966م)(الزركلي, 2002, ص 16/2) من أبرز أعلام هذا اللون من التفسير ومؤسسيه، له كثير من المؤلفات في هذا المجال، أهمها: (من هدي القرآن الكريم)، ودراسات إسلامية)، وغيرها من المؤلفات التي يعتنى فيها بالجوانب الأدبية والبلاغية، حيث يرى أن المقصد والغرض هو النظر في القرآن من حيث هو كتاب العربية الأكبر، وأثرها الأدبي الأعظم، فهو الكتاب الذي أخلد العربية، وحمى كيانها وخلد معها(الخولي, 1996 ,aص 37). ويقول: إن التفسير اليوم – فيما أفهمه – هو الدراسة الأدبية، الصحيحة المنهج، الكاملة المناحي، المتسقة التوزيع، والمقصد الأول للتفسير اليوم أدبي محض صرف، غير متأثر بأي اعتبار، وراء ذلك...(الخولي, 1996 ,bص 8). وهذا التفسير الأدبي عندي هو الذي يجب أن يتقدم كل محاولة لمعرفة شيء من فقه القرآن، أو أخلاق القرآن، أو عبارات الإسلام ومعاملاته في القرآن(الخولي, 1996 ,aص 38). ويحدد الأهداف الأساسية للتفسير الأدبي، والتي ترمي إلى تحقيق مجموعة من التأثيرات النفسية والاجتماعية والتي عن طريقها تتحقق أهداف الرسالة الإسلامية(الخولي, 1996 ,bص 9–10).

ويرى أن منهجية تفسير النص القرآني طبقًا للمنحى الأدبي تقوم على النظرة الموضوعية، التي تلتزم ترتيب السور في القرآن؛ للوصول من خلالها إلى رؤية متكاملة نحو موضوع ما في الحياة، أو الكون، أو الإنسان، أو عالم الغيب، أو الشهود(الخولي, 1996 ,aص 40–42). وتهدف هذه الخطوة

إلى تحقيق النص وضبطه، وبيان تاريخ حياته، أو التعريف بالبيئة التي فيها ظهر وعنها تحدث(الخولي, 1996 ,aص 43, 1996 ,bص 109; فضل, 2016, ص 1/483-485).

والأستاذة عائشة عبد الرحمن، المتوفاة سنة (1419هـ = 1998م) التي تؤكد أن طبيعة النص القرآني من حيث هو كتاب هدى ودين، تقتضي توجيه كل لفظ وآية إلى مناط الهداية والاعتبار(عبد الرحمن, 1999, ص 22; فضل, 2016, ص 1/495-490).

وتبدأ تفسيرها حول موضوع الإنسان بتتبع اللفظة وورودها، واستقرائها في السور المتعاقبة، وتوضح المعنى المشترك، والخصائص ومقصدها الإصلاحي في كل موضوع(عبد الرحمن, 1999, ص 20). ولها كتب ، منها: (في التفسير والإعجاز)، ومنها: (القرآن والتفسير العصري)، و(منهج التفسير البياني)، و(مشكلة الترادف اللغوى)، و(تفسير سورة العصر)، و(قضية الإعجاز)، و(إعجاز البيان القرآن)، و(التفسير البياني)(عبد الرحمن, د.ت, ص 9–10).

وكذلك ظهر عبد العظيم المطعني وكتابه (التفسير البلاغي للإستفهام في القرآن الكريم)، وهو تفسير لـ(1260) استفهامًا في القرآن. وقد تقدم عليه دراسات أخرى، مثل: دراسة لغوية لعبد العظيم الشناوي، عنوانها الهمزة وأثرها وأحوالها في لغات العرب، ودراسة عبد العليم فودة أساليب الاستفهام في القرآن، ودراسة التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن. وسيد قطب في ظلال القرآن، والشعراوي، وكان لكل منهما دوره في التفسير الأدبي للقرآن الكريم، وإن كان لهما منهجًا مختلفًا في بعض الأحيان.

ومحمد الخَضِر حسين، المتوفى سنة (1377هـ = 1958م): له كتاب (بلاغة القرآن الكريم)(الزركلي, 2002, ص 6/114; فضل, 2016, ص 2/741-780; كحالة, د.ت, ص 9/280). وقد جمع علي رضا التونسي تفسيره في كتاب أسرار التنزيل، ويظهر من خلاله أنه كان يفضل للمفسر ليفسر القرآن تفسيرًا لغويًّا بلاغيًّا أن يكون ملمًّا بفنون البيان والبلاغة(فضل, 2016, ص 2/746- 747).

التفسير العلماني:

عندما فشل العلمانيون والمستشرقون في مقارعة الإسلام والقرآن صراحة لجؤوا إلى محاولة جديدة لحربه، من خلال التفسير، فزعموا أن مناهج التفسير المعتمدة ليست سليمة ولا صحيحة أو علمية وأنهم بما عندهم من علوم عصرية ومناهج غربية أقدر على فهم القرآن، ومن هؤلاء:

الشيخ علي عبد الرازق، المتوفى سنة (1383هـ = 1966م) صاحب الإسلام وأصول الحكم، وطه حسين، المتوفى سنة (1393 هـ = 1973م)، وجمال البنا، المتوفى سنة (1435هـ =2013م)، صاحب كتاب (المرأة المسلمة بين تحرير القرآن وتقييد الفقهاء). والدكتور نصر حامد أبو زيد ، المتوفى سنة (1431هـ= 2010م)، له مؤلفات تحدث فيها عن منهجه العلماني في تفسير القرآن، منها: (الاتجاه العقلي في التفسير)، و(فلسفة التأويل دراسة في تأويل القرآن الكريم)، و(إشكاليات القراءة وآليات التأويل)، وغيرها. والدكتور أحمد صبحي منصور ولد (1949م) له كتب منها: (الأنبياء في القرآن الكريم)، و(مصر في القرآن الكريم)، و(حقائق الموت في القرآن الكريم)، و(القرآن الكريم وكفى مصدرًا للتشريع الإسلامي)، وغيرها كثير.

وبذلك ظهرت دراسات ترد عليهم، منها: التيار العلماني الحديث وموقفه من تفسير القرآن، لمنى الشافعي، تحدثت فيه عن تعريف العلمانية والرد عليها، ونشأتها وأسباب ظهورها في الغرب(الشافعي, 1429, ص 39–120). والاتجاه العلماني المعاصر في علوم القرآن، لأحمد الفاضل، تحدث فيه عن العلمانية في الغرب، وعند العرب والمسلمين، واختلاف المفهومين عن بعضهما، ونشأتها في بلاد المسلمين وتاريخها(الفاضل, 2008, ص 19–60).

التفسير الفقهي:

بدأ التفسير الفقهي مع نزول القرآن، وكان النبي، صلى الله عليه وسلم، أول من فسر القرآن فقهيًّا، ثم انتقل هذا النوع إلى صحابته الكرام، رضي الله عنهم، ثم انتقل إلى التابعين وتابعي التابعين، حتى وصل إلينا، حتى غلب كل المذاهب الفقهية، وأصبح لكل مذهب منها كتبه الخاصة به، ويغلب على تفاسير هذا النوع عنوان أحكام القرآن الكريم.

وقد استمرت هذه الطريقة، إلى عصر الإمام محمد عبده، الذي رأى لزامًا عليه تغيير هذا المنهج، وأنه يجب أن تدرس الأحكام دراسة بعيدة عن التعصب المذهبي، حتى تتجلى فيها حكمة التشريع، ويظهر من خلالها الإعجاز التشريعي للقرآن، ويرد من خلالها على الشبهات التي يثيرها خصوم الإسلام حول أحكامه وتشريعاته(فضل, 2016, ص 1/505-506).

كما ظهر علماء، منهم: الإمام محمد أبو زهرة، والإمام محمود شلتوت، والأستاذ محمد يوسف موسى، والأستاذ مصطفى السباعي، والأستاذ أبو الأعلى المودودي، والأستاذ الشيخ محمد مصطفى المراغي، والأستاذ عبد الوهاب خَلَّاف: له نور من القرآن الكريم في التفسير(الزركلي, 2002, ص 4/184; نويهض, 1988, ص 1/228).

وكان للشيخ محمد حسنين مَخْلُوف كتب منها: (أسماء الله الحسنى والآيات القرآنية الواردة فيها)، و(أضواء من القرآن في فضل الطاعات وثمراتها وخطر المعاصي وعقوباتها)، و(آداب تلاوة القرآن وسماعه)، و(المدخل المنير في مقدمة علم التفسير) (الزركلي, 2002, ص 6/96; فضل, 2016, ص 2/565-588; كحالة, د.ت, ص 9/231; نويهض, 1988, ص 2/519).

أهم نتائج البحث:

1. ظهر بوضوح مدى إهتمام العلماء المصريين في كل مجالات التأليف العلمي، وكتابهم قديمًا وحديثًا بحفظ القرآن الكريم، وتفقههم في الدين، ونشاط كثير منهم في مجال البحث والدراسة في كل ما يتعلق بالقرآن الكريم وتفسيره.

2. إن العلماء المصريين قد وضعوا اللغة العربية، التي هي لغة القرآن الكريم نصب أعينهم، ومبتغاهم، ووسيلتهم إلى حفظ القرآن الكريم، وفهم معانيه، وتفسيره، وفقه ما فيه من أحكام، كما أنهم اعتبروا ذلك طريقًا وسبيلاً لهم إلى رضوان الله –تعالى– عليهم، ورضوان نبيهم ﷺ وبذلك يصلون إلى جنة ربهم سبحانه وتعالى.

3. كما دل البحث على هذا الكم الهائل من المؤلفات والرسائل العلمية وكتب التفسير والتراث العربي الإسلامي، في كل مجال من مجالات علم التفسير، وبخاصة مجال التفسير الموضوعي، والتفسير اللغوي الأدبي، والتفسير العلمي، والتفسير الفقهي.

4. كثرة الاتجاهات التفسيرية والمدارس التفسيرية لدى العلماء والمفسرين المصريين قديمًا وحديثًا، ولكنها كانت واضحة بشكل أكبر وأكثر اتساعًا في العصر الحديث كما رأينا أثناء البحث.

5. انتشار التفسير العلمي في مصر انتشارًا واسعًا، كما كثر الكتَّاب الذين اهتموا بهذا المجال اهتمامًا شديدًا، وكان أشهر هؤلاء قاطبة: الإمام محمد عبده، والأستاذ طنطاوي جوهري، ومحمد جمال الدين الفندي، ومحمد فريد وجدي، والدكتور مصطفى محمود ، والدكتور زغلول النجار.

6. يرجع انتشار التفسير العلمي في مصر خاصة دون غيرها من البلدان العربية والإسلامية؛ لأن مصر كانت تعتبر قديمًا وحديثًا وحتى يوم القيامة إن شاء الله تعالى، قلب العالم الإسلامي النابض، ففيها أكبر مؤسسة علمية دينية ألا وهي الأزهر الشريف، الذي يعتبر أقدم مؤسسة علمية في مصر، وفي الوقت نفسه أكبرها وأنفعها للعلم والعلماء وللمسلمين والإسلام على حدٍّ سواء.

7. وكان للتطور العلمي الهائل الذي دخل إلى عالمنا المعاصر دوره الكبير في اهتمام كثير من العلماء المحدثين بالتفسير العلمي، حيث أفادهم التصوير الفوتوغرافي، وكذلك ظهور الميكروسكوبات الحديثة التي ساهمت في انتشار التصوير الدقيق للحيوانات والحشرات الدقيقة التي لا تُرَى بالعين المجردة في انتشار هذا اللون من التفسير، وكذلك الصعود إلى القمر وغيره من الكواكب التي تبتعد عن الأرض بملايين من السنوات الضوئية.

8. ونظرًا لتمكن بعض العلماء من علم اللغة العربية، والأدب العربي، وكذلك علوم الفقه والفلسفة رأوا أن يتكلموا بما يريدونه بلا خوف من قولهم بالتفسير بالرأي، أو بالتفسير العلماني.

9. ونظرًا لانتشار كثير من المفاسد الاجتماعية فقد ظهر التفسير الاجتماعي للقرآن الكريم، وتتلخص بعض هذه المفاسد في ظهور مشاكل كحرية المرأة في الملبس والعمل كالرجل، وظهور البنوك الربوية، والأعمال السحرية، وكان لهؤلاء العلماء كثير من الحلول المعتبرة لهذه المشاكل ومحاربة تلك المفاسد.

المصادر والمراجع:

آدمز, ت. (2015). *الإسلام والتجديد في مصر* (م. عباس, ترجمة). المركز القومي للترجمة.

أبو حجر, أ. ع. (1991). *التفسير العلمي للقرآن في الميزان*. دار قتيبة للطباعة والنشر.

أبو زهرة, م. (د.ت). *زهرة التفاسير*. دار الفكر العربي.

أحمد, ح. (1980). *التفسير العلمي للآيات الكونية في القرآن*. مؤسسة المعارف.

البنا, ح. (2004). *مقاصد القرآن الكريم*. دار الوثيقة.

البيومي, م. ر. (د.ت). *محمد متولي الشعراوي*. مكتبة التراث الإسلامي.

البيومي, م. ر. (1995). *النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين*. دار القلم.

الجندي, أ. (د.ت). *عبد العزيز جاويش من رواد التربية والصحافة والاجتماع* (أعلام العرب-44). المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة.

الحجازي, م. م. (1413). *التفسير الواضح* (العاشرة). دار الجيل الجديد.

الخولي, أ) .1996 .(a*دراسات إسلامية*. دار الكتب المصرية.

الخولي, أ) .1996 .(b*من هدي القرآن*. الهيئة العامة المصرية للكتاب.

الذهبي, م. ح. (1989). *التفسير والمفسرون*. مكتبة وهبة.

الرافعي, م. ص. (2003). *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*. المكتبة العصرية.

الرومي, ف. ب. ع. ا. ب. س. (1983). *منهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير* (الطبعة الثانية).

الرومي, ف. ب. ع. ا. ب. س. (1997). *اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر* (الطبعة الثالثة). مؤسسة الرسالة.
الزركلي, خ. ا. (2002). *الأعلام* (الطبعة الخامسة عشر). دار العلم للملايين.
الشافعي, م. م. ب. ا. (1429). *التيار العلماني الحديث وموقفه من تفسير القرآن الكريم*. دار اليسر.
الشرباصي, أ. (1962). *قصة التفسير*. المكتبة الثقافية.
الشعراوي, م. م. (1977). *تفسير الشعراوي (الخواطر)*. مطابع أخبار اليوم.
الظواهري, م. ا. (1938). *التحقيقات الواضحة في تفسير سورة الفاتحة وأوائل سورة البقرة وآية الكرسي*. مصطفى البابي الحلبي.
الفاضل, أ. م. (2008). *الاتجاه العلماني المعاصر في علوم القرآن الكريم*. مركز الناقد الثقافي.
المحتسب, ع. ا. ع. ا. (1982). *اتجاهات التفسير في العصر الراهن* (الطبعة الثالثة). مكتبة النهضة الإسلامية.
المراغي, أ. م. (1946). *تفسير المراغي*. مصطفى البابى الحلبي.
النجار, ز. (2006). *الحيوان في القرآن الكريم*. دار المعرفة.
النجار, ز) .2007 .(a*السماء في القرآن الكريم* (الطبعة الرابعة). دار المعرفة.
النجار, ز) .2007 .(b*تفسير الآيات الكونية في القرآن الكريم*. مكتبة الشروق الدولية.
أمين, ع. (د.ت). *رائد الفكر المصري الإمام محمد عبده*. المجلس الأعلى للثقافة.
بركات, م. ت. (1990). *سيد قطب: خلاصة حياته*. مكتبة المنارة.
بن عاشور, م. ا. (1970). *التفسير ورجاله*. مجمع البحوث الإسلامية.
جاويش, ع. ا. (1913). *تفسير أسرار القرآن الكريم*. مطبعة الهداية.
جوهري, ط. (1350). *الجواهر في تفسير القرآن الكريم* (الطبعة الثانية). مصطفى البابي الحلبي.
حسن, أ. ع. (1416). *منهج سيد قطب في ظلال القرآن، جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، مكة* .
رسلان, م. إ. (2015). *التفسير العلمي عند الإمام الرازي*. جامعة الأزهر.
رضا, م. ر. (1315). *تفسير المنار*. مطبعة المنار.
سليمان, ع. ا. أ. (2019). *مباحث علم المعاني في آيات القتال دراسة بلاغية*. *10*.
شاكر, أ. م. (2005). *عمدة التفاسير*. دار الوفاء.
شحاتة, ع. ا. م. (1980). *منهج الإمام محمد عبده في تفسير القرآن الكريم*. مكتبة وهبة.
شلتوت, م. (د.ت). *تفسير القرآن الكريم* (الثانية). دار القلم.
صالح, ع. ا. م. (2003). *التفسير والمفسرون في العصر الحديث*. دار المعرفة.
عبد الجواد, م. (1952). *تقويم دار العلوم*. دار الهاني للطباعة التوزيع.
عبد الحليم, م. م. (2000). *مناهج المفسرين*. دار الكتاب المصري واللبناني.
عبد الرحمن, ع. (د.ت). *التفسير البياني للقرآن الكريم* (الطبعة السابعة). دار المعارف.
عبد الرحمن, ع. (1999). *القرآن وقضايا الإنسان*. دار المعارف.
عبد العزيز, ج. أ. (2004). *أوراق من تاريخ الإخوان المسلمين*. التوزيع والنشر الإسلامية.
عرفة, م. ه. (1426). *التفسير والمفسرون في ثوبه القشيب* (الطبعة الثانية). الجامعة الرضوية.
عفيفي, ع. ا. (1937). *تفسير سورة الفاتحة وبيان ما اتصل بها من الفتوح الإسلامية والسيرة النبوية*.
فضل, ح. ع. (2016). *التفسير والمفسرون أساسياته ومناهجه في العصر الحديث*. دار النفائس.
قطب, س. (2004). *في ظلال القرآن الكريم* (الطبعة الثانية والثلاثين). دار الشروق.
كحالة, ع. ر. (د.ت). *معجم المؤلفين*. مكتبة المثنى.
مسلم, م. (2005). *مباحث في التفسير الموضوعي* (الطبعة الرابعة). دار القلم.
نويهض, ع. ن. (1988). *معجم المفسرين*. مؤسسة نويهض الثقافية.

وجدي, م. ف) .د.ت .(a-*المصحف المفسر* (الخامسة). مطبعة السلام.

وجدي, م. ف) .د.ت .(b-*دائرة معارف القرن العشرين*. دار الفكر.

Kaynakça

Abdurrahman, ʻA. (1999). el-Kurʼân ve kaḍâyeʼl-insân. Dâruʼl-Maʻârif.

Abdurrahman, ʻA. (tsz). et-Tefsîrüʼl-beyânî liʼl-Kurʼâniʼl-Kerîm (7. Basım). Dâruʼl-Maʻârif.

Abdülazîz, Ç. U. (2004). Evrâk min târîhiʼl-ihvâniʼl-müslimîn. Dâruʼt-Tevzîʼ veʼn-Neşriʼl-İslâmiyye.

Abdülcevvâd, M. (1952). Takvîmü Dâriʼl-ʻulûm. Dâruʼl-Hânî liʼt-Tibâʼa veʼt-Tevzîʼ.

Abdülhalîm, M. M. (2000). Menâhicüʼl-müfessirîn. Dâruʼl-Kitâbiʼl-Mısrî veʼl-Lübnânî.

Adamz, T, (2015) el-İslâm veʼt-tecdîd fi Mısr, terc. M. Abbas, el-Merkezüʼl-Kavmî liʼt-Terceme.

Afîfî, ʻA. A. (1937). Tefsîru sûretiʼl-Fâtiḥa ve beyân mâ ittaṣale bi hâ mineʼl-futûḥiʼl-İslâmiyye ve sîretiʼn-Nebeviyye.

Ahmed, H. (1980). et-Tefsîrüʼl-ʻilmî liʼl-âyâtiʼl-kevniyye fiʼl-Kurʼân. Müessesetüʼl-Maʻârif.

Arefe, M. H. (1426). et-Tefsîr veʼl-müfessirûn fî sevbihiʼl-kaşîb (2. Basım). el-Câmiʻatüʼr-Raḍaviyye.

Bennâ, H. (2004). Mekâṣidüʼl-Kurʼâniʼl-Kerîm. Dâruʼl-Vesîka.

Berekât, M. t. (1990). Seyyid Kuṭub: Hulâṣatü ḥayâtihî. Mektebetüʼl-Menâre.

Beyyûmî, M. R. (1995). en-Nahḍatüʼl-İslâmiyye fî siyeriʼl-aʼlâmiʼl-muâʼsırîn.

Beyyûmî, M. R. (tsz). Muḥammed Mütevellî eş-Şaʼrâvî. Mektebetüʼt-Türâsiʼl-İslâmî.

Cevherî, Ṭ. (1350). el-Cevâhir fî tefsîriʼl-Kurʼâniʼl-Kerîm. (2. Basım). Muṣṭafâ el-Bâbî el-Halebî.

Cündî, U. (tsz). ʻAbdülazîz Çaviş min ruvvâdiʼt-terbiye veʼs-sahâfetiʼl-ictimâʼiyyeti. El-Müessesetüʼl-Mısrıyyetiʼl-âmme liʼt-Teʼlîf veʼt-Terceme.

Çaviş, ʻA. A. (1913). Tefsîru Esrâriʼl-Kurʼâniʼl-Kerîm. Maṭbaʻatüʼl-Hidâye.

Ebû Ḥacer, A. ʻU. (1991). et-Tefsîrüʼl-ʻilmî liʼl-Kurʻân fiʼl-mîzân. Dâruʼl-Kuteybe liʼt-Tıbâʼa veʼn-Neşr.

Ebû Zehrâ, M. (tsz). Zehratüʼt-Tefâsîr. Dârüʼl-Fikriʼl-ʻArabî.

Emîn, ʻO. (tsz). Râʻidüʼl-fikriʼl-Mışrî el-İmâm Muḥammad ʻAbduh. el-Meclisüʼl-Aʻlâ liʼs-Sekâfe.

Faḍl, Ḥ. ʻA. (2016). et-Tefsîr veʼl-müfessirûn esâsiyyâtuhû ve menâhicuhu fiʼl-ʻaṣriʼl-ḥadîs. Dârüʼn-Nefâʻis.

Fâzıl, U. M. (2008). el-İtticâhüʼl-ʻalmâniʼl-muʻâṣır fî ʻulûmiʼl-Kurʼâniʼl-Kerîm. Merkezüʼn-Nâkıdiʼs-Sekâfî.

Ḥasan, E. ʻÖ. (1416). Menhecü Seyyid Kuṭub fî ẓilâliʼl-Kurʻân, Câmiʻatü Ümmiʼl-Kurâ, Küllyyetüʼd-Daʼveti ve Usûliʼd-Dîn, Mekke.

Ḥicâzî, M. M. (1413). et-Tefsîrüʼl-vâḍıḥ (10. Basım). Dâruʼl-Cîliʼl-Cedîd.

Hûlî, E. (1996 a). Dirâsâtün İslâmiyye. Dâruʼl-Kütübiʼl-Mısrıyye.

Hûlî, E. (1996b). min Hedyiʼl-Kurʼân. el-Heyetüʼl-âmmetüʼl-Mısrıyyetü liʼl-Kitâb.

Ibn ʻÂşûr, M. A. (1970). et-Tefsîr ve ricâluhu. Mecmaʻuʼl-Buḥûsiʼl-İslâmiyye.

Kehhale, ʻA. R. (tsz). Muʻcemüʼl-müʻellifîn. Mektebetüʼl-Müsennâ.

Kuṭub, S. (2004). Fî zilâliʼl-Kurʻâniʼl-Kêrîm (32. Basım). Dâruʼş-Şurûk.

Merâgî, A. M. (1946). Tefsîruʼl-Merâgî. Muṣṭafâ el-Bâbî el-Halebî.

Muhtesib, ʻA. A. ʻA. A. (1982). İtticâhâtü't-Tefsîr fi'l-asri'l-râhin. (3. Basım). Mektebetü'n-Nahdati'l-İslâmiyye.

Müslim, M. (2005). Mebâḥis fi't-tefsîri'l-mevdûʻî (4. Basım). Dâru'l-Kalem.

Neccâr, Z. (2006). el-Hayavân fi'l-Kurʼân. Dâru'l-Maʻârif.

Neccâr, Z. (2007a). es-Semâʼ fi'l-Kurʼâni'l-Kerîm (4. Basım). Dâru'l-Maʻârif.

Neccâr, Z. (2007b). Tafsîru'l-âyâti'l-kevniyye fi'l-Kurʼâni'l-Kerîm. Mektebetü'ş-Şurûki'd-Devliyye.

Nüveyhiḍ, ʻA. N. (1988). Muʻcemü'l-müfessirîn. Müʼessesetü Nüvayhiḍ es-Sakâfiyye.

Râfiʻî, M. Ṣ. (2003). İʻcâzü'l-Kurʼân ve'l-belâgatü'n-Nebeviyye. el-Mektebetü'l-ʻAsriyye.

Raslân, M. I. (2015). et-Tefsîrü'l-ʻilmî ʻinde'l-İmâmi'r-Râzî. Câmiʻatü'l-Ezher.

Rızâ, M. R. (1315). Tefsîrü'l-Menâr. Maṭbaʻatü'l-Menâr.

Rûmî, F. b. ʻA. A. b. S. (1983). Menhecü'l-medreseti'l-akliyye el-hadîse fi't-Tefsîr (2. Basım).

Rûmî, F. b. ʻA. A. b. S. (1997). İtticâhâtü't-Tefsîr fi'l-karni'r-râbiʼ aşer asri'l-râhin (3. Basım). Müessesetü'r-Risâle.

Saliḥ, ʻA. A. M. (2003). et-Tefsîr ve'l-müfessirûn fi'l-ʻaṣri'l-ḥadîs. Dâru'l-Maʻrife.

Süleyman, ʻA. A. U. (2019). Mebâḥisü ʻilmi'l-meʻânî fî âyâti'l-kıtâl dirâse belâgiyye. *Mizanü'l-Hak*. 10.

Şâfiʻî, M. M. b. A. (1429). et-Teyyârü'l-ʻalmâni'l-ḥadîs ve mevkıfuhû min tefsîri'l-Kur'âni'l-Kerîm. Dâru'l-Yüsr.

Şâkir, A. M. (2005). ʻUmdetü't-tefâsîr. Dâru'l-Vefâʼ.

Şaʻrâvî, M. M. (1977). Tefsîrü'ş-Şaʻrâvî (el-Havâṭır). Maṭâbiʻu Ahbâri'l-yevm.

Şeltût, M. (tsz). Tefsîru'l-Kurʼâni'l-Kerîm (2. Basım). Dâru'l-Kalem.

Şerbâṣî, A. (1962). Kıṣṣatü't-tefsîr. el-Mektebetü's-Sekafiyye. h al-Thaqâfîyah.

Şihhâte, ʻA. A. M. (1980). Menhecü'l-İmâm Muḥammad ʻAbduh fi tefsîri'l-Kurʼâni'l-Kerîm. Mektebetü Vehbe.

Vecdî, M. F. (tsz -a). el-Muṣḥafü'l-müfessir (5. Basım). Maṭbaʻatü's-Selâm.

Vecdî, M. F. (tsz -b). Dâʼiratü'l-Maʻârifi'l-karni'l-ʻişrîn. Dâru'l-Fikr.

Zehebî, M. Ḥ. (1989). et-Tefsîr ve'l-müfessirûn. Mektebetü Vehbe.

Ẓevâhirî, M. A. (1938). et-Taḥkîkâtü'l-vâḍiḥa fi tefsîri sûreti'l-Fâtiḥa ve evâ'ili's-sûreti'l-Bakara ve âyeti'l-Kürsiyyi. Muṣṭafâ el-Bâbî el-Halebî.

Ziriklî, H. (2002). el-Aʻlâm (15. Basım). Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.

اللّغة الرّبيعيّة وأثرها في كتب التّراث الإسلاميّ[1]

Safaa SAWSAK[2]

APA: Sawsak, S. (2023). اللّغة الرّبيعيّة وأثرها في كتب التّراث الإسلاميّ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 986-1000. DOI: 10.29000/rumelide.1405817.

ملخّص:

بحثنا عن اللّغة الرّبيعيّة، معناها وتعريفها، وكيفيّة مجيئها، ثمّ أثر هذه اللّغة في كتب التّراث الإسلاميّ، و تخريج العلماء وتوجيههم للكلمات الواردة في الأحاديث النّبويّة، وفي شعر الشّعراء، واستفادة العلماء منها في منظوماتهم العلميّة، فلقد مرّت القواعد الإملائيّة بتاريخ طويل من التّغيير والتّبديل واجتهادات العلماء، حتّى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم، وهي اصطلاحات للعلماء وضعوها واجتهدوا في عمليّة الوضع هذه، ومن هذه القواعد تنوين النّصب، حيث يتمّ رسمه على ألف زائدة لأجل الوقف عليه بألف العوض، وذلك بخلاف المنوّن المرفوع والمجرور نحو جاء زيد ومررت بزيد، إذ الوقف عليه بحذف نون التّنوين وإسكان الحرف الأخير، ولذلك لم يكتبوا تنوين النّصب على التّاء المربوطة بالألف، لأنّنا نقف عليها هاء، فنقول عند الوقف في "صنعت طاولةً : طاوله، بالهاء ولا نقول: طاولتا وأمّا في لغة ربيعة فإنّه تتمّ كتابة تنوين النّصب على الحرف الأخير من الكلمة، دون ألف، مهما كان هذا الحرف، وبالتّالي فهم يقفون على المنصوب المنوّن بالسّكون، فلا يحتاج الكاتب بلغتهم إلى الألف ، ولكنهم يقرؤون الكلمة بالتّنوين فما العلّة ؟ وقد أشكلت بعض القراءات في بعض المواضع على العلماء، فكان أحد وجوه توجيه هذه القراءة هو تخريجها على اللّغة الرّبيعيّة.

ووقعت اللّغة الرّبيعيّة في كتب الحديث النبويّ وفي كثير من أشعار العرب، والغاية من البحث هو أن يتعرّف طلّاب العلم على جانب من جوانب إحدى لغات العرب والذي كان له أثر واضح في كتب التّراث الإسلاميّ، وغاية أخرى خاصّة بمن يطالع في المخطوطات القديمة، ويقرأ في كتب التّراث الإسلاميّ، فيتعرّف على أحد الأساليب اللّغوية من لغات العرب من حيث النّحو، وأثر هذا الأسلوب من حيث الإملاء.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة الرّبيعيّة، قبيلة ربيعة، لهجة ربيعة، القواعد الإملائيّة، تنوين .

60. Rabia Lehçesi ve İslam Kültür Kitaplarına Etkisi

Öz

Bu çalışmada Rabia kabilesinin lehçesi, anlamı, tanımı, ortaya çıkış serüveninin yanı sıra bu lehçenin İslam kültür mirasımızın bir parçası olan ilmi kitaplardaki etkisinin ele alınması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, âlimlerin gerek hadis gerekse tefsirdeki çıkarımlarında ve yorumlamalarında bu lehçe ile ilgileri rivayetler ve şiirlerin yanı sıra alimlerin telif ettiği kitaplarda söz konusu lehçeden istifade edinme yöntemleri araştırılmıştır. Kuşkusuz imla kaideleri süreç içerisinde uzun bir değişim ve dönüşüm geçirerek güncel formlarını kazanmışlardır. Bu süreçte dil alimlerince büyük çaba neticesinde elde edilen bir takım terim ve kurallar ortaya çıkmıştır. Örneğin mansup bir kelimenin tenvinli okunması halinde ıvaz elifi getirmek suretiyle bir harfin üzerinde vakfedebilmek için kelimenin sonuna bir elifin yazılması bu kurallardandır. Bu durum جاء زيدٌ ve مررت بزيدٍ örneklerinde görüldüğü üzere merfu ve mecrur olan kelimelerde bulunmaz. Çünkü bu örneklerde son harfin

---

1. 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:** 22.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405817
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2. Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati ABD / Dr. Teaching Assist., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric (Sivas, Türkiye), ssawsak@cumhuriyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-1447-2282, **ROR ID:** https://ror.org/ 04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

harekesinde var olan tenvinin hazfedilmesi ve harfin üstünde sükûn edilmesi şeklinde okunabilmektedir. Bu nedenle kelimenin sonunda yer alan "ta-i merbuta"nın üzerine nasb alameti olan tenvin konulmamıştır. Zira üzerinde vakfedildiği zaman "ha" harfi olarak telaffuz edilebilmektedir. Örneğin صنعت طاولةً denildiğinde kelimenin sonunda bir "ha" harfi varmış gibi "طاوله" şeklinde okunmakta ve "طاولتا" şeklinde telaffuz edilmemektedir. Rabia lehçesinde ise mansûb olan kelimenin son harfinin hangi harf olduğuna bakılmaksızın kelimenin sonunda elif yazmadan sadece tenvinin yazılması ile yetinilmektedir. Buna ilaveten tenvin almış olan mansûb kelimenin üzerinde sükûn ile vakıf yapılmaktadır. Sonuç olarak Rabia lehçesine uygun biçimde yazan kişi mansûb kelimenin sonunda elif yazmaya gerek duymaz. Ancak kelime yine de tenvinli okunur. Bu durumun dilde ve yorumlamada etkisi nedir? Sorusuna şu cevabı vermek mümkündür. Kur'an'da ve edebi bazı metinlerde mansûb olup elifin yazılmadığı kullanımlar hakkında farklı yaklaşımlar olmuştur. Bu tür kelimelerin mansûb olduğunu kabul eden alimler iddialarını kanıtlamak için bu tür kullanımların Rabia lehçesiyle yazıldığını kanıt olarak öne sürmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, Rabia kabilesi, Rabia lehçesi, İmla kuralları, Tenvîn

The dialect of the Rabia tribe and its effect on Islamic culture books[3]

Abstract

In this study, it is aimed to discuss the dialect of the Rabia tribe, its meaning, definition, emergence adventure and the influence of this dialect in scientific books that are a part of our Islamic cultural heritage. In line with this goal, the methods of making use of this dialect in the books written by scholars, as well as in the narrations and poems related to this dialect in the scholars' inferences and interpretations of both hadith and tafsir, have been investigated. Undoubtedly, spelling rules have undergone a long change and transformation in the process and gained their current forms. In this process, there are a number of terms and rules obtained by language scholars. Language scholars have made great efforts to identify these terms and rules. For example, the illuminated reading of a verse word is a result of these studies. Namely, in order to be able to dedicate a letter by adding the elif ıvaz to the end of the word, tenvin was added to the letter elif written at the end of the word. This situation is not found in the words merfu and merfu, as seen in the examples of جاء زيد and .مررت بزيد Because in these examples, it can be read as digesting the tone in the movement of the last letter and resting on the letter. For this reason, the "ta-i merbuta" (round tâ) at the end of the word was not placed on it, which is a sign of nasb. Because when it is dedicated, it can be pronounced as the letter "ha". For example, when صنعت طاولةً is said, it is pronounced as "طاوله" as if there is a letter "ha" at the end of the word, and it is not pronounced as."طاولتا" In the Rabia dialect, it is sufficient to write only tenvi without writing alif at the end of the word, regardless of which letter is the last letter of the mansûb word. In addition, foundation is made with silence on the mansûb word that has been

---

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: 22.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405817
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

refined. As a result, a person who writes in accordance with the Rabia dialect does not need to write alif at the end of the mansûb word. However, the word is still read with illumination. What is the impact of this situation on language and interpretation? It is possible to give the following answer to the question: There have been different approaches about the usages in the Quran and some literary texts in which alif is not written. Scholars who accept that such words are mansûb claim that such usages are written in the Rabia dialect as evidence to prove their claims. Hz. The dialect of the Rabia tribe is included in the books containing the hadiths of the Prophet and in many Arabic poems. The aim of the research is to reveal the clear impact of the dialect of the Rabia tribe, one of the Arabic dialects, on the Islamic cultural heritage in the light of examples, and also to ensure that researchers who examine classical works and research the Islamic cultural heritage are aware of the use of the dialect of the Rabia tribe, one of the Arabic dialects, in terms of syntax and the effects of this use.

Keywords: Arabic language, Rabia tribe, Rabia dialect, Spelling rules, Tenvîn.

مقدّمة البحث: الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحابته، ومن سار بهديه إلى يوم الدّين.

وبعد فهذا البحث عن **اللّغة الربيعيّة**، مصدره كثير من كتب التّراث الإسلاميّ والبحث في لغات العرب على الرّغم من صعوبته والمشقّة فيه، لكنّ البحث في لغات العرب بحث ماتع ومفيد نافع، فمن خلال معرفة لغات العرب تزول كثير من الإشكالات، وتبطل فيه كثير من المعضلات، فما يظنّه بعضهم لحناً، قد يكون فصيحاً جاء على لغة من لغات العرب، وما يظنّه بعضهم وهماً من كاتب أو ناسخ، يتلاشى هذا الظّنّ إن عرف القارئ لغات العرب، وما يحسبه المستمع خطأ لشاعر في قصيدته، ربّما يكون له وجه من أوجه لغات العرب .

أهميّة البحث وأسباب اختياره:أوّلاً: أن يتعرّف طلّاب العلم على جانب من جوانب إحدى لغات العرب والّذي كان له أثر واضح في كتب التّراث الإسلاميّ، ثانياً: أن يتعرّف من يطالع المخطوطات القديمة ويقرأ في كتب التّراث الإسلاميّ، على أحد الأساليب اللّغوية من لغات العرب من حيث النّحو، وأثر هذا الأسلوب من حيث الإملاء، ثالثاً: توضيح جانب من جوانب هذه اللّغة وأثره في كتب التّراث الإسلاميّ، وليست غايتنا هي استقصاء كلّ ما جاء في تلك الكتب، لأنّ هذا الاستقصاء -لو فعلناه- لخرج لنا كتاب في مجلّدات لا يعرف عددها سوى الله رابعاً: وهو الغاية الكبرى من هذا البحث هو إزالة ما قد يطرأ على الذّهن من إشكال، ودفع ما يرد من خاطر الشكّ في البال، فالّذي يقرأ في أشعار العرب وفي كتب العلماء ربما يظنّ أنّ ثمة خطأ وقع فيه الشّاعر، وأنّ هناك زللاً وقع فيه الكاتب، فإذا تعرّف الإنسان على اللّغة الرّبيعيّة زال عنه ما قد يظنّه لحناً، وبطل من خاطره ما قد يظنّه زللاً

منهج البحث: منهج استقرائي تحليلي، حيث قمت باستقراء ما جاء في كتب التّراث الإسلاميّ عن مسألة اللّغة الرّبيعيّةعامّة، ثم قمت بتبويبه وترتيبه بعد أن كان شذرات متفرّقة هنا وهناك، فكنت مثل الّذي أشاد منزلاً من حجارة متناثرة، فلمّا صارت هذه الحجارة مجموعة مرتّبة منسّقة تغيّر وصفها وتغيّرت حالتها وصارت ذات نفع جديد متضاعف.

حدود البحث: شواهد من القرآن والحديث والسّنة وبعض كتب التّراث العربي.

دراسات سابقة:فمن الأقدمين وجدنا القلقشندي يعقد في كتابه صبح الأعشى مقارنات كثيرة بين القواعد الإملائيّة للمتقدّمين ، وبين اصطلاحات القواعد الإملائية في عصره أي في القرن الثّامن الهجريّ، وفي العصر الحديث وجدنا الشّيخ نصر الوفائي الهوريني يؤلّف كتابه "المطالع النصريّة للمطابع المصريّة في الأصول الخطّيّة" وذلك ليضبط رسم الكلمات وفق قاعدة عامّة واحدة في المطابع المصريّة ، وهذا الكتاب ذكر فيه الكثير من المعلومات حول رسم الحروف بين الأقدمين، وذكر فيه كيف يجب أن ترسم هذه الحروف والكلمات في المطابع اليوم.

أهداف البحث: يساعد هذا البحث في تصحيح بعض الأفكار الخاطئة حول الكلمات الفصيحة في اللّغة، وتصحيح أخطاء يقع بها الطّلّاب عامّة و النّاطقون بغير العربيّة خاصّة، فالعرب تعرفهم ببعض الكلمات الفصيحة الجديدة، والنّاطقون بغير العربيّة تعرفهم وتبني أساساً سليماً لهم للتّعلم وللمتابعة في هذا المجال.

المدخل: اللّغة الرّبيعيّة وأثرها في كتب التّراث الإسلاميّ

1. حول القواعد الإملائيّة بشكل عام والتّنوين بشكل خاص

هذا البحث هو بمثابة تمهيد للفكرة التي سنتكلّم عنها(اللّغة الرّبيعيّة)، وعلى الرّغم من أنّ هذا المبحث قد يبدو للبعض معروفاً واضح المعالم، فقد يخفى على الكثيرين مكنونه، وقد يخفى على الكثيرين تفاصيله، وخاصّة ما يتعلّق بقواعد الإملاء وكونها اصطلاحيّة اجتهاديّة، وليست استقرائيّة كما سنراه بعد قليل، فلذلك آثرنا البدء به. وقد قسّمنا هذا المبحث إلى أربعة أقسام:

1- القواعد الإملائيّة اجتهادات وقواعد اصطلاحيّة

2- الاختلاف في رسم التّنوين

3- كيفية كتابة تنوين النّصب على آخر الكلمة

4- لماذا كتبوا تنوين النّصب على الألف؟

وإليك التّفصيل والبيان:

1.1.- القواعد الإملائيّة اجتهادات وقواعد اصطلاحيّة:

من يتتبّع المخطوطات القديمة، ومن قرأ في كتب الأوائل ثم قارنها بما استقرّت عليه القواعد الإملائيّة المعاصرة، فإنه سيجد فرقاً كبيراً بين قواعد الأقدمين وبين قواعد الإملاء اليوم

فقد مرّت القواعد الإملائية بتاريخ طويل من التّغيير والتّبديل واجتهادات العلماء، حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم؛

فالقواعد الإملائيّة ليست مثل قواعد النّحو، ذلك أن قواعد النّحو هي قواعد استقرائيّة أي أن علماء العربيّة وضعوها بناء على استقراء كلام العرب وما جاء في أشعارهم وخطبهم وكلامهم وما جاء في القرآن الكريم.

بينما قواعد الإملاء هي اصطلاحات للعلماء وضعوها واجتهدوا في عمليّة الوضع هذه، فهي ليست استقراء لكلام العرب، بل هي اجتهادات للعلماء.

ولعل أقدم ما وصلنا من اجتهاد العلماء في وضع القواعد الإملائيّة هو تنقيط المصاحف على يد أبي الأسود الدؤلي، وقصّته مشهورة مستفيضة لا يكاد يجهلها أيّ طالب علم في العربيّة فتنقيط المصاحف على يد أبي الأسود هو ما نسمّيه اليوم تشكيل الكلمات، وهذا واضح من كلامه لغلامه، فقد قال للذي يمسك المصحف:

إذا فتحت فمي فاجعل نقطة فوق الحرف، وإذا كسرته فاجعل نقطة تحت الحرف، وإذا ضممت فمي فاجعل نقطة أمام الحرف، فإن أتبعت شيئاً من هذه الحركات غنة (تنوينا) فاجعل نقطتين، فعمل ذلك حتّى أتى على آخر المصحف(**القلقشندي**، الطبعة الأولى 1987- **155/3**).

فلو تأملنا هذه الرّواية فإنّه يتّضح لنا كيف كان الأداء بالصّوت والصّورة هو المصدر الطّبيعيّ الّذي انبثقت عنه المصطلحات: الفتحة والضّمّة والكسرة.

ثم جاء بعده نصر بن عاصم اللّيثي فقام بوضع النّقاط على الحروف، وقد نقل ابن خلّكان عن أبي أحمد العسكري أنّه حكى في كتابه التّصحيف، أنّه لمّا كثر التّصحيف في العراق وانتشر أيّام عبد الملك بن مروان، فزع الحجّاج إلى كتّابه وسألهم أن يضعوا للحروف المتشابهة علامات، فقام نصر بن عاصم اللّيثي فوضع النّقط، ثم جاء بعدهم الخليل بن أحمد الفراهيدي فاخترع شكل الهمزة على هيئة عين صغيرة، واخترع شكل الحركات كما نعرفها اليوم، وذلك بدلاً من الشّكل الذي كان أبو الأسود الدؤلي قد اخترعه من قبل، فالخليل بن أحمد هو الّذي وضع شكل الحركات3.

فهذا الاستعراض السّريع لتاريخ وضع النّقاط وتشكيل الحروف، يبيّن أنّ القواعد الإملائيّة لم تنشأ دفعة واحدة، بل كانت عملاً تراكميّاً، وأنّ هذه القواعد هي من اختراع واجتهادات العلماء عبر هذا الزّمن الطّويل، وليست مثل قواعد النّحو التي كانت استقراء لكلام العرب.

وقد تنبه العلماء قديماً وحديثاً إلى معضلة اختلاف قواعد الإملاء بين القديم والحديث من جهة وإلى اختلاف قواعد الإملاء بين العلماء من جهة أخرى. فمن الأقدمين وجدنا القلقشندي يعقد في كتابه صبح الأعشى مقارنات كثيرة بين القواعد الإملائيّة للمتقدّمين ، وبين اصطلاحات القواعد الإملائيّة في عصره أي في القرن الثّامن الهجريّ.

وفي العصر الحديث وجدنا الشّيخ نصر الوفائي الهوريني يؤلّف كتابه "المطالع النصريّة للمطابع المصريّة في الأصول الخطّيّة" وذلك ليضبط رسم الكلمات وفق قاعدة عامّة واحدة في المطابع المصريّة. وهذا الكتاب ذكر فيه الكثير من المعلومات حول رسم الحروف بين الأقدمين، وذكر فيه كيف يجب أن ترسم هذه الحروف والكلمات في المطابع اليوم.

وبمعنى آخر، فحتّى هذا الكتاب هو بمثابة اجتهاد شخصيّ من المؤلّف.

1.2. الاختلاف في رسم التّنوين:

قبل أن نتكلّم في التّعريف باللّغة الرّبيعية وتفصيلها، فلا بدّ من التّعريج على التّنوين وكيفيّة رسمه عند الأقدمين عموماً، وكيفيّة رسمه اليوم، ثم ننتقل إلى الكلام عن اللّغة الرّبيعيّة. فما هو التّنوين؟ كيف يتمّ رسمه قديماً وحديثاً؟ التّنوين هو: نون ساكنة تلحق الآخر، تثبت لفظاً، وتسقط خطّاً، والتّنوين لا يكون إلّا في الأسماء. (ابن منظور، لسان العرب، 427/13).

ولمّا كانت مادّة هذا البحث تتعلّق بمسألة تاريخيّة ، فلا بدّ من عرض موجز لرسم التّنوين بين **الأقدمين والمعاصرين** بشكل عام، ثم عرض شكل تنوين النّصب بشكل خاصّ، وذلك حتى تتّضح الصّورة لا غبش فيها ولا ضبابيّة.

أمّا تنوين النّصب قديماً فكان عبارة عن نقطتين إحداهما للحركة والأخرى للتّنوين ، وأمّا المتأخّرون فيجعلون علامة النّصب ألفاً صغيرة مضطجعة مبطوحة، ويجعلون التّنوين خطّتين مضطجعتين صغيرتين من فوق الحرف، ويجعلون بين الخطّتين بقدر واحدة منهما(القلقشندي،، الطبعة الأولى ، 1987- 161/3).

ومهما كان آخر الكلمة، فإن تنوين النّصب عند جميع أهل العربيّة يكون على شكل خطّتين صغيرتين مضطجعتين، ويستثنى من ذلك:

1- كلمة (إذاً = إذن): فقد وقع فيها خلاف شديد بين العلماء.

*- فهناك من يقول بكتابتها خطّتين صغيرتين على الألف، وذلك لأنّه يتمّ الوقوف عليها بألف العوض(الفيروزآبادي،1348:2005) ، وعلى رأس هؤلاء المازني رحمه الله تعالى.

*- بينما عامّة العلماء فقالوا أنّها تكتب بالنّون: إذن، وحجّتهم في ذلك أمران:

الأول: أنّ كل نون تنوين للنّصب يوقف عليها بالألف، بينما هذه يوقف عليها بالنّون، لذلك وجب كتابتها بالنّون مراعاة للوقف.

الثّاني: أنّنا نكتبها بالنّون تفريقاً بينها وبين إذا الظرفيّة لئلّا يقع الالتباس.

ويحكى عن أبي العباس محمّد بن يزيد أنّه كان يقول أشتهي أن أكوي يد من يكتب إذن بالألف ، لأنها مثل أن ولن ، ولا يدخل التّنوين في الحروف.

*- وهناك رأي ثالث في كتابتها منسوب للفرّاء، وهو أنّها إذا كانت عاملة ناصبة نكتبها بالنّون: إذن، وإن كانت غير عاملة فنكتبها بالألف(**القلقشندي**،، الطبعة الأولى ، 1987- **171/3**).

2- كلمة فم: أصل كلمة فم هو **فَوَهٌ** ، فتم حذف الهاء مثلما حذفت من كلمة سنة، وبقيت الواو متحرّكة فوجب إبدالها ألفاً فصارت فاً ، وليس في العربيّة اسم على حرفين يكون أحدهما تنويناً، فتمّ إبدال التّنوين بحرف جلد مشاكل للتّنوين ألا وهو الميم، فصارت: "فم"(الفيروزآبادي،1348:2005)

وهذه حالة نادرة وتكاد تكون متفردة في العربيّة لا نظير لها (الزبيدي، 2007: 236/36).

1.3.- كيفيّة كتابة تنوين النّصب على آخر الكلمة:

ذكرنا شكل تنوين النّصب وأنّه عبارة عن خطّتين مضطجعتين، ولكن كيف يتمّ رسم هاتين الخطّتين على الحروف؟

الحقيقة أنّ هذا ممّا لم يكن فيه اتفاق بين العلماء، ولكنّ الشّائع والحالة العامّة هي أنّ تنوين النّصب يكتب على ألف زائدة تلحق بأصل الكلمة، بغض النظر عن كون الحرف يتّصل بها مثل: أسبوعاً، أو لا يتّصل بها مثل: زيداً وعمراً

عدا الحالات التّالية:

1- المربوطة مثل اشتريت وردةً

2- الألف المقصورة أو اللّينة مثل قابلت فتىً، واشتريت عصاً،

3- الهمزة المتطرّفة على الألف نحو: سمعت نبأً(مسعود محمد ناصر زياد: 41).

1.4.- لماذا كتبوا تنوين النّصب على الألف؟

ذكرنا من قبل أنّ ألف العوض هي ألف تبدل في النّطق بدل النّون عند الوقف

وبمعنى آخر فإنّهم اصطلحوا على كتابة تنوين النّصب على ألف زائدة رسماً في الكتابة لأجل الوقف عليه بألف العوض، وذلك بخلاف المنوّن المرفوع والمجرور نحو جاء زيد ومررت بزيد، إذ الوقف عليه بحذف نون التّنوين وإسكان الحرف الأخير(القلقشندي، الطبعة الأولى، 1987- 170/3).

ولذلك لم يكتبوا تنوين النّصب على التّاء المربوطة بالألف، لأنّنا نقف عليها هاء، فنقول عند الوقف في "صنعت طاولةً : طاوله، بالهاء ولا نقول: طاولتا.(السيوطي، 2001- 426/3)

فهذه هي القاعدة العامة لكتابة تنوين النّصب، ولكنّ هذه القاعدة لم تكن واحدة عند العلماء، بل كان هناك قسم منهم يكتب تنوين النّصب وفق **اللّغة الرّبيعيّة** !

2. اللّغة الرّبيعيّة

لعلّ الكثيرين لم يسمعوا بمصطلح اللّغة الرّبيعيّة، ولعلّ الكثيرين مرّواعلى كتاب من الكتب فظنّوا أنّ مؤلّفه قد أخطأ في كتابة كلمة ما وفق قواعد النّحو والإملاء،

ولكن وبعد قراءة هذا البحث سيجد القارئ أنّه ظلم هؤلاء وأولئك

فلأجل ذلك قمنا بتقسيم المبحث إلى عدة فقرات:

1- التّعريف باللّغة الرّبيعيّة

2- اللّغة الرّبيعيّة في قراءات القرآن

3- اللّغة الرّبيعيّة في كتب الأحاديث النّبويّة وفيه استفاضة من وجهين:

- الوجه الأول: وقوع اللّغة الرّبيعيّة من حيث الرّسم فقط، وليس تبعاً لوجه إعرابيّ

- الوجه الثّاني: وقوع اللّغة الرذبيعيّة بناء على الخلاف في تشكيل الكلمة

2.1.التّعريف باللّغة الرّبيعيّة

اللّغة هي أصوات وكلام مصطلح عليه بين كلّ قوم يعبّرون به عن أغراضهم، وهي نسق من الرّموز والإشارات يستخدمها الإنسان بهدف التّواصل مع البشر، والتّعبير عمّا يشعر به، واكتساب المعارف النّاتجة عن هذا التّواصل(ابن جني، 2008 - 33). اللّغة واللّهجة تؤديان نفس الوظيفة، لكن اللّهجة تعتبر جزءًا أو شكلًا من اللّغة، أو نسخة محكيّة عن اللّغة القياسيّة(البغدادي، 12:2021).

بنو ربيعة: يعود نسب قبائل ربيعة إلى ربيعة بن نزار بن معد بن عدنان ، قال ابن عبد البرّ : أما ربيعة فإنّ العرب وجميع أهل العلم والنّسب أجمعوا على أن اللّباب والصّريح من ولد إسماعيل بن ابراهيم هم: ربيعة ومضر، أبناء نزار بن معد بن عدنان، وفي آخر المقالة مخطّط لشجرة قبيلة ربيعة (ابن عبد البر، 1985: 90).

اللّغة الرّبيعيّة(العلماء تارة يسمونها اللغة الربيعية، وتارة يقولون لغة ربيعة)هي أن تتمّ كتابة تنوين النّصب على الحرف الأخير من الكلمة، دون ألف، مهما كان هذا الحرف، وبالتّالي فهم يقفون على المنصوب المنوّن بالسّكون، فلا يحتاج الكاتب بلغتهم إلى الألف، ولكنّهم يقرؤون الكلمة بالتّنوين(العيني، 2001--212/14)

فمثلاً: رأيت رجلاً، يتمّ كتابتها وفق هذه اللّغة: رأيت رجلً ، ويقرؤونها أثناء الوصل بالتّنوين (رجلاً = رجلن) ،وعند الوقف يقفون على اللّام السّاكنة: رأيت رجلْ

وهذه لغة قبيلة ربيعة، حيث يقفون على الاسم المنوّن بالسّكون في كلّ أحوال الإعراب، فيقولون: رأيت خالْ أي خالاً، ومررت بخالْ، وهذا خالْ.

وقد ذكرنا من قبل أنّ علة كتابة ألف العوض في تنوين النّصب هو أنّهم يقفون بالألف،

فلمّا زالت هذه العلّة، عادوا إلى الأصل، فحذفوا الألف، وكتبوا تنوين النّصب فوق الحرف، ووقفوا على ساكن، مثلما يقفون في جميع كلامهم.

ولكن مما ينبغي التّنبّه له، أنّ هذا الذي تفعله ربيعة إنّما هو من باب الجواز، وليس من باب الوقف اللّازم دوماً في كلامهم

وقد قال ابن عقيل:

(والظّاهر أنّ هذا غير لازم في لغة ربيعة، ففي أشعارهم كان الوقف كثيراً جداً على المنصوب المنوّن بالألف)(بهاء الدين بن عقيل، 1405: 303/4).

2.2.- اللّغة الرّبيعيّة في قراءات القرآن

عند اختلاف القراءات وعند استشكالها يقوم العلماء بتخريج هذه القراءات على سنن العربيّة ويقومون بتوجيهها على لغات العرب ولهجات قبائل العرب

وقد أشكلت بعض القراءات في بعض المواضع على العلماء، فكان أحد وجوه توجيه هذه القراءة هو تخريجها على اللّغة الرّبيعيّة

فمن ذلك: قوله تعالى {إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ عِبَادٌ أَمْثَالُكُمْ } [الأعراف: 194]

قرأها عامة القرّاء بتشديد إنّ ورفع كلمة عباد على أنّها خبرها، بينما قرأها سعيد بن جبير بتخفيف إنّ، ونصب كلمتي: عباد ـ أمثالكم(السمين الحلبي،، ط1430 هـ - 2009 م - 2054)

وقد اتّفق المفسّرون على أنّ هذه القراءة يتمّ تخريجها على اعتبار إنّ نافية تعمل عمل ليس، وأنّ الاسم الموصول الّذين في محلّ رفع اسمها، وأنّ كلمة عباد هي خبرها.(ابن سيده، 2007- 161/5)

بينما أشكلت هذه القراءة أبي جعفر النّحّاس فقام بردّها، وكان أحد أهمّ وجوه ردّها عنده أنّها تخالف رسم المصحف، فقد قال النّحّاس في إعراب القرآن:

"وهذه القراءة لا ينبغي أن يقرأ بها لأنها مخالفة للسّواد"

وقد أجاب العلماء مثل ابن سيده في إعراب القرآن.(ابن سيده، 2007 162/5)، و الشيخ أبو حيان في تفسيره،(الأندلسي، 440/4) ، ومثّل:

"بأنّ كلمة عباد في حالة النّصب مكتوبة على لغة ربيعة في الوقف على المنوّن المنصوب بغير ألف، فلا تكون فيه مخالفة للسّواد"

أي أنّ الحجّة الّتي ردّ بها أبو جعفر النّحّاس قراءة سعيد بن جبير كونها تخالف رسم المصحف، هي حجّة غير دقيقة، إذ يمكن تخريج هذه القراءة في رسم المصحف على اللّغة الرّبيعيّة حيث يقفون بالسّاكن.

ولأجل هذا قال ابن سيده معلّقاً على كلام النّحّاس:

وكلام النّحّاس هو الّذي لا ينبغي، لأنّها قراءة مرويّة عن تابعيّ جليل، ولها وجه في العربيّة(ابن سيده، 2007- 162/5)

هذا وإنّا بعد البحث الطّويل وبعد مطالعة عدة كتب للقراءات، وبعد الرّجوع إلى عدّة كتب في تخريج القراءات، لم نجد غير هذا المثال عن تخريج أيّ آية أخرى على اللّغة الرّبيعيّة، ولعلّ غيرنا يطّلع على ما لم نطّلع عليه، ففوق كلّ ذي علم عليم.

2.3.- اللّغة الرّبيعيّة في كتب الأحاديث النبويّة

وقعت اللّغة الرّبيعيّة في كتب الحديث النبويّ كثيراً، وذكرها أهل اللّغة، وذكرها شرّاح كتب الأحاديث، كالنّووي وابن حجر وبدر الدّين العيني وغيرهم، وقد وقعت هذه اللّغة على وجهين:

الوجه الأوّل: أنّها وقعت من حيث الرّسم فقط، وليس تبعاً لوجه إعرابيّ.

الوجه الثّاني: أنّها وقعت بناء على الخلاف في تشكيل الكلمة، فكان أحد وجوه تخريج هذا الاختلاف هو كون الكلمة مكتوبة على اللّغة الرّبيعيّة.

- أمّا الوجه الأوّل الخاصّ بالرّسم فقط دون تغيير في تشكيل الكلمة، فقد وقعت اللّغة الرّبيعيّة بعضها في أسانيد الحديث، وبعضها وقع في المتون.

***-** فممّا وقع في الأسانيد:

1- حدّثنا محمّد بن جعفر حدّثنا شُعْبة عن إسماعيل سمعت **حَكِيمً** الحَذَّاء: سمعت ابن عمر سئل عن الصّلاة في السّفر؟،، فقال: ركعتَين، سنّة رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم(الإمام أحمد، 1995: 117/5)

وموطن الشاهد في هذا الحديث هو ما جاء في الإسناد قوله "سمعت **حكيمً** الحذاء"

حيث ذكر العلامة أحمد شاكر أنّ هذا جاء مرسوماً في نسختين من نسخ المسند، **حكيمً**، بدون ألف مع أنّه منصوب

وقال العلّامة أحمد شاكر: هو على **لغة ربيعة** في الوقف على المنصوب بالسّكون كالوقف على المرفوع.

2- عن عمرو بن الحارث أنّ أبا يونس **سليمً** مولى أبي هريرة حدّثه عن أبي هريرة عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنّه قال: ((كلّ بني آدم يمسّه الشّيطان يوم ولدته أمّه، إلّا مريم وابنها(مسلم،1392 - 97/7)

وموطن الشّاهد هو كلمة **سليمً** ، ذلك أنّ هذا الحديث أورده الطّبري في تفسيره، وقد ذكر العلّامة أحمد شاكر في تحقيقه للطّبري أنّ الحديث في صحيح مسلم وأنّه في طبعة بولاق لصحيح مسلم مكتوبة **سليمً**، بالتّنوين دون ألف، مع أنّ حقّها النّصب لأنّها بدل من كلمة (أبا)، وأنّها مكتوبة كذلك على اللّغة الرّبيعيّة.

***-** وممّا وقع في المتون:

1- عن عبد الله بن عبّاس قال عن أهل الجاهليّة: كانوا يرون العمرة في أشهر الحجّ من الفجور في الأرض، ويجعلون المحرّم **صفرً**(مسلم، 1392- 4/ 56 ، البخاري، 1987- 2/ 567)

وقد ذكر النّووي أنّه في نسخ صحيح مسلم مكتوب: **صفرً**، من غير ألف بعد الراء، وأنّ صفر منصوب مصروف بلا خلاف، وكان ينبغي أن يكتب بألف، وسواء كتب بالألف أم بحذفها لا بدّ من قراءته هنا منصوباً لأنّه مصروف(النووي، 1392: 225/8)

وقد ذكر ابن حجر أنّ هذه الكلمة جاءت على **اللّغة الرّبيعيّة**، فلا يلزم من كتابتها بغير ألف أن لا يصرف، فتقرأ بالألف(ابن حجر،1379: 426/3).

هذا وقد علّل الكرماني تعليلا لطيفاً في سبب اعتماد اللّغة الرّبيعيّة هنا، أي عدم كتابة التّنوين على ألف، أنّه لأجل الوقوف على كلمة **صفرً** بالسّاكن، رغم كونها منوّنةً تنوين النّصب، وسبب هذا الوقوف على السّاكن على لغة ربيعة هو مراعاة للسّجع(العيني، 361/14).

ذلك أنّ تمام الحديث هو: ويجعلون المحرّم **صفرً**، ويقولون إذا برأ الدّبر، وعفا الأثر، وانسلخ صفر، حلّت العمرة لمن اعتمر(البخاري، 1987- ،567/2).

2- عن إياد بن لقيط عن أبي رمثة قال: انطلقت مع أبي وأنا غلام فأتينا **رجلً** من الهاجرة، **جالسً** في ظلّ بيته، فقال لي أبي: هذا رسول الله صلّى الله عليه وسلّم.

وقد كتب العلّامة أحمد شاكر في تعليقه على الحديث:

كلمة **رجلً** رسمت في إحدى النّسخ دون ألف، وكلمة **جالسً** كتبت في نسختين من النّسخ المخطوطة دون ألف أيضاً، ووضع عليها فتحتان دلالة على أنّها منصوبة، وهذا الرّسم في الكلمتين جائز على **لغة ربيعة**، يقفون على المنصوب بالسّكون، كالوقف على المرفوع والمجرور

3- عن ابن مسعود: أن النّبي صلّى الله عليه وسلّم " سجد بالنّجم وسجد المسلمون، إلّا **رجلً** من قريش، أخذ كفّاً من تراب، فرفعه إلى جبهته، فسجد عليه " قال عبد الله: " فرأيته بعد قتل كافرا "

وموضع الشّاهد هو كلمة إلّا **رجلً**، حيث ذكر محقّق الكتاب الشّيخ شعيب الأرنؤوط أنّه في أربعة نسخ من المسند مكتوبة دون ألف، مع أنّها منصوبة على الاستثناء، ويتمّ تخريجها على **لغة ربيعة**(أحمد بن حنبل، 206/6).

4- عن ابن مسعود يروي تعذيب قريش للمسلمين:

أخذهم المشركون، فألبسوهم أدراع الحديد، وصهروهم في الشّمس، فما منهم إنسان إلا وقد واتاهم على ما أرادوا، إلا **بلالً**، فإنه هانت عليه نفسه في الله

وموضع الشّاهد هو كلمة **إلا بلالً**، فحقها أن تكتب بالألف: إلّا بلالاً، لأنها منصوبة على الاستثناء، ولكّنها جاءت في جميع نسخ المسند المخطوطة دون ألف، كما ذكر ذلك الشّيخ شعيب الأرناؤوط في تحقيقه للمسند، وقال: هي **لغة ربيعة**(أحمد بن حنبل، ، 382/6-1995).

- وأمّا الوجه الثّاني في كون اللّغة الرّبيعيّة وقعت بناء على الخلاف في تشكيل الكلمة، فكان أحد وجوه تخريج هذا الاختلاف هو كون الكلمة مكتوبة على اللّغة الرّبيعيّة، فهذا الوجه لم نجده إلّا في المتون.

وإذا كان ما ذكرناه فيما سبق عبارة عن مجرّد خلاف في كيفيّة الكتابة بين النّسخ، فإنّ ما سنذكره هاهنا هو خلاف أعمق من مجرّد كيفيّة الكتابة، بل هو خلاف في نطق الكلمة ،وإعرابها يغيّر مكانها الإعرابيّ في سياق الجملة.

1- قال عليه الصّلاة والسّلام: ((إنّ الله حرّم عليكم عقوق الأمّهات، ووأد البنات، ومنع وهات، وكره لكم **قيل وقال**، وكثرة السّؤال، وإضاعة المال(البخاري، 1987- ،848/2)

والمسألة عند كلمتيّ قيل وقال، فهاتان الكلمتان تقرآن على وجه مختلف:

إمّا بالفتح **قيلَ**، وإمّا بتنوين النّصب **قيلً**

*- أمّا قراءتها بفتح الآخر دون تنوين فلها عندئذ وجهان في الإعراب:

أ- قيل: فعل ماض مبنيّ للمجهول، وقال: فعل ماض مبنيّ للمعلوم، فهما مبنيّان متضمّنان للضّمير، ومعناه قيل لفلان كذا، وقال فلان كذا، وذلك للزّجر عن الاستكثار

ب - قيل وقال: مصدران (القيل والقال) منصوبان باعتبار كلمة قيل مفعولاً به، وكلمة قال معطوفة عليها، وهنا يوجد مضاف إليه محذوف مقدّر، أي: قيل النّاسِ، وقال الناسِ

*- وأمّا قراءتها بتنوين النّصب فهو على **اللّغة الرّبيعيّة** في حذف ألف تنوين النّصب، ويكون إعرابهما حينئذ، **قيلً**: مفعولاً به، و**قالً** معطوف على ما قبله(العيني، 2001، 87/22)

وفي هذه الحالة يكون تنوين النّصب هنا يشمل أمرين:

تنوين للإعراب، وتنوين عوض عن المضاف إليه

2- قال عليه الصّلاة والسّلام: لا يأتي رجل مولاه يسأله من فضل عنده فيمنعه إيّاه إلا دعي له يوم القيامة **شجاع** يتلمّظ فضله الّذي منع(النسائي ،1991 ، 43/2)

وموطن الشّاهد هو كلمة **شجاع**، حيث وقعت في بعض نسخ النّسائي بالرّفع، ووقعت في بعضها بالنّصب(أبو داود، 2009: 454/7)

وعليه فكلمة شجاع في حالة الرّفع هي نائب فاعل للفعل دعي

وأمّا في حالة النّصب فهي مكتوبة على **اللّغة الرّبيعيّة**: **شجاعً**، ومحلّها من الإعراب عندئذ أنّها حال من كلمة فضله، ويشهد لذلك رواية أبي داود بتمامها: "إلّا دعي له يوم القيامة فضله الّذي منعه شجاعاً أقرع"(الإثيوبي الوَلّوي، 82/23)

3- قال عليه الصّلاة والسّلام: ((لا يلبس المحرم القميص ولا السّراويل ولا البرنس ولا **ثوب** مسّه الزعفران(البخاري، 1987، 143/1)

كلمة ثوب وقعت هكذا في بعض النّسخ، وهي في هذه الحالة على وجهين من الإعراب:

الأول: **ثوبٌ** بالرّفع باعتبار الكلام مستأنفاً

الثّاني: **ثوبً** بالنّصب، فهي مكتوبة في هذه الحالة على اللّغة الرّبيعيّة(شمس الدين البِرْماوي، 2012: 413/14)

3. استعمال اللّغة الرّبيعيّة في الشّعر وكتب العلماء

3.1.- اللّغة الرّبيعيّة في الشّعر

وقعت اللّغة الرّبيعيّة في كثير من أشعار العرب، واستدلّ العلماء بهذه الأشعار على جواز الوقوف على السّاكن في حالة تنوين النّصب وليس على الألف، بل إنّ الشّاعر ابن الفارض جرى في كثير من قصيدته اليائية على اللّغة الرّبيعيّة، كقوله في مطلعها:

سائق الأظعان يطوي البيد طي

والأصل أن يقول: طيّاً

ثم قوله بعد: ومتى أشكو جراحاً بالحشى * زيد بالشّكوى إليها الجرحُ كي

والأصل أن يكون كيّاً، لأنّ حقّه النّصب، ولكنّه جرى في هذه القصيدة على لغة ربيعة في كثير من المواضع(الأحمدي الأزهري، 2005: 279).

والشّعراء الأقدمون قد جروا على هذه اللّغة في أشعارهم فممّا جاء في شعر الشّعراء:

1- ألا حبّذا غُنْمٌ وحسن حديثها * لقد تركتْ قلبي بها هائماً دنف

والشّعر لشاعر مجهول، وأنشده السّيوطي شاهداً لحذف التّنوين من غير إبداله بالألف وقال: هي لغة ربيعة(همع الهوامع، 427/3)

والشّاهد فيه لفظة دنف، وحقّه أن يقال: دنفاً، والدّنف المريض(محمد بن محمد،2007: 154/2)

2- وبرّق عينيه ولاك لسانه * يرى كلّ شيء ما خلا شخصها جلل(البيان والتبيين: 598)

ومعنى جلل أي صغيراً

والشّاهد فيه هو تسكين اللّام في كلمة جلل، وذلك على لغة ربيعة، مع أنّ حقّ الوقف في هذا الموضع بالألف(عبد الله بن الطيب:479/4)

3- ليثاً هزبراً ذا سلاحٍ معتد * يرمي بطرفٍ كالحريق الموقد(خزانة الأدب: 351/7)

والشّاهد فيه قوله معتد، فأصله معتدياً لأنّه صفة ل ليثاً، ولكنّه وقف عليه على لغة ربيعة فصارت: معتدي، فلمّا صارت كذلك صارت بمثابة الاسم المنقوص المنتهي بياء ساكنة مكسور ما قبلها، فحذف الياء فصارت معتد(عبد القادر، 7:1997 /351)

4- أشاء ما شئت حتىّ لا أزال لما لا أنت شائية من شأننا شاني(إميل يعقوب، 169/8)

ومعنى البيت: أحبّ كلّ ما تحبّينه، حتّى أنّني لا أزال مبغضاً لكلّ شيء لا تحبّينه، ولا تريدينه من أمورنا

والشّاهد فيه قوله شاني، أي مبغضاً كارهاً، وهي منصوبة لأنّها خبر لا أزال، ولكنّ الشّاعر وقف عليه بالسّكون على لغة ربيعة(الصبان: 589)

3.2- الاستفادة من اللّغة الرّبيعيّة في المنظومات العلميّة

لا يقتصر مجيء اللّغة الرّبيعيّة على شعر الشّعراء فقط، بل إنّ اللّغة الرّبيعيّة موجودة في منظومات العلماء العلميّة، حيث ساعدتهم هذه اللغة كثيراً في نظم هذه العلوم، ولولا اللّغة الرّبيعيّة لوجد العلماء صعوبة بالغة في نظم قصائدهم العلميّة تلك.

ولعلّ ألفيّة ابن مالك هي أشهر منظومة شعريّة في تراثنا اللّغويّ، بل لا نبالغ لو قلنا إنّها أشهر منظومة علميّة في تراثنا الإسلاميّ كلّه، بل إنّك لو أطلقت لفظ الألفيّة بين طلّاب العلم ولم تقل ألفيّة ابن مالك، بل قلت: الألفيّة، فلن يخطر في البال سوى ألفية ابن مالك، فقد أصبحت ال التّعريف فيها من باب الغلبة

وهذه الألفيّة مليئة باستعمال اللّغة الرّبيعيّة، وجرى ابن مالك عليها في كثير من أبيات الألفيّة

*- فممّا جاء في ألفيّة ابن مالك على اللّغة الرّبيعيّة:

1- في واحد ممّا بإلّا استثني * وليس عن نصب سواه مغني

فقد قال ابن مالك مغني، والأصل أن يقول مغنياً لأنه خبر ليس المنصوب، ولكن ابن مالك جرى في هذا البيت على لغة ربيعة(الصبان:876)

2- ولام ما استغيث عاقبت ألف * ومثله اسم ذو تعجب ألف

والأصل أن يقول عاقبت ألفاً، لأنّ ألفاً مفعول به للفعل عاقبت، ولكنّ ابن مالك وقف عليها دون ألف وذلك على لغة ربيعة(الصبان:1492)

3- وفعلاً اسماً وفعيلاً وفعل * غير معلّ العين فعلان شمل

والأصل أن يقول: وفعلاً اسما وفعيلاً وفعلاً ، لأنه معطوف على منصوب، فهو منصوب مثله، فكان الأصل أن يأتي بالتّنوين على الألف، ولكنه لم يفعل ذلك، فقد جرى هنا على اللّغة الرّبيعيّة في جواز الوقوف بالسّاكن على المنوّن المنصوب(الصبان:1897)

هذا، وهناك أبيات كثيرة في الألفيّة استعمل فيها ابن مالك اللّغة الرّبيعيذة، وليست غايتنا استقصاء جميع ما جاء في الألفيّة على اللّغة الرّبيعيّة، وإنّما غايتنا التّمثيل على الفكرة.

3.3.- استعمال اللّغة الرّبيعيّة في كتب العلماء

إنّ كتب العلماء في المخطوطات القديمة قبل الطّباعة، كانت مليئة بكتابة الكلمات على اللّغة الرّبيعيّة، وعندما تمّت طباعتها لاحظ المحقّقون الفطاحل ذلك، فنبّهوا على أنّ ما هو موجود في تلك المخطوطات ليس خطأ من النُسّاخ، كما قد يتوهم بعض من لا دراية له في علم التّحقيق، وقد نبّه الشّيخ أبو الوفاء الهوريني على ذلك في كتابه الخاص بالأصول الخطية(أبو الوفاء: 279)

وسنعرض نموذجين فقط لبعض ما جاء في كتب فطاحلة العلماء على اللّغة الربيعية، هما بعض ما جاء في كتاب الرّسالة للشافعي، ونموذجاً من كتاب غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام.

ونكتفي بهذين النموذجين كمثالين لكثير من الكتب الأخرى التي جاءت فيها اللغة الرّبيعية، فالغاية هي التّمثيل والاستدلال، وليس الغاية هي استقصاء الأمثلة في جميع الكتب.

كتاب الرّسالة للشّافعي(الشافعي، 1938: 126).

لعلّ كتاب الرّسالة للشّافعي، هو الّذي قدح في ذهني فكرة البحث، فعندما قرأته من سنوات، وجدت كثيراً من كلماته مكتوبة على اللّغة الرّبيعيّة، كما نبّه إلى ذلك العلّامة أحمد شاكر في تعليقاته على هذا الكتاب.

فقد جاء في كتاب الرّسالة في عدة مواضع كلمات منصوبة، تم رسم تنوين النصب من دون ألف، وهذه النّسخة بخطّ الرّبيع نفسه تلميذ الشّافعي، كما حقّق ذلك العلّامة أحمد شاكر في مقدّمة تحقيقه للرّسالة(احمد شاكر: 6) ، وتكاد تكون هذه النّسخة من كتاب الرّسالة هي أقدم نسخة لكتاب من كتب التّراث الإسلاميّ عامّة والعربيّ خاصّة،

ونذكر بعض المواضع ممّا جاء في الرّسالة، حيث تمّت كتابة تنوين النّصب فوق الحرف مباشرة من دون ألف، وذلك جرياً على اللّغة الرّبيعيّة

1- الفقرة 198 من الرّسالة:

قال الشّافعي: فإذ كان من مع رسول الله **ناسً** غير من جمع لهم من النّاس، وكان المخبرون لهم **ناسً** غير من جمع لهم (الشافعي، 1938: 59). فقد كتب الربيع كلمة: **ناسً** مرّتين، وفي كليهما من دون ألف تنوين النّصب، وذلك جرياً على اللّغة الرّبيعيّة

2- الفقرة (243) من الرّسالة:

قال الشّافعي: وهو معاوية بن الحكم، وكذلك رواه غير مالك، وأظنّ **مالكً** لم يحفظ اسمه(الشافعي، 1938: 76). فقد كتب الرّبيع كلمة **مالكً** من دون ألف تنوين النّصب، وذلك جرياً على لغة ربيعة

3- الفقرة 691 من الرّسالة:

وأمر **أنيسً** الأسلمي(الشافعي، 1938: 250).

فقد كتب الّربيع كلمة **أنيسً** من دون ألف تنوين النّصب رغم كونها منصوبة، وذلك وفق اللّغة الرّبيعيّة

هذا وفي الرّسالة مواضع كثيرة من هذا النّوع، وليس الهدف استقصاء ما في الرّسالة على اللّغة الرّبيعيّة بل هو التّمثيل لمادّة البحث.

- قال الشّيخ الطّحلاوي في غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام:

وإذا كان **كليّ**، فإن كان المراد من جميع الأفراد الموجودة فقط أو الموجودة والمقدرة، فلا إشكال

وكلمة **كليّ** هنا قال عنها شارح الكتاب السّنباوي المعروف بالأمير: هكذا مرسوم بلا ألف، على **لغة ربيعة**(الأزهري،2009: 113)

الخاتمة

وبعد فهذه نظرة موجزة سريعة على مبحث اللّغة الرّبيعية، معناها وتعريفها، وكيفية مجيئها، ثمّ أثر هذه اللّغة في كتب تراثنا الإسلاميّ، و تخريج العلماء وتوجيههم للكلمات الواردة في الأحاديث النّبوية، وفي شعر الشّعراء، واستفادة العلماء منها في منظوماتهم العلميّة

ونسأله تعالى أن ينفع بهذا البحث كلّ من يصل إليه، فيزيل عنه ما قد يظنّه إشكالاً وهو ليس كذلك، ويطرد عنه ما يتوهّم كونه لحناً، ويبعد عن خاطره ما يحسب أنّه خطأ.

وقد ذكرنا في تضاعيف البحث ما يتعلّق به من أبحاث التّنوين ورسمه، ولم نذكر من ذلك أبحاث وقوف العرب على التّنوين، فهذا باب عريض واسع، واكتفينا من هذا الباب العريض الواسع ما يخصّ بحث اللّغة الرّبيعيّة، ونسأله تعالى أن يعيننا على إخراج بحث مستقلّ عن التّنوين كاملاً وكيفية سكوت العرب عليه في لغاتهم عامّة.

والله وليّ التّوفيق

المراجع:

-أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، (بيروت ،دار المعرفة – 1379)

د. إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في شواهد العربية، (بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1417هـ - 1996م)

بهاء الدين بن عقيل، المساعد على تسهيل الفوائد، المحقق: د. محمد كامل بركات، الناشر: جامعة أم القرى (دمشق -دار الفكر، دار المدني، جدة)، الطبعة: الأولى، (1400 - 1405 هـ)

-أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق : د. يوسف علي طويل (دمشق،دار الفكر –الطبعة الأولى ، 1987)

-أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، سنن النسائي الكبرى، تحقيق : د.عبد الغفار سليمان البنداري , سيد كسروي حسن : (بيروت، دار الكتب العلمية –الطبعة الأولى ، 1411 – 1991)

-- أبو الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي المعروف بابن سيده، إعراب القرآن لابن سيده، مصدر الكتاب: المكتبة الشاملة الإصدار الثاني

-أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، (بيروت دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة) -

-أبو حيان علي بن محمد بن العباس التوحيدي، دار النشر : دار صادر - بيروت / لبنان - 1419هـ - 999 م ، الطبعة : الرابعة، تحقيق : د. وداد القاضي -

-- : أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان النحوي الأندلسي (المتوفى : 745هـ)، تفسير البحر المحيط، مصدر الكتاب : موقع التفاسير، http://www.altafsir.com

-أبو حيان علي بن محمد بن العباس التوحيدي،البصائر والذخائر، تحقيق : د. وداد القاضي ،(بيروت / لبنان - دار صادر - 1419هـ - 999 م ، الطبعة : الرابعة)

جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، سنة الوفاة 911هـ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد الحميد هنداوي، (مصر، المكتبة التوفيقية)

-- أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ)،سنن أبي داود، المحقق: شعَيب الأرنؤوط - محَمَّد كامِل قره بللي، (دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م)

-السمين الحلبي ، الدر المصون في علم الكتاب المكنون.

- شمس الدين البِرْماوي، أبو عبد الله محمد بن عبد الدائم بن موسى النعيمي العسقلاني المصري الشافعي (المتوفى: 831 هـ)، اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح، تحقيق ودراسة: لجنة مختصة من المحققين بإشراف نور الدين طالب، (سوريا، دار النوادر ، الطبعة: الأولى، 1433 هـ - 2012 م)

-عبد القادر بن عمر البغدادي (المتوفى: 1093هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد

-عبد الله بن الطيب بن عبد الله بن الطيب بن محمد بن أحمد بن محمد المجذوب (المتوفى: 1426 هـ)،المرشد إلى فهم أشعار العرب، (الكويت،دار الآثار الإسلامية- وزارة الإعلام الصفاة –الطبعة: الثانية سنة 1409 هـ - 1989 م

-: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل ، المحقق: أحمد محمد شاكر، (القاهرة، دار الحديث ، الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 م).

-- عثمان بن سعيد الداني أبو عمرو، المحكم في نقط المصاحف، (دمشق،دار الفكر –الطبعة الثانية ، 1407، تحقيق : د. عزة حسن

-محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، الجامع الصحيح المختصر، تحقيق : د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة - جامعة دمشق (بيروت، دار ابن كثير ، اليمامة الطبعة الثالثة ، 1407 – 1987)

-محمد بن إدريس الشافعي، (150-204) ، الرسالة، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، (مصر، مطبعة مصطفى البابي وأولاده، الطبعة الأولى، سنة الطباعة: 1938)

-ـ محمد بن علي بن آدم بن موسى الإثيوبي الوَلَّوِي، شرح سنن النسائي المسمى «ذخيرة العقبى في شرح المجتبى».، (دار المعراج الدولية للنشر [جـ 1 - 5]- دار آل بروم للنشر والتوزيع [جـ 6 - 40]، الطبعة: الأولى)

-محمد بن علي الصبان ،حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك ، مصدر الكتاب : شبكة مشكاة الإسلامية

-محمد بن محمد حسن شُرَّاب، شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية «لأربعة آلاف شاهد شعري»، (بيروت – لبنان، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1427 هـ- 2007 م)

-محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني ، أبو الفيض ، الملقّب بمرتضى ، الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، الناشر دار الهداية

-ـ محمد بن محمد بن أحمد بن عبد القادر بن عبد العزيز السَّنَباوي الأزهري، المعروف بالأمير (المتوفى: 1232هـ)، ثمر الثمام شرح «غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام» ،المحقق: عبد الله سليمان العتيق، (دار المنهاج للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م)

4www.almeshkat.net

-محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب،(دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى، عدد الأجزاء : 15، مصدر الكتاب : برنامج المحدث المجاني)

-نصر (أبو الوفاء) ابن الشيخ نصر يونس الوفائي الهوريني الأحمدي الأزهري الأشعري الحنفي الشافعيّ (المتوفى: 1291هـ)، المَطَالِعُ النَّصرية للمَطَابِعِ المصريَّةِ في الأصُول الخَطيَّةِ، تحقيق وتعليق: الدكتور طه عبد المقصود،(القاهرة، مكتبة السنة، الطبعة: الأولى، 1426 هـ - 2005 م

Kaynakça

Abullah b. Tayyib b. Abdillah b. Tayyib b. Muhammed b. Ahmed, el-Meczûb. el-Murşid ilâ fehmi eş'âri'l-Arab. Kuveyt: dâru âsâri'l-islâmiyye, 2. Bs. 1409/1989.

Ahmed b. 'Alî, el-Kalkaşendî, Subhu'l-a'şâ fî sinâ'ati'l-inşâ', I-XV, thk. Yusuf Ali Tavîl. Dımaşk: Dârü'l-Fikr. 1987.

Ahmed b. Hanbel. Müsnedu'l-İmam Ahmed b. Hanbel. thk. Ahmed Muhammed Şakir, Kahire: Dârü'l-Hadîs. 1416/1995.

Ebû Dâvud, Süleyman b. Eş'as el-Ezdî es-Sicistânî. Sünenu Ebî Dâvûd. 7 Cilt. thk. Şuayb el-Arnaût. Beyrut: Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye, 2009.

Ebü'l-Vefâ, İbnü'ş-Şeyh Nasr Yunus el-Vefâi el-Hevrînî el-Ezherî. el-Metâliu'n-nasriyye li'l-Metâbii'l-Mısriyye fî Usûli'l-hattiyye, thk. Taha Abdülmaksud. Kahire: Mektebetü's-Sünne. 1426/2005.

el-Bağdâdî, 'Abdulkâdir b. 'Umer, Hizânetu'l-edeb ve lubbu lubâbi lisâni'l-'Arab, I-XIII, thk., 'Abdusselâm Muhammed Hârûn. Kahire: Mektebetu'l-Hâncî. 1997.

el-Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmâîl, el-Câmiü's-sahîh, I-VI. 3.bs., nşr. Mustafa Dîb el-Boğa, Beyrut: Dâru İbn Kesir: el-Yemâme, 1987.

el-Emîr, Muhammed b. Muhammed b. Ahmed b. Abdülkadir b. Abdilaziz es-Sennebâvî el-Ezheri. Semerü's-semâm şerhu Gayeti'l-ihkâm fî âdâbi'l-fehmi ve'l-ifhâm. thk. Abdullah Süleyman el-Atîk. Dımaşk: Dârü'l-minhâc li'n-neşri ve't-tevzî, 1430/2009.

el-Endelüsî, Ebû Hayyân Muhammed b. Yûsuf b. Alî b. Yûsuf, Tefsîrü'l-Bahri'l-muhît, nşr. Sıdkı Muhammed Cemil, Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1420.

en-Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Ali b. Şuayb, es-Sünenü'l-kübrâ, I-VI. nşr. Hasan Abdulmungim Şilbî, Ebû Abdullah Seyyid b. Kesrevî b. Hasan, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001.

es-Sabbân, Ebu'l-'İrfân Muhammed b. 'Alî, Hâşiyetu's-Sabbân alâ Şerhi'l-Üşmûnî, Şebeketu Mişkâti'l-İslâmiyye. ts.

eş-Şâfiî, Muhammed b. İdrîs. er-Risâle, thk. Ahmed Muhammed Şakir. Mısır: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî. 1938.

es-Suyûtî, Celâluddîn 'Abdurrahman es-Suyûtî, Hem'u'l-hevâmi', I-III, thk. 'Abdulhamîd Hendâvî, el-Mektebetu't-tevfîkiyye, Mısır ts.

et-Tevhîdî, Ebû Hayyân ‘Alî b. Muhammed b. ‘Abbâs, el-Basâir ve’z-zahâir, thk. Vidâd el-kâdî, Beyrut: Dâru Sâdır, 1419/1999.

ez-Zebîdî, Muhammed Murtedâ b. Muhammed el-Huseynî, Tâcu’l-‘arûs min cevâhiri’l-Kâmûs, I-XXXXII, (thk.), ‘Abdulmun‘im Halîl İbrâhîm, Lübnan: Dâru’l-Kutubi’l-‘İlmiyye, 2012.

İbn ‘Akîl, Behâü’d-dîn. el-Musâid ‘alâ teshîli’l-fevâid. thk. Muhammed Kâmil Berekât, Cidde: Dârü’l-Medenî, 1405.

İbn Hacer. Ahmed b. Ali el-‘Askalânî, Fethü’l-Bârî Şerhu Sahîhi’l-Buhârî. thk. Muhammed Fuad Abdülbaki, Muhibbuddin el-Hatip. Beyrut: Dârü’l-marife. 1379.

İbn Manzûr, Cemâluddîn Ebu’l-Fadl Muhammed b. Mukerrem, Lisânu’l-‘Arab, I-XVIII, Beyrut: Dâru Sâdır. 1414/1993.

İbn Sîde, Ebu’l-Hasen Ali b. İsmail, i‘râbu’l-Kur’ân. el-Mektebetü’ş-Şâmile, 2. Basım. ts.

Muhammed b. Ali b. Adem b. Musâ el-İsyûbî, Şerhu Süneni’n-nessâî. 1-5. by. Dârü’l-Mirâc ed-Düveliyye li’n-Neşr. Ts.

Muhammed b. Muhammed Hasen eş-Şürrâb, Şerhu şevâhidi’ş-şi‘riyye fî emâti’l-kutubi’n-nahviyye. Lübnân: Müessesetü’r-Risâle. 2007.

Müslim, Ebü’l-Hüseyin el-Kuşeyri en-Nisâburî Müslim b. el-Haccac. es-Sahih. nşr. Muhammed Fuâd Abdulbâkî. Beyrut: Dâru’l-cîl, ts.

Osman b. Said ed-Dânî Ebû Ömer. el-Muhkem fî nukati’l-Mushaf. Thk. İzzet Hasan. Dımaşk: Dârü’l-Fikr, 1407.

Semîn el-Halebî, Ebu’l-‘Abbâs Şihâbuddîn Ahmed b. Yûsuf b. ‘Abdüddâim. ed-Dürrü’l-mesûn fî ‘ulûmi’l-kitâbi’l-meknûn. 11 Cilt. thk. Ahmed Muhammed el-Hurât. Dımaşk: Dâru’l-Kalem, ts.

Şemsüddîn el-Birmâvî, Ebû Abdillah Muhammed b. Abdiddâm. el-Lâmiü’s-sabîh bi Şerhi’l-câmi es-sahîh. thk. Nureddîn Tâlib vd. Suriye: Dârü’n-Nevâdir.1433/2012.

www.almeshkat.net4

Ya‘kûb, İmîl Bedî‘, el-Mu‘cemu’l-mufassal fî şevâhidi’l-Arabiyye. Beyrut: Dârü’l-Kutubi’l-İlmiyye, 141

ملحق لشجرة القبائل وفيها قبيلة ربيعة مجال بحثن

61. Polemik Türü Rivayetleri Anlama ve Amel Etmede Pragmatist Yaklaşım[1]

Orhan YILMAZ[2]

APA: Yılmaz, O. (2023). Polemik Türü Rivayetleri Anlama ve Amel Etmede Pragmatist Yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1001-1015. DOI: 10.29000/rumelide.1406069.

Öz

Hadis tarihinin her döneminde hadisleri teslimiyetçi yaklaşımla değerlendirenler ile hadislere tenkitçi ve retçi mantıkla yaklaşanlar var olagelmiştir. Rivayetleri anlama konusunda ifrat tefrit boyutundaki bu iki temayül özellikle senet ve metin yönüyle tartışılan polemik türü hadisleri doğru anlamanın ve değerlendirmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Hicri ikinci asırda Ehl-i hadis- Mu'tezile şemsiyeleri altında başlayan 3 ve 4. asırlarda olgunlaşıp sistematik bir yapıya bürünen bu iki ekolün ifrat tefrit boyutunu oluşturan kısımları arasındaki tartışmalar bugün de devam etmektedir. Bu tartışmaların menfi yönü Müslümanlar arasındaki tefrikayı körüklemesi, müspet yönü ise polemik türü rivayetleri doğru anlama hususunda araştırmaya sevk etmesidir. Hadisleri anlama konusundaki bu iki yaklaşımın günümüz insanını ikna etmede ve bilgilendirmede yetersiz kaldığı özellikle de gençleri dinden soğuttuğu söylenebilir. Evrensel değerlere, akla ve bilime muhalif manalar içeren ve senedi muallel olan polemik türü hadislerin sünnet adı altında ısrarla gündemde tutulması ve sosyal medyada paylaşılması İslâm dinine ve bu dine gönül vermiş müntesiplerine zarar vermektedir. Bu çalışmada senet, metin ve mana yönüyle tartışmaya açık polemik türü hadislerin anlaşılması ve amel edilmesinde menfaat prensibinin önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hadis, Anlama, Pragmatizm, Polemik, Uygulama

---

[1]. 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: %21
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406069
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri / Assoc. Prof., Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences (Yozgat, Türkiye), orhanyilmaz04@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5251-241X, **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossreff Funder ID:** 501100006564

Pragmatist Approach In Understanding And Acting On Polemic Type Narratives[3]

Abstract

In every period of the history of hadith, there have been those who evaluated the hadiths with a submissive approach and those who approached the hadiths with a critical and rejectionist logic. These two extreme tendencies in understanding the narrations are one of the biggest obstacles to correctly understanding and evaluating the polemical hadiths, which are discussed especially in terms of tradition and text. The debates between the parts of these two schools, which started under the umbrella of Ahl al-Hadith-Mu'tazila in the second century Hijri and matured and took on a systematic structure in the 3rd and 4th centuries, still continue today. The negative aspect of these discussions is that they fuel divisions among Muslims, and the positive aspect is that they lead to research on the correct understanding of polemical narrations. It can be said that these two approaches to understanding the hadiths are insufficient to convince and inform today's people, especially young people, alienated from religion. Persistently keeping polemical hadiths, which contain meanings contrary to universal values, reason and science, and are related to the sunnah, on the agenda under the name of sunnah and sharing them on social media, harms the religion of Islam and its followers who are devoted to this religion. In this study, we will focus on the importance of the principle of interest in understanding and acting on polemical hadiths that are open to debate in terms of their evidence, text and meaning.

Keywords: Hadith, Understanding, Pragmatism, Polemic, Ablication

Giriş

Hadis tarihi boyunca metin ve senet yönüyle tartışmalı olan polemik türü hadisleri anlama ve amel etmede aşırı teslimiyetçi ve aşırı tenkitçi olmak üzere iki temayül öne çıkmıştır. Günümüzde sosyal medya üzerinden güçlü bir şekilde temsil edilen bu iki anlayıştan teslimiyetçi ve gelenekçi olanı nicelik ve güç bakımından açık ara önde gözükmektedir. Kendini her platformda sünnetin savunucusu ve Ehl-i sünnetin temsilcisi gören bu ekol, muhafazakâr toplumumuzun orta yaş üstü kesiminden kuvvetli bir destek görmektedir. Tarihin her döneminde baskın tarafı oluşturan bu kesim sayısal çokluğu nedeniyle, siyasiler tarafından korunmakta, iltifat edilmekte ve önemsenmektedir. Bunların hadis kabulü konusundaki temel kıstası rivayetin *Kütüb-i tis*'a gibi temel kaynaklarda yer almasıdır. Hatta *Kütüb-i tis*'a dışındaki kaynaklarda hadis olarak yer alan bilgiler de onlara göre bağlayıcıdır ve amel edilmesi gerekir. İllet ve hikmeti fazla sorgulamayan tarihsellik ve bölgesellik unsurlarını dikkate almayan bu geleneğin ilk asırlardaki temsilcisi Ehl-i hadis ekolü içinde yer alan bazı âlimlerdir.

Rivayetlere tenkitçi ve retçi yaklaşan kesim ise senede yeteri kadar değer vermeyen, akla uymayan metinleri araştırmadan reddeden ve dini anlama konusunda Kur'an ile yetinmeye çalışan ekoldür. 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: 21
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406069
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

yaklaşımın en güçlü temsilcileri, hicri ikinci asırda ortaya çıkan, aklı naklin önüne geçiren bazı müfrit mu'tezili âlimlerdir.

Polemik türü rivayetleri anlama, anlatma ve amel etmede yukarıda bahsi geçen ifrat tefrit boyutundaki iki temayülü bırakıp, menfaat merkezli yeni bir metodu benimsemenin günümüz Müslümanları için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bir bakıma Ehl-i rey'e benzeyen bu yeni yaklaşımda esas olan Müslüman toplumun maslahatı ve ali menfaatleridir. Bu metoda göre senet, mana ve mefhum yönleriyle üzerinde ittifak sağlanamayan, tartışmaya açık hadislerin anlaşılması ve tatbik edilmesinde esas olan İslâm'ı yüceltmek, erdemli bir toplum oluşturmak ve bireylerin dünya ve ahiret hayatlarına taalluk eden menfaatini gözetmektir. Daha açık bir ifadeyle amaç; hadis kaynaklarımızın kaydettiği, Müslüman toplumun birlik ve kardeşliğine katkı sunan, şefkat, merhamet ve adalet gibi insani duygular yanında cihad ruhunu da canlı tutan, gençlerin moralini yükseltip devlete ve millete olan bağlılıklarını artıran; sabır, şükür ve tevekkül gibi güzel hasletleri yerleştiren rivayetlerin Hz. Peygamber'in sözleri veya sünnetleri olarak tebliğ etmek ve uygulanmasını sağlamaktır. Böyle bir rivayet senedi zayıf olsa bile eğitimin bir argümanı olarak kullanılmalıdır. Zira Hz. Peygamber'e (sav) ait olduğu söylenen bir sözün ve sünnetin toplum üzerindeki etkisi malumdur. Bir hadis mana yönüyle toplumun bir sorununu çözmediği gibi yeni problemlerin doğmasına ve ümmetin ihtilafa düşmesine neden oluyorsa ve mana yönüyle maruf sünnet ve maslahata muhalif mesajlar içeriyorsa hangi kaynakta geçerse geçsin senedi ne kadar sahih olursa olsun o hadisle amel edilmesi uygun görülmez.

Günümüz İslam coğrafyasında Müslümanlar arasındaki tartışmaların ikinci ve üçüncü asırda olduğundan daha şiddetli ve eyleme dönük bir şekilde yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Örneğin hadisleri akıl, tarih, fıtrat ve maslahata arz etmeden kabul eden teslimiyetçi yaklaşımın en kaba temsilcisi konumundaki Taliban yönetiminin şeriatı tatbik adı altında sözde nassa (ayet ve hadis) dayalı uygulamaları hem Müslümanlar hem de Gayrimüslimler tarafından korku ve endişe ile izlenmektedir. Özellikle kılık kıyafet gibi şekil ve şemaille ilgili bir takım örfi ve yerel uygulamaların ve kadın hakları başta olmak üzere insan hak ve özgürlükleri ile ilgili kısıtlamaların dini emir şeklinde dikte edilmesi ve uymayanlara ağır cezaların uygulanması Yüce Allah'ın insanlığın kurtuluşu için gönderdiği İslâm dinine ve bu dinin pratiği olan sünnete olan rağbeti azaltmaktadır.

Yukarıda ifade ettiğimiz nasçı, lafızcı, teslimiyetçi anlayış ile hadislerin ekserisinin siyasi ve tarihi olaylar neticesinde veya başka gerekçelerle uydurulduğunu iddia ederek reddeden, İslâm'ı Kur'an'dan ibaret sayan anlayış, aynı derecede İslam'a ve Müslümanlara zarar vermektedir. Metinleri anlama ve amel etme hususunda ifrat tefrit boyutundaki bu iki aşırı ve katı yaklaşımın Müslümanları dinden soğuttuğu gibi gayri Müslimlerin de İslam algılarını menfi yönde etkilemektedir. Her iki yaklaşımın da beslendiği en önemli kaynak, üzerinde ittifak sağlanamayan tartışmalı rivayetlerdir. Bir kısmı *Kütüb-i tis*'a gibi önemli hadis kaynaklarına da girmiş olan bu tür hadisler ısrarla gündeme taşınıp tartışamaya açılınca, yukarıdaki iki aşırı düşünce mensupları bu durumdan yararlanıp biri diğerinin hataları üzerinden kendini haklı gösterme ve taraftar toplama gayreti içine girmektedir.

21. 07. 2017 tarihinde bir televizyon kanalında her iki tarafın temsilcisi sayılabilecek iki akademisyenin "deve idrarı şifadır" hadisini ele alış biçimleri polemik türü bir rivayeti anlamada ifrat tefrit yaklaşımının güzel bir örneğini teşkil etmiştir. Milyonların önünde biri rivayetin tarihselliğini ve bölgeselliğini unutarak bazı bilimsel veriler öne sürüp bu hadisin mevzu olduğunu ve bu hadisle asla amel edilemeyeceğini iddia ederken, diğeri tam aksini savunup bu hadisin senet ve kaynak bakımından sahih olduğunu, dolayısıyla bu hadisle amel edilmesinin gerektiğini dile getirmiştir. Sünneti anlama konusunda ifrat tefrit boyutundaki bu iki anlayışın hadisleri anlama ve amel etme konusunda izleyiciyi nasıl etkilediği, manipüle ettiği yorumlardan anlaşılmaktadır. Bazı seyirciler rivayete lafzi yaklaşan kişiyi, sünnet savunucusu diyerek yere göğe sığdıramazken karşı cenahta yer alan şahsı ise din düşmanı,

hadis münkiri ilan etmişlerdir. Aynı şekilde tenkitçi yaklaşan akademisyenin taraftarları da kendi hocalarını gerçek âlim diğerini ise yobazlıkla suçlayan mesajlar atmışlardır. Programı izleyen tarafsız Müslümanlar ve özellikle de bu tartışmaların geçmişini bilmeyen gençler ise dinle iştigal eden insanların ne kadar lüzumsuz işlerle uğraştığını, ne kadar ayrıştırıcı ve itici olduklarını anlatan istihza içerikli mesajlar atmışlardır (https://www.youtube.com/watch?v=tJypa1IcQZk).

Yukarıda bahsi geçen ifrat tefrit boyutundaki iki yaklaşımın negatif sonuçları görüldükçe bu tür hadisleri anlama ve tatbik etme hususunda pragmatist yaklaşımın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Yani bir hadis mana ve mefhum bakımından faydalı olmakla birlikte kaynaklarımızda mevcut ise senedindeki küçük kusurlar o haberle amel etmeye mani olmamalıdır. Aksine bir hadis mana ve mefhum bakımından akla, fıtrata, maruf sünnete ve toplumun genel kabullerine muhalif ise hangi kaynakta yer alırsa alsın, onunla amel edilmemelidir. Nitekim bazı âlimler hadis tercihinde maslahat ve menfaati önceleyen metotlar geliştirmişlerdir. Örneğin İmam Ebu Hanife (ö. 150/767) Kur'an ve sünnetten çıkarılan küllî kaidelere muhalif hadislerle amel etmeyerek bu metodu en güzel şekilde tatbik eden âlimlerden biri olmuştur. Hatta o, külli kaidelere ve toplumun maslahatına uygun olmayan hadislerle amel etmediği gerekçesiyle yaşadığı dönemde ve sonraki asırlarda ciddi eleştirilere maruz kalmıştır (İbn Hıbbân, 1976: 61-70).

Bu iki tür hadislere yani senet yönüyle zayıf olsa da faydası yönüyle amel edilmesi uygun gözüken hadisler ile senet ve kaynak yönüyle muteber olsa bile manası yönüyle amel edilmesi uygun olmayan hadislerden bazı örnekler verilmek suretiyle konu anlaşılır hale getirilecektir.

1. İsnad/Kaynak Yönüyle Zayıf Olsa da Amel Edilmeye Elverişli Hadis Örnekleri

Bu başlık altında isnad ve kaynak yönüyle sağlam kabul edilmese de mana yönüyle maslahata ve menfaate uygun olduğu için amel edilmesi gereken bazı hadislerin tahlili yapılmış, seçilen örnek rivayetlerin mana yönüyle önemi ve sağladığı yararlar üzerinde durulmuştur.

1.1.Fetih Rivayeti

Bu konudaki ilk örneğimiz senedinden dolayı bazı âlimlerin zayıf saydığı İstanbul'un fethini müjdeleyen rivayettir. Abdullah b. Bişr el-Has'emî'nin (ö. 125/742) babası sahâbî Bişr el- (Has'emî) Ğanevî'den (ö. ?) naklettiği habere göre Hz. Peygamber (sav); " لتفتحن القسطنطينية فلنعم الأمير أميرها ولنعم الجيش ذلك الجيش /*İstanbul mutlaka feth olunacak, onu fetheden komutan ne iyi komutan onu fetheden asker ne iyi asker*" (Ahmed b. Hanbel, 2001. 4:335) buyurmuştur.

Şuayb Arnavut (ö. 2016) ve Nasruddin el-Albâni (ö. 1999) gibi bazı muasır âlimler, hadisin ravilerinden Abdullah b. Bişr el-Has'emî'den (عبد الله بن بشر الخثعمي) dolayı hadisin zayıf olduğu kanaatine varmışlardır. (el-Elbâni ty, 2: 268). Hadisin yer aldığı en önemli kaynak olan *el-Müsned*'in tahkikini yapan Şuayb Arnavût Abdullah b. Bişr el-Has'emî'nin yeterince tanınmadığını, sadece İbn Hıbbân'ın onu sika saydığını söylemiştir. Ayrıca sadece el-Velid b. Muğire el Me'afir'î'nin ondan rivayette bulunduğunu ifade ederek mezkûr hadisi zayıf saymıştır (Ahmed b. Hanbel 2001. 4: 335). Bu iki âlimden etkilenen bazı Arap yazar ve akademisyenler de sosyal medyada mezkûr hadisin zayıf olduğunu yaymaya devam etmektedirler (https://idlbi.net/qustantinia/).

Söz konusu hadis *Kütüb-i sitte*'de yer almasa da Buhârî ve Müslim'in şartlarını haiz olduğu halde onların kitaplarına almadıkları hadisleri derleyen Hâkim en-Neysabûrî'nin (ö. 405/1014) *el-Müstedrek ale's-Sahîhayn* adlı eserinde kayıtlıdır (Hâkim 1999, 4: 468). İstanbul'un fethiyle ilgili meşhur rivayetin geçtiği en muteber kaynak Ahmed b. Hanbel'in *el-Müsned*'idir. İbn Ebû Şeybe'nin (ö. 235/849) *Musannef*'i, İbn Mâce, Ebû Dâvud ve Tirmizî'nin *Sünen*'lerinde ise İstanbul'un feth olunacağına dair benzer rivayetlere rastlanmaktadır (Çakan, 2015 : 41-45).

Yukarıda metnini esas aldığımız Ahmed b. Hanbel'in *Müsned*'inde kayıtlı rivayetin diğer kaynaklardaki senedleri de aynıdır. Hadisin senedinde bir inkita söz konusu değildir. Yani hadis muttasıl-merfû türünden bir rivayettir. Hz. Peygamber ile Ahmet b. Hanbel (ö. 241/855) arasında beş râvi vardır. Bişr el-Ganevî Abdullah b. Bişr, El-Velîd b. el-Mugîre, Zeyd b. el-Hubâb, Abdullah b. Muhammed b. Ebî Şeybe' den oluşan râviler zincirleme olarak birbiriyle görüşmüş ve biri diğerinden söz konusu hadisi dinlemiştir. Bu da senedin muttasıl olduğunu göstermektedir. Ayrıca Zehebî ve Hâkim gibi önemli âlimler mezkûr hadisi senet yönüyle sahih olarak değerlendirmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre râvilerin hepsi sikadır (Kulat, 2001:7-10).

Bu haberin senet yönüyle tenkidini gerektiren en önemli hususlardan biri hadisin garib-i mutlak rivayetlerden olmasıdır. Yani sahâbî râvisi tek kalmıştır. Temel hadis kaynaklarımızda garîb hadis türünün çok yaygın olduğu ehlince malumdur (İbn Hacer, 2019:21). Ayrıca sahâbenin tamamının udul sayılması sebebiyle sahâbe tabakasında râvi sayısının tek olması rivayetin sıhhatine zarar vermemektedir. Hadisin *Kütüb-i sitte*'de yer almamış olması da onun sıhhatine zarar vermez. Zira bir hadisin sıhhati hangi kitapta yer aldığına değil senedine bakılarak tespit edilir(Çakan, 2015: 43).

Senet ve kaynak yönüyle bazı âlimler tarafından zayıf kabul edilse de pratik faydaları nedeniyle böyle bir hadisten müstağni olunamaz. Zira bu rivayet, cihad ruhu aşılayan, ileri bir hedef gösteren ve sonuçta İstanbul gibi dünya incisi bir şehrin fethinde önemli rol oynayan bir hadistir.

Hz. Peygamber'in fetih müjdesi sebebiyle Müslümanlar Fatih Sultan Mehmed'in (ö. 886/1481) fethine kadar tam on bir kez İstanbul önlerine kadar gelmiş fakat İstanbul'u feth etmeyi başaramamışlardır. Bunlardan ilki, 655 tarihinde Hazreti Osman zamanında gerçekleştirilmiştir. Bu seferde Suriye Valisi Muaviye b. Ebî Süfyan (ö. 60/680), Abdullah b. Sarh komutasında Bizans'a bir donanma göndermiştir. İkinci sefer 668 tarihinde gerçekleşmiştir. Hz. Muaviye Emevî halifesi iken, oğlu Yezid kumandasında bir orduyu İstanbul'a göndermiştir. Bu ordu içinde meşhur sahâbi İstanbul'un bir semtine ismini veren Halid b. Zeyd Ebû Eyyûb el-Ensârî de (ö. 49/669) yer almıştır (İbnü'l-Esîr, 1348:459). Görüldüğü üzere Hz. Peygamber tarafından verilmiş olan bu müjde, Müslümanların gönlünde İstanbul'un fethine dair kuvvetli bir inancın yerleşmesine yol açmıştır.

1.2. İlim Öğrenmeyi Farz Kılan Rivayetler

İkinci örneğimiz senet ve metin yönüyle zayıf sayılan yahut maslahat prensibine uygun yorumlanmayan ilim tahsili ile ilgili bazı hadislerdir. İbn Mâce'nin kaydettiği bir hadise göre Hz. Peygamber (sav); " طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ/ *İlim her Müslümana farzdır*"buyurmuştur (İbn Mâce "Mukaddime" 39). Müzekker siga ile gelen bu rivayette sadece erkeklerin ilme teşvik edildiği kadınların teşvik edilmediği anlamı çıkaranlar olmuştur. Ayrıca râvilerden Süleyman b. Hafs sebebiyle sika olmadığı da ifade edilmiştir. Rivayet üzerinde yapılan bu tartışmalar hadisin vermek istediği ana mesajı ikinci plana atmıştır (İbn Abdillah, 2018, 2: 277).

Yukarıdaki hadisi mana yönüyle destekleyen, ancak senet yönüyle yine zayıf kabul edilen başka bir rivayet daha vardır. İbn Abbas'tan "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " metni ile gelen bu hadise göre Hz. Peygamber (sav); "*İlim öğrenmek her Müslüman erkek ve kadına farzdır*" buyurmuştur (Ali el-Kârî, 1985: 537). Erkekleri ve kadınları birlikte zikreden bu hadis, yukarıdaki hadisi desteklediği gibi İslam'ın ilim öğrenmeye verdiği önemi bildiren diğer ayet ve sahih hadislerle de uyumludur.

Dârimi'nin kaydettiği "النَّاسُ عَالِمٌ، وَمُتَعَلِّمٌ، وَلَا خَيْرَ، فِيمَا بَعْدَ ذَلِكَ /*İnsanlar ya öğreten ya da öğrenen olmalıdır. Ötesinde hayır yoktur*" (Dârimi, "Mukaddim" 26) şeklindeki hadis, senedinde yer alan Süleyman b. Eyyub. b. Süleyman b. Talha'nın mecrûh ravilerden sayılması sebebiyle zayıf olarak değerlendirilmiştir (İbn Hacer, 1421: 405).

Yine sıklıkla okunan "اغْدُ عَالِمًا أَوْ مُتَعَلِّمًا أَوْ مُسْتَمِعًا، وَلَا تَكُنِ الرَّابِعَ فَتَهْلِكَ /*ya öğreten, ya öğrenen, ya da dinleyen ol, dördüncüsü olma helak olursun*" (Dârimî "mukaddime" 26) rivayeti de zayıf rivayetlerden sayılmıştır. Zira bu hadis mu'annen bir rivayettir. Ayrıca senette عَنِ الْحَسَنِ denilerek meçhul bir râviye işaret edilmiştir. Senette bilinmeyen bir râvinin olması hadisin sıhhatine zarar vermekte, zayıf rivayetlerden sayılmasına neden olmaktadır (el-Hatîb, 1986:149).

Senet yönüyle zayıf olsalar bile oldukça faydalı bilgiler ihtiva eden, önemli mesajlar veren bu hadislerin ayet ve sahih hadislerle birlikte zikredilmeleri maslahat ve menfaate uygun bir tutumdur. Mezkûr hadislerde müzekker sigalar kullanıldığı için sadece erkekleri muhatap aldığı şeklindeki lafzi yaklaşımlar ise maslahat prensibiyle bağdaşmayan bir yaklaşımdır. Zira pek çok ayet ve hadiste cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin tüm inanalar ilme teşvik edilmiş ve bilenlerin üstünlüğüne vurgu yapılmıştır (Zümer, 39/9; İbn Mâce "Mukaddime" 39). Ayrıca يا ايها اللذين أمنوا /*Ey iman edenler* şeklinde başlayan ayetlerde olduğu gibi hadislerde de müzekker siga ile gelmiş olsa bile hitap herkese teşmil edilir. Nitekim Endülüslü âlim İbn Hazm (ö. 456/1064) bu konuyu; "Hz. Peygamber hem erkeklere hem kadınlara eşit şekilde gönderilmiştir. Yüce Allah'ın ve Hz. Peygamber'in hitabı hem erkeklere hem kadınlara yöneliktir. Bu hitapları açık bir nas veya icma olmadıkça erkeklere tahsis edip kadınları dışarıda bırakmak caiz değildir." sözleriyle izah etmiştir (İbn Hazm, 1927, 3:81).

Asr-ı saadet ve bazı dönemler hariç, İslam toplumunda kadınların eğitim konusunda erkeklerle eşit haklara sahip oldukları söylenemez. Ülkemizde bile yakın tarihe kadar bazı dindar çevrelerde kızların okuması dini sâikler sebebiyle pek hoş karşılanmazdı. Hatta bu anlayış bu gün bile bazı bölgelerde devam etmektedir diyebiliriz. Kadınları toplumdan tecrit eden, eğitimden mahrum bırakan bu anlayışın kaynaklarından biri de ya doğru te'vil edilmeyen hadisler yahut bu konuda İslâm'ın temel görüşlerine muhalif kadınlar aleyhine uydurulmuş mevzu rivayetlerdir (Martı, 1998: 31-34; Yıldırım 2015: 48).

Bir ülkenin kalkınması ve mamur hale gelmesi, o ülkede eğitimli nesillerin yetiştirmesi ile mümkündür. Bu da ancak iyi eğitim görmüş, toplumun yarısını oluşturan saliha annelerin varlığıyla gerçekleşebilir. Bu evrensel gerçekliğe uygun düşen ve bu tezi destekleyen her hadis amel edilmeye elverişli makbul bir rivayet kabul edilir. Bu düşünceye muhalif rivayetler ise hiçbir şekilde makbul sayılmaz.

Sonuç olarak, cinsiyet ayırımına gidilmeden ilme teşvik eden her haber maslahat ve menfaat gereği hüccet olarak alınmaya ve kullanılmaya müstahaktır. Eğitimde kadınları ikinci plana iten onları bilgiden mahrum bırakan yorum ve rivayetlere ise itibar edilmez. Zira kadını eğitimin dışında bırakan, onu sosyal hayatın içinde görmeyen bakış açısı İslam'ın önerdiği bir yaklaşım olmadığı gibi Müslüman toplumun maslahat ve menfaatine uygun bir tutum da değildir.

1.3. Yemeğe Üflemeyi Yasaklayan Rivayetler

Pek çok âlime göre Hz. Aişe'den (ö. 53/673) merfû olarak rivayet edilen "النَّفْخُ فِي الطَّعَامِ يُذْهِبُ الْبَرَكَة /*Yemeğe üflemek bereketi giderir*" (Aclûnî, 1351, 2: 328) şeklindeki hadis senedindeki râvilerden Abdullah b. el-Hâris sebebiyle zayıf görülmüş ve amel edilemeyeceği bildirilmiştir. (Suyûtî, 1971:440; İbn Kayyim 1994:118). Soğutmak veya başka sebeplerden dolayı yemeğe üflemeyi hoş görmeyen bu rivayet senet yönüyle makbul olmasa da mana yönüyle kıymetli bilgiler ihtiva etmektedir. Zira yemeğe üflenmesi özellikle de çocukların yemeklerine üflenmesi hastalıkların yayılmasına vesile olan bir davranıştır.

Yukarıda geçen yemeğe üflemeyle ilgili hadisin manasına uygun başka rivayetler de mevcuttur. Örneğin Abdullah b. Abbas'tan: "نَهَى رَسُول اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنِ النفخ فِي الطعام والشراب *Rasülullah yiyecek ve içeceğe üflemeyi yasakladı.*" şeklinde bir rivayet daha mervidir (Ahmed b. Hanbel, 2001, 5:27; Ebû Dâvûd "Eşribe" 20; Tirmîzî "Eşribe 15; İbn Mace "Eşribe" 24). "*Yemeğe üflemek bereketi giderir*."

rivayetini senet yönüyle eleştirip makul bulmayan İbn Kayyim, Hz. Peygamber'in ağzı açık kaplara üflemeyi yasak ettiğini bildiren hadislere istinaden yiyecek ve içeceklerin bulunduğu kaplara üflemenin yasaklandığı fetvasını vermiştir (İbn Kayyim, 2003, 4: 188, 189). Görüldüğü üzere senetteki bir veya birden fazla râvinin adalet veya zaptında kusur bulunması sebebiyle bir hadisin zayıf sayılması o hadisle amel edilemeyeceği manasına gelmemektedir. Bazı usulcülere göre bu tür zayıf hadislerin mütabi ve şahitleri tespit edilerek makbul hadislerden sayılması mümkündür (İbn Hacer, 2019: 67). Yani zayıf bir hadis iken başka vecihleri sebebiyle hasen li ğayrihi hadis seviyesine yükselip amel etmeye elverişli hale gelebilir.

1.4. Muaz b. Cebel Rivayeti

Hz. Peygamber (sav) Muâz b. Cebel'i (ö. 17/638) öğretmen, zekât memuru ve vali olarak Yemen'e göndereceği sırada, ikisi arasında geçen bir diyalog hadisçiler arasında Muâz hadisi olarak şöhret bulmuştur.

Hafs b. Ömer-Şube-Ebî Avn- Muğire b. Şube'nin Kardeşi Hâris b. Amr- Muâz b. Cebel'in arkadaşlarından Hıms ehlinden bir takım insanların rivayet ettiğine göre; Resûlüllah (sav) Muaz'ı Yemen'e gönderirken sorar ;"*Bir dava ile karşılaşırsan nasıl hüküm vereceksin*?" Muaz; "Allahın Kitabıyla hüküm vereceğim."der Allah'ın Elçisi: *Allah'ın kitabında bulamazsan ne yaparsın*? Resûlüllah'ın sünnetiyle hüküm veririm. "*Resûlallah'ın sünnetinde ve Allah'ın Kitabında da bulamazsan ne yaparsın?* Muaz b. Cebel*:* Kendi reyimle ictihadda bulunurum, hüküm vermekten geri durmam" der. Bunun üzerine Resûlüllah Hz. Muâz'ın göğsüne vurup: "*Allah Rasûlü'nün elçisini Allah Rasûlü'nün arzusuna muvaffak kılan Allah'a hamd olsun*" der (Ebû Dâvûd "Akziye" 11; Tirmîzî "Ahkâm" 3).

Yukarıdaki hadis senedindeki iki illeten dolayı tenkid edilmiştir. Birincisi hadisin senedinde "bir grup insan", "Muâz'ın ashabı" gibi kapalı ifadelerin kullanılmış olmasıdır. Usulcülere göre senette meçhul ravilerin bulunması o hadisin sıhhatine zarar verir (Yüce,l 2021:122). Diğer bir illet senette mecruh olduğu söylenen Haris b. Amr'ın bulunmasıdır (Akgül, 2018: 197-201; Tülekoğlu, 2018: 99-105).

Hadis usulü teknikleri bakımından senet yönüyle muallel gözüken bu hadis mana ve mefhum yönüyle oldukça faydalı mesajlar içermektedir. Nitekim mezkûr hadisi maslahat ve menfaat yönüyle faydalı gören pek çok âlim şer'i delilleri sıralarken bu hadisi hüccet olarak kullanmışlardır. Örneğin İmam Şâfiî (ö. 204/820) şer'i delilleri sıralarken Kur'an ve sünnetten sonra gelen içtihadın temellendirilmesinde bu hadisi zikretmiştir. (Şâfi, 1940; 5: 2016). Bize göre esas olan rivayetin senet durumu değil manasının menfaat ve maslahata uygun olmasıdır. Kaldı ki bu hadis bazı tariklerinde senet yönüyle çeşitli illetler barındırsa da mütabi ve şahitleriyle sahih olarak değerlendirilmiştir. (Tülekoğlu, 2018:164)

1.5. Erike Rivayeti

Sünnetin konumunu ve önemini bildiren, üzerinde çeşitli tartışmaların yürütüldüğü Erike (koltuk) ismiyle meşhur ola hadistir. Mikdam b. Ma'dikerib'in (ö. 98/717) rivayet ettiğine göre Resulullah (sav); "*Şunu iyi biliniz ki bana Kur'an ile benzeri de verilmiştir. Dikkatli olunuz! Koltuğuna oturmuş, karnı tok bir adamın size "Kur'an'a sarılın, onda bulduğunuz helali helal, haramı da haram kabul ediniz", diyeceği zaman yakındır."* dedikten sonra Allah'ın elçisi ehli eşek eti, yırtıcı hayvanlardan köpek dişli olanlar ve gayri müslimlerin kaybettiği malların Müslümanlara helal olmadığını bildirmiştir (Ebû Dâvûd "Sünnet" 6).

Bir görüşe göre Hicretin 7. yılında Hayber fethi esnasında eşek eti haram kılındığına göre Hz. Peygamber erike rivayetini Hayber savaşı esnasında söylemiş olmalıdır. Bazı araştırmalara göre ise bu hadisi rivayet eden sahâbiler Hayber fethine katılmadıkları için bu hadisi rivayet etmiş olamazlar. Üstelik yukarıda

Ebu Davud'un kaydettiği rivayetin sahâbî râvisi Mikdam b. Ma'rikerib bu savaş esnasında dokuz veya on yaşında bir çocuktur (Özafşar, 1998: 25;Kırış, 2018:995).

Bu haberde Hz. Peygamber'in müstakil hüküm koyma yetkisine vurgu yapılmıştır. Oysa Hz. Peygamber döneminde sünnetin müstakil hüküm koyma yetkisi tartışılan bir mesele değildi. Sünnetin teşri değeri en erken hicri ikinci asırda tartışılmaya başlanmıştır. (Yücel, 2021:56-70). Ahad haber ve sünnetin Kur'an karşındaki konumu Ehl-i hadis -Mutezile arasında tartışıldığı bir dönemin akabinde böyle bir hadis ile sünnetin konumuna delil getirilmesi rivayeti tartışmalı hale getirmiştir.

Mezkûr hadis senet ve metindeki bazı çelişkilerden dolayı tenkid edilmiş olsa da sünnetin İslam'daki yerini ve önemini haber veren ayet ve maruf sünnete uygun manalar ihtiva etmesi sebebiyle hüccet olarak kullanılmaya elverişli bir haber olarak değerlendirilir.

2. İsnad/Kaynak Yönüyle Sahih Olsa Bile Amel Edilemeyecek Hadis Örnekleri

Muteber Hadis kaynaklarımızda sened ve kaynak yönüyle sahih kabul edilse bile, İslam'ın ve Müslümanların maslahatına muhalif manalar ihtiva etmesi sebebiyle, her zaman ve zeminde amel edilmesi uygun olmayan rivayetlere rastlanmaktadır. Rivayetlere teslimiyetçi yaklaşan kesimlerin her coğrafyada ve her dönemde amel etmekte sakınca görmediği, mana ve mefhumu önemseyen kesimlerin ise yok saydığı bu tür hadisler özellikle ülkemizde ciddi bir tartışma konusu olarak gündemdeki yerini korumaktadır.

Bu tür hadisleri anlama ve amel etmede Müslüman toplumun kafasını karıştıran açıklamalar yerine pragmatist bir yaklaşımın daha faydalı olacağı açıktır. Yani bir fayda sağlanıyorsa gündeme taşınıp o hadisle amel edilmelidir, değilse tevakkuf edilmesi daha uygundur. Tartışmaya açık bir rivayetin menfaat ve fayda sağlayıp sağlamadığı ise ancak araştırmalarla bilinir. Polemik türü bazı örnek rivayetler üzerinden konunun daha iyi anlaşılması sağlanacaktır.

2.1. Kızların Evlilik Yaşını Küçük Gösteren Rivayetler

Her toplumun kendine has örf ve adetleri vardır. Hz. Peygamber bir Arap idi ve Arap geleneklerine göre bir hayat yaşamıştı. Peygamber olduktan sonra Yüce Allah'ın emir ve yasakları doğrultusunda bir hayat sürdürmüş olsa da Allah'ın Elçisi'nin örf ve adetlerden tamamen bağımsız bir hayat sürdürdüğü söylenemez. Yani Vahiy ve içtihatları dışında Hz. Peygamber'in sergilediği fiiller tamamen Arap örf ve adetleri çerçevesinde meydana gelmiştir diyebiliriz. Hz. Peygamber'in vahiy kaynaklı amelleri ile vahye uygun içtihatları neticesinde sergilediği davranışlar Müslümanlar için vücubiyet ifade etmektedir. Onun Arap toplumuna mahsus şekilsel davranışları ise bağlayıcılık ifade etmeyen örfi sünnetler olarak değerlendirilmektedir (Azâmî, 1996:45; Köktaş, 2002: 116-157)

Arap geleneğinde yaygın örfi davranışlardan biri de kızların küçük yaşta evlendirilmesidir. İster geçim sıkıntısı isterse başka nedenler olsun cahiliye döneminde başlayan küçük yaştaki kızların evlendirilme geleneği İslami dönemde de devam etmiştir. Nitekim Hz. Peygamber (sav) ilk kızı Zeyneb'i bir rivayete göre on bir başka rivayete göre on beş yaşında iken evlendirmiştir. Allah'ın Elçisi diğer iki kızı Rukiye ve Ümmü Külsüm'ü de küçük yaşta nişanlamıştır. Yine Hz. Ömer Hz. Ali'nın kızı Ümmü Külsüm ile evlendiğinde kız on yaşlarındadır (Arslan, 2019: 43-45).

Hz. Peygamber Hz. Hatice'nin vefatından sonra 11 kadınla daha evlenmiştir. Bunlardan biri de küçük yaştaki Hz. Aişe validemizdir. Muteber kaynaklarımızda geçen ve senet yönüyle sahih (Erul, 2006: 638-649) denilen bazı rivayetlere göre Hz. Peygamber onunla zifafa girdiğinde Hz. Aişe en fazla on yaşındaydı (Müslim "Nikâh" 70) Elli üç yaşındaki Hz. Peygamberin küçük yaştaki bir kızla evlenmiş olması bu geleneği adeta meşrulaştırmış gözükmektedir. Zira günümüzde küçük yaşta bir kızın evlenmesini dini açıdan sakıncalı görmeyen az da olsa bazı Müslümanlara rastlanmaktadır.

Hz. Aişe'nin küçük yaşta evlendiğini haber veren rivayetler senet bakımından ne kadar sağlam olursa olsun menfaat ve maslahata uygun mana ihtiva etmedikleri gerekçesiyle makbul sayılmazlar. Hz. Peygamber'in küçük yaştaki bir kızla evlenmiş olması örfi bir uygulama olduğu için tavsiye yahut vücubiyet bildiren bir sünnet olarak değerlendirilmez. Bu rivayetleri lafzi olarak anlayıp kabul etmek ve tatbikine yönelmek İslam'ın kadınlara yönelik getirdiği hak ve özgürlüklerle de bağdaşmaz. Küçük yaştaki kızların evliliğini bu tür hadislere dayanarak meşrulaştırmak İslam'ın temel ilkelerine muhalif olduğu gibi evrensel değerler ve insan fıtratına da aykırıdır. Öyle ise menfaat prensibi gereği, Hz. Peygamber'in küçük yaştaki bir kızla evlendiğini haber veren rivayetler senet yönüyle sahih ve sabit olsa bile amel edilmeye uygun değildir diyebiliriz. Yahut bu rivayetleri farklı şekilde anlayan ve yorumlayan bazı araştırmacıların görüşüne tabi olup, Hz. Aişe'nin on değil on dokuz yaşında evlendiğini düşünebiliriz (Erul, 2006: 144-146).

2.2. Hz. Peygamber'in Bedduasıyla Sakat Kalan Sahâbî Rivayeti

Anlatıldığına göre bir adam Hz. Peygamber'in yanında sol eliyle yemek yer. Hz. Peygamber adama; "sağ elinle ye" diyerek uyarıda bulunur. Adam; "yapamıyorum" deyince Allah'ın Peygamberi; "Yapamaz ol" diyerek beddua eder. Bu beddua üzerine adam sakat kalır ve bir daha elini ağzına götüremez olur (Müslim, "Eşribe" 107; Buhâri, "Et'ime" 2; Ebû Davûd "Et'ime" 19; Tirmizi, "Et'ime" 47; İbn Mâce "Et'ime" 8).

Rıdvan biatında hazır bulunan, Huneyn seferinde ön saflarda yer alan 70 kadar hadis rivayet etmiş, cesur ve cömert sahâbî Seleme b. Ekva'ın (ö. 74/693) babasından dinleyip oğlu Iyas'a (ö. 119/737) anlattığı, Iyas'tan da İkrime b. Ammar'ın (ö. 159/776) dinlediği ve pek çok kişiye bildirdiği hadis, Nesâi'nin Sünen'i hariç *Kütüb-i sitte*'de kayıtlı meşhur bir haberdir. Tabakat kitaplarında bu rivayetin isnadını oluşturan tüm râvilerin sika olduğu bildirilmiştir (İbn Ebî Hâtim, 1952. 4: 166).

Hadisin şerhlerinde sol elle yemek yediği için bedduaya maruz kalan kişinin Büsr İbni Râi olduğu ve bu davranışı kibrinden dolayı sergilediği ifade edilmiştir. Hatta en güncel şerhlerde bile söz konusu hadis açıklanırken; Hz. Peygamber'in Büsr'e kibrinden dolayı beddua ettiği ve Yüce Allah'ın bu bedduaya icabet ederek Büsr'ü sakat bıraktığı sıradan bir vakıa olarak anlatılmıştır (Kandemir, 2013, 1: 564).

Söz konusu rivayet senet yönüyle sahih olsa da mana yönüyle bazı illetler barındırdığı açıktır. Zira bir mümine beddua etmek âlemlere rahmet olarak gönderilen Hz. Peygamber'in şefkat ve merhamet sıfatlarıyla uyuşmamaktadır. En zor zamanda, en azılı düşmanlarına bile beddua etmeyen Hz. Peygamber'in sırf sol elle yemek yedi diye bir sahâbiye beddua etmesi ve onu ömrünün sonuna kadar sakat bırakması maruf sünnete uygun düşmemiştir. Ayrıca böyle bir olay tarihi gerçeklere de uygun değildir. Zira Medine'de Hz. Peygamber'in bedduası tutmuş ve sakat kalmış bir mümin örneğine rastlanmamıştır.

Makbul sayılması ve amel edilmesi halinde Hz. Peygamber'in İslam'ın ve Müslümanların zarar göreceği böyle bir rivayet karşısında ya cem' ve telif yahut tevakkuf gerekir. Nitekim bu rivayet üzerinde yapılan bir araştırmaya göre hadisin son kısmında geçen "sağ elini bir daha ağzına kaldıramadı" kısmının rivayete sonradan ilave edilmiş olabileceği üzerinde durulmuştur. (Akyüz, 2014: 24).

2.3. Namaz Kılmak İstemeyen Çocuğu Dövmeyi Emreden Rivayet

Ebû Hüreyre (ö. 58/678), Abdullah b. Amr b. el-Âs (ö. 65/684), Ebû Süreyye Sebre b. Ma'bed el-Cühenî, Enes b. Mâlik (ö. 93/712) ve Hz. Peygamber'in azatlı kölesi Ebû Râfi' (ö. 40/660?) tarafından rivayet edilen bir habere göre Hz. Peygamber (sav);"مرواولادكم/ "*Çocuklarınız yedi yaşına geldiğinde namazı emredin, on yaşına geldiklerinde hala kılmazlarsa dövün* (وضربوهم عليها)" buyurmuştur. Söz konusu rivayet klasik hadîs kaynaklarının pek çoğunda yer almıştır. (İbn Ebi Şeybe 1989, 1: 381-382; Ahmed b.

Hanbel 2001, 3: 404; Ebû Davud, "Salât", 25, 26; Tirmizî, "Mevâkît",182, 187;İbn Huzeyme 1980, 2: 101-102; Dârekutnî, 1993, 1: 231; Beyhâkî, 1994, 2:22) Haberin bazı tariklerinde sika olmayan râviler bulunsa da müşahid ve mütabileri ile bu hadis senet yönüyle sahih kabul edilmiştir (Ertürk, 2002:56-62).

Bu ve benzeri hadislere istinaden geçmişten günümüze bazı âlimler dayak atmayı eğitimin bir parçası olarak görmüş, dayak atmanın nasıl uygulanacağını da kayıt altına almışlardır. Dayağın sert cisimlerle olamayacağını, sadece el ile yapılabileceğini ve darp etmenin üçü geçmemesi gerektiğini söylemişlerdir (Sahnûn 1972: 89-90). Hatta günümüz hadis hocalarından bir kısmı bile bu kanaati taşımakta "dayak atmayı" eğitimin bir parçası olarak görmektedir. Örneğin Yaşar Kandemir, İsmail Lütfi Çakan ve Raşit Küçük hocaların yaptıkları ortak bir çalışmada bu hadis açıklanırken şu ifadelere yer verilmiştir; "On yaşına girdiği halde namaz kılmamakta direnen çocukların terbiyesi nasıl olacaktır? Şair ne güzel söylemiş: Nush ile uslanmayanı etmeli tektir/Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötektir. Yani öğüt ve nasihate kulak vermeyip uslanmamakta diretenleri azarlamalıdır. Azardan da anlamayanları bir yerlerini incitmeyecek şekilde dövmelidir" (Kandemir, 2018, 2:390,391).

Kaynak ve senet yönüyle sahih olsa bile mezkûr rivayet mana yönüyle muallel gözükmektedir. Zira on yaşında namaz kılmayan bir çocuğa şiddet uygulayarak namaz kıldırmak ne maruf sünnete ne de İslam'ın genel eğitim anlayışına, ne de insan fıtratına uygun bir yaklaşımdır. İslam'da mükellef sayılabilmek için büluğ çağına ermek gerekmektedir. On yaşındaki bir çocuk büluğ yaşında olmadığı için namaz ibadetiyle mükellef değildir. Allah'ın Elçisi bu konuda; "*Üç kişiden sorumluluk kaldırılmıştır*" buyurmuş ve bu üç kişiden birinin çocuklar olduğunu ifade etmiştir (Ebû Dâvûd, "Hudûd" 17; Tirmizî "Hudûd", 1; Dârimî, "Hudûd", 1; Nesâî, "Talâk", 21). Hz. Peygamber'in maruf sünnetine göre on yaşındaki bir çocuk biyolojik olarak buluğa ermiş olsa bile hala çocuktur ve namaz kılmadığı için dayakla tedip edilemez. Hatta yaşı büyük olsa bile sünnete göre namaz kılmadığı gerekçesiyle dövülemez. Hz. Peygamber'in bir çocuğu yahut yetişkin bir insanı namaz kılmadığı gerekçesiyle dövdüğüne dair bir bilgi yoktur. Hz. Peygamber'in yanında çocukluğunu geçiren sahâbilerden hiçbiri böyle bir rivayete yer vermemiştir. Aksine Allah'ın elçisinin kendilerine suç işleseler bile şefkat ve merhametle muamele ettiğini nakletmişlerdir. Çok hadis rivayet eden sahâbilerden Enes b. Malik'te bu çocuklardan biridir. O, Hz. Peygamber'in yanında çocukluğunun on yılını geçirdiğini, bu süre içinde Resûlullah'ın kendisini bir defa olsun azarlamadığını ifade etmiştir(Müslim "Fedâil", 52, 54). Medine site devletinin başöğretmeni sayılan Hz. Peygamber (sav) İlkokul mesabesindeki Suffe'de yetiştirdiği hiçbir çocuğa şiddet uygulamış değildir (Aydınlı, 1994:316).

Hz. Peygamber'in terbiyesinden geçen sahâbiler de Hz. Peygamberin sünneti üzere amel etmiş ve mükellef olmayan çocuklara ibadetler konusunda şiddet uygulamamış, uygulamak isteyenlere de müsaade etmemişlerdir. Bir gün Hz. Ömer bir kadının uyumakta olan çocuğunu namaz kılması için uyandırmaya çalıştığını görünce: "Bırak onu! Âkil baliğ oluncaya kadar sorumlu değildir" diyerek kadının henüz ergenlik çağına gelmemiş çocuğu rahatsız etmesini hoş görmemiştir (İbn Ebû Şeybe, 1989, 1:382).

Eğitimciler çocuğa şiddet uygulayarak dini terbiye vermenin ileri yaşlarda ciddi problemlere yol açacağını hatta çocuğu dinden soğutup uzaklaşacağını ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda Mehmet Emin Ay; "Dayak cezasıyla yaptırılan bir din eğitimi-öğretimi, bu baskının kalktığı yıllar olan ergenlik öncesi ve ergenlik yallarında, çocuğun ibadetleri terk eden, dinî değerlere sırt çeviren biri olmasına sebep olabilir" demiştir (Ay: 1995: 78).

Bu durumda mezkûr hadis sahih senetle gelmiş olsa bile lafzi manasıyla amel edilmesi, dini eğitim argümanı olarak kullanılması uygun gözükmemektedir. Zira bu hadisin manası İslam'ın temel

prensipleri ile çeliştiği gibi maslahat ve menfaate de uygun değildir. Ancak ilk anlamı "dövmek" olan "darabe" kelimesi tevil edilerek, "zorlamak", "ikna etmek", "sıkıştırmak" gibi manalara hamledilebilir. Nitekim güncel bazı çalışmalarda bu hadiste geçen "darabe" kelimesinin dövme anlamında kullanılmadığı üzerinde durulmuştur(Ertürk, 2002:72).

2.4. Mehdinin Zuhuru İle İlgili Rivayetler

Terim olarak mehdi, ahir zamanda zulüm ve haksızlıkla dolu olan dünyayı iyilik ve adaletle dolduracak kişi anlamına gelmektedir (Sarıkçıoğlu 2003, 28:369). Hadislerde bildirildiğine göre kötülüklerin arttığı âhir zamanda Hz. Peygamber'in soyundan bir zat çıkacak, zulümle dolu olan dünyayı iyilikle dolduracak, Mesih olarak inen Hz. İsa'ya namaz kıldıracak, dünyada beş, yedi, sekiz veya dokuz yıl yaşadıktan sonra ölecek ve akabinde kıyamet kopacaktır (Ebû Dâvud, "Mehdi" 37; Tirmizî, "Fiten" 52, İbn Mâce, "Fiten" 37).

Araştırmalara göre Şia'nın inanç haline getirdiği Mehdi'nin zuhuru meselesi zamanla sünni anlayışa da sirayet etmiştir. İmam Mâlik (ö. 179/795), Buhâri (ö. 256/870) ve Müslim (ö. 261/874) gibi mutemed muhaddisler ile Ebû Hanife (ö. 150/767), Eş'ari (ö. 323/935) ve Mâturidî (ö. 332/944) gibi ilk dönem âlimleri eserlerinde mehdi konusuna ve mehdi rivayetlerine yer vermemişlerdir. Tirmizi (ö. 279/892), Ebû Dâvud (ö. 275/889) , İbn Mâce (ö. 273/ 886), Hâkim en-Neysâburî (ö. 405/1014) ve Taberânî (ö. 360/970) gibi kısmen mütesâhil muhaddisler ile sonraki kelamcılar mehdi ile ilgili rivayetleri kaydetmekte bir sakınca görmemişlerdir (Fığlalı, 1981: 202).

Mehdi rivayetleri üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde bu hadislerden her birinin isnat zincirinde en az bir râvinin sika olmadığı tespit edilmiştir. Senet yönüyle makbul gözükmeyen rivayetler Kadı Abdulcebbar, İbn Haldun, Reşid Rıza, Ahmed Emin, Ferid Vecdi, Ethem Ruhi Fığlalı ve Süleyman Ateş gibi âlimler tarafından metin yönüyle de tenkid edilmiş ve bu haberlerin itikadi meselelerde delil olamayacakları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2016: 18).

Kur'an ve sahih hadislere muhalif bir anlayış olduğu sonucuna ulaştığımız mehdî inancı, tarih boyunca İslam'a ve Müslüman toplumlara büyük zarar vermiştir. Bu anlayış etrafında ortaya çıkan çeşitli mehdi hareketleri Müslüman toplumlarda bölünme ve ayrılmaların yaşanmasına yol açmıştır. Umumiyetle muhafazakâr çevrelerde ortaya çıkan ve bulunduğu bölgede bir güç oluşturan mehdi hareketleri toplumun temel inanç yapısı yanında, sosyal dokusu ve yönetim biçimini de etkilemektedir.

Diğer yandan kötülüklerle mücadele etmek yerine, bir kurtarıcı bekleme anlayışı tembellik ve sorumsuzluk olarak anlaşılmaktadır. Oysa İslam tembelliği yasaklamakta, ölünceye kadar çalışmayı, mücadeleyi ve aksiyoner olmayı telkin etmektedir. Öyleyse naklen sabit olmayan, aklen de imkânsız gözüken mehdinin zuhur edeceği meselesini inkâr etmek kişiye herhangi bir vebal yüklemez. Sonuç olarak mehdi ile ilgili rivayetler ne kadar çok olursa olsun, senet yönüyle de ne kadar sağlam olursa olsun maslahat ve menfaate binaen amel edilmeye uygun görülmezler.

2.5. Deve İdrarının Şifa Olduğunu Bildiren Rivayet

Kütüb-i sitte'nin tamamında yer alan, farklı lafız ve senetlerle gelen rivayetlere göre Hz. Peygamber bazı hastalara deve idrarını içmelerini tavsiye etmiştir (Buhari, "Meğâzi" 36; Müslim, "Kasame 1671"; İbn Mâce "Hudud" 20;Ebu Davud; "Hudud" 3; Tirmizi, "Et'ime "38; Nesâi, "Taharet" 191). Bu rivayetler içinde en dikkat çekici olan Enes b. Malik'ten gelen bir haberdir. Söz konusu rivayete göre Ukl veya Ureyne kabilesi halkından bir grup Medine'ye gelip Hz. Peygamber'e biat ederler. Bu yeni Müslümanlar bir müddet sonra Medine'nin havasından olsa gerek hasta olurlar. Hz. Peygamber (sav) onlara Medine şehrinin dışına çıkmalarını ve badiyede develerin sütünden ve idrarından içmelerini tavsiye eder. Bu tavsiyeye uyan şahıslar sağlıklarına kavuşunca Medineli çobanları katledip develerle birlikte

kaybolurlar. Olaydan haberdar olan Resûlullah peşlerine adamlar takar, yakalanıp Hz. Peygamber'in huzuruna getirilirler. Hz. Peygamber (kısas olarak) ellerinin ve ayaklarının kesilmesini emreder. Gözleri de oyulan suçlular Harre denilen yere atılırlar. Su istedikleri halde verilmez ve bu şekilde ölürler. (Buharî, "Tıb", 5- 6; Müslim, "Kasame" 9-11).

Buhari, Müslim ve *Kütüb-i site*'nin diğer dört kitabında farklı metinlerle yer alan haber senet ve metin yönüyle sahih ve sabit bir haberdir (Yürekli 2021:9-13). Pek çok lafız farkları olmakla birlikte olayın hikâyesi yukarıda geçtiği şekilde anlatılmıştır (Açık 2002: 54-57; Özdemir, 2019.10,11).

Hicri ikinci asırda başlayıp günümüze kadar gelen, fıkıh ve hadis kitaplarında geniş yer tutan deve idrarının şifa olması meselesi hala tartışılmaya devam etmektedir. Hadislere lafzi yaklaşan mezheplere göre mezkûr hadise istinaden deve idrarı temiz kabul edilmiş, mide ve karın ağrısı gibi hastalıkların şifası için tavsiye edilmiştir. Bir rivayete göre İbn Sina da deve idrarını çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanmıştır. (İbn Sina 1999, 1: 412,413). Hatta bazı Arap kabilelerinin günümüzde bile deve idrarında şifa aradıkları söylenmektedir (Nâsır Ebu Amir, 2017:1408-1539).

Muteber kaynaklarda sahih senetlerle yer almış olmasına rağmen bazı fakih ve muhaddisler bu haberle amel etmemişlerdir. Ebu Hanife gibi bazı âlimler bu hadisle amel etmediği gibi deve idrarıyla tedavi olmayı haram kabul etmişlerdir Deve idrarını necis gören bu âlimler "*Allah, şifanızı size haram olan şeylerde kılmamıştır*" (Buhârî "Eşribe" 15) "*Allah hem hastalığı hem de hastalığın tedavisini yaratmıştır, her hastalık için bir ilâç vardır, tedavi olunuz, ancak tedavide haram şeyleri kullanmayınız.*" (Ebu Davud, "Tıb" 11) anlamındaki hadislerle amel etmeyi tercih etmişlerdir (Yürekli 2021: 17).

Tıbbi bilginin en önemli kaynaklarından biri tecrübedir. Özellikle araç ve gereçlerin icad edilmediği dönemlerde tecrübeye dayalı kocakarı ilaçlarının önemli bir yeri olduğu muhakkaktır. Hz. Peygamber, yaşadığı dönemin tedavi yol ve yöntemlerini en güzel şekilde öğrenmiş, faydalı olacağına kanaat getirdiği ilaçları tavsiye etmiş, zararlı gördüklerini ise yasaklamıştır. Bu bağlamda Hz. Peygamber'in (sav) tecrübi bilgisine dayanarak bir grup insana deve idrarını tavsiye etmiş olması gayet normaldir. Ayrıca o deve idrarının sütle birlikte içilmesini tavsiye etmiştir. Buna dayanarak O'nun tavsiye ettiği her maddenin ve uygulamanın mutlaka faydalı, tavsiye etmediği bitki ve ilacın ise zararlı olduğu söylenemez.

Kaynaklarımızda tıpla ilgili hadisler konusunda iki temel düşünceye rastlanmaktadır. Bu görüşlerden biri yukarıda ifade ettiğimiz gibi Tıbb-ı nebevî'nin kaynağını tecrübe ve çevre kültürlere, diğeri ise vahye dayandırmaktadır. Hattabî (ö. 388/998), Nevevî (ö. 676/1277) ve İbn Haldun (ö. 808/ 1405) tıbbı nebevinin kaynağını tecrübe ve çevre kültür olarak ele almışlardır. Bu âlimler Hz. Peygamber'in tıpla ilgili sözlerini ve uygulamalarını dünya işlerinden saydıkları için Hz. Peygamber'in yanılma payının olabileceğini söylemişlerdir. (Nevevî, 1392, 15: 116; Denizkuşları, 1982: 17-20)

Ünlü sosyolog İbn Haldun'a (ö. 808/146) göre çölde yaşayan insanların da tıbbi tecrübe ve kültürleri vardır ve bu bilgilerin bir kısmının doğru ve faydalı olduğu tecrübe ile sabittir. Nitekim Arap kabileleri arasında Haris b. Kelede (ö. 13/634) gibi ünlü doktorlar bile vardır. Ona göre Hz. Peygamber'in tıpla ilgili ifadelerinin dini bir boyutu yoktur. Hz. Peygamber'in tıbbı öğretmek gibi bir görevi de yoktur. Onun görevi şeriati öğretmektir (İbn Haldun, 1988, 1: 651).

Tıbla ilgili hadisler iki başlık altında ele alınabilir. Bir kısmı sağlığı korumaya yönelik, yani hıfzussıha konusunda varid olan haberlerdir. Aşırı yemek ve uyumaktan kaçınmak, spor yapmak, hacamat yaptırmak, temiz gıdalarla beslenmek gibi konularda varid olan hadisler bu kapsamda yer alır. Sağlığı korumakla ilgili hadisler modern tıbbın tavsiye ve telkinleri ile uyumluluk arz etmektedir. Diğeri ise tedaviye yönelik tavsiye telkin ve uygulamalardır. Hangi hastalığa hangi bitki veya maddenin iyi

geleceği, kan akışının nasıl durdurulacağı, yaraların nasıl iyileştirileceği vb. uygulamalar ve tavsiyeler bu kabildendir. Modern tıbbın en küçük ayrıntısına kadar zararlı ve faydalı maddeleri tespit edebildiği hangi ilacın hangi hastalığa iyi geleceğini bilimsel verilerle ortaya koyduğu günümüzde sadece hadislerle amel etmek doğru bir yaklaşım olmasa gerek. Eğer deve idrarının bazı hastalıklara iyi geldiği bilimsel ortamlarda tespit edilirse ilaç sanayinde kullanılmasında elbette bir sakınca görülmez. Ancak sırf hadislerde geçiyor diye deve idrarı içerek şifa aramak hem hadisleri yanlış anlama, hem de başka hastalıklara davetiye çıkarma anlamına gelmektedir. Tıpla ilgili hadisleri coğrafya, tarih ve çevre koşullarını dikkate almadan anlamak ve uygulamak maslahata ve menfaate uygun bir yaklaşım değildir.

Sonuç

Temel hadis kaynaklarımızda yer aldığı halde hadis usulü kaidelerine göre zayıf sayılan yahut senet yönüyle sahih olsa bile mana yönüyle polemiklere yol açan hadisleri anlamada ve amel etmede Müslüman ilim adamları arasında iki farklı yaklaşım öne çıkmıştır. Birincisi meşhur kitaplarda yer alan her rivayeti senet ve metin tenkidine tabi tutmadan kabul eden teslimiyetçi yaklaşım, ikincisi ise birinci yaklaşımın zıddı olan, senet yahut metindeki en küçük bir illetten dolayı rivayeti yok sayan tenkitçi ve retçi yaklaşımdır. Bu iki düşünce taraftarlarının karşılıklı suçlamaları İslam'ın anlaşılması ve yaşanmasını zorlaştırdığı gibi Müslümanlar arasındaki tefrikayı da körüklemiştir. İfrat tefrit boyutundaki bu iki yaklaşımın günümüz din anlayışını da negatif yönde etkileyip şekillendirdiği görülmektedir.

Bu çalışmada yukarıda anlatılan iki muhalif yaklaşım yerine üçüncü bir yaklaşımı tatbik etmenin daha yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üçüncü yol, tartışmaya açık polemik türü rivayetleri anlamada ve amel etmede maslahat ve menfaati gözetmektir. Bu yaklaşıma göre kaynak ve senet yönüyle sağlam olsa bile mana yönüyle hayra hizmet etmediği, Müslümanların birlik ve dirliğine katkı sunmadığı, aksine toplumda tefrikaya neden olduğu, bireyleri dinden soğuttuğu anlaşılan hadislerle amel edilmemesinin daha uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Geçmişten günümüze uzanan süreçte Ehl-i hadis ve Mu'tezile arasında tartışılan Mehdi, Deccal, Cessase, Nüzulu'u İsa vb. itikadi konularda varid olan hadisler başta olmak üzere ibadet, siyaset, ticaret ve âdetlerle ilgili polemik türü rivayetlerin anlaşılması ve amel edilmesinde, menfaati önceleyen pragmatist yaklaşımın, Müslümanların müspet din ve dünya algısına katkı sunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Abdülfettah, Nâsır Ebû Âmir Abdüsselam. (2017). "İthâfu't Tâlibîn Bişerhi Hadîsi'l-Ureniyyîn", *Mecelletü Külliyeti'd-Dirâsati'l-İslâmiyye ve Arabiyye li'l-benîni bi'l-kâhire* 34: 1408-1539.

Aclûnî, İsmail b. Muhammed. (1351). *Keşfu'l-Hafâ ve Muzîlu'l-ilbâ Amma'ştehera Mine'l-Ehâdisi alâ Elsineti'n-Nâs*. Kahire: Mektebetü'l-Kudsî.

Açık, Abdulllah. (2002). *Buhari'nin Hadisleri Değerlendirme Metodu Açısından Uraniler Hadisi*. İsanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisan Tezi).

Ahmed b. Hanbel. (2001). *el-Müsned*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

Akgül, Yusuf. (2018). "Fıkıh Usulün Kaynaklığı Açısından Muâz Hadisinin Tahlili ve Tenkidi". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (BOZİFDER)*. 14(14):193-222)

Akyüz, Hüseyin. (2014). "Yemekte Sağ Elin Kullanılmasıyla İlgili Bir Rivayetin Sened ve Metin Tenkidi". Ekev Akademi Dergisi 18 (59): 1-30.

Ali el-Kari. (1971). *Mevdu'âtü'l-Kübra*. Beyrut: Dâru'l-Emâne.

Ali el-Kâri. (1985). *Şerhu Müsnedi Ebi Hanife*. Beyrut. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Arslan, İhsan. (2019). " Hz. Aişe'nin Evlilik Yaşı Örf mü? Din mi?". *Trabzon İlahiyat Dergisi* 6 (1): 43-45.

Ay, Mehmet Emin. (1995). *Din Eiğitiminde Mükâfat ve Ceza*. İzmir: Sena Yayınları.

Aydınlı, Abdullah. (1994). "Hz. Peygamber'in Terbiyesinde Yetişen Çocuklar". *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi* ss. 316-318.

Azami, Mustafa. (1996). *İslam Fıkhı ve Sünnet*. İstanbul: İz Yayıncılık

Babanzâde, Ahmed Naim. (1980). *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrîd-i Sarîh Tercemesi*. İstanbul: DİB Yayınları.

Beyhâkî, Ahmed b. Hüseyn b. Alî b. Musa. (2003). *es-Sünenü'l-Kübrâ*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Beyhâkî, Ahmed b. Hüseyn b. Alî b. Musa. (1410). *Şu'abü'l-İmân*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Çakan, İsmail Lütfi.(2015). *Hadis-Sünnet Üzerine*.İstanbul: M.Ü.İlahiyat Vakfı Yayınları.

Dârekutnî, Ali b. Ömer. (2004). *es-Sünen*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

Darimi, Abdullah b. Abdirrahman. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Denizkuşları, Mahmud. 1982. *Kur'an-ı Kerim ve Hadislerde Tıp*. İstanbul: Marifet Yayınları

Ebû Dâvud, Süleyman b. Eş'as es-Sicistânî. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Elbâni, Muhammed Nasruddin. (1348). *Es-Silsiletü'd-Da'îfe*. Riyad: Mektebetü'l-Me'ârif.

Ertürk, Mustafa. (2002). "Çocuğun Dini Eğitiminde Kullanılan Bir Hadis Ve Tahlili". *marife* 2 (2): 56-62.

Erul, Bünyamin. (2006). "Hz. Aişe Kaç Yaşında Evlendi? Dokuz mu? On dokuz mu?",*İslamî Araştırmalar Dergisi* 19 (4): 638-649.

Fığlalı, Ethem Ruhi. (1981). *Çağımızda İtikadi İslâm Mezhebleri*. Ankara: Selçuk Yayınları.

Hâkim en-Nîsabûrî. (1990). *el-Müstedrek 'ala's-Sahiheyn*, Beyrut: Dâru'l Kütübil İlmiyye.

Hatîb el-Bağdâdî. (1968). *el-Kifâye fi İlmi'r-Rivâye*. Medine: Mektebetü'l-İlmiyye.

İbn Ebî Hâtim er-Râzî, Ebû Muhammed. (1952). *Kitâbu'l-Cerh ve't-Ta'dîl*. Beyrut: Dâru İhyau't-Turasi'l-Arabî.

İbn Ebû Şeybe, Ebu Bekr Abdillah b. Muhammed. (1989). *el-Kitâbu'l-Musannef fi'l-Ehâdîs ve'l-Âsâr*. Riyad: Mektebetü'r-Rüşt.

İbn Hacer el-Askalânî, Ahmed b. Ali. (1421). *Takrîbu't-Tehzîb*. Riyad: Dâru'l-Asime

İbn Hacer el-Askalânî, Ahmed b. Ali. (2019). *Nüzhetü'n-Nazar*. Şam: Dâru'l-Minhâc.

İbn Haldun, Abdurrahman, *el-Mukaddime*. (1988). Beyrut: Dâru'l-Fikr.

İbn Hazm, Ebû Muhammed Alî b. Ahmed.(1927). *el-İhkâm fi Usûli'l-Ahkâm*. Mısır.

İbn Hıbbân, Muhammed b. Hıbbân. (1976). *Kitâbu'l-Mecrûhîn*. Halep: Dâru'l-Va'i.

İbn Kayyim el-Cevziyye, Şemsuddin Ebû Abdillah. (2003). *Zâdü'l-Me'âd fi Hedyi Hayri'l-'İbâd*. Beyrut: Dâru'l-fikr.

İbn Kayyim el-Cevziyye, Şemsuddin Ebû Abdillah.(1994). *el-Menâru'l-Mûnîf*. Beyrut: Mektebu'l-Matbû'ati'l-İslâmiyye.

İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed b. Yezid el-Kazvînî. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fadl Muhammed b. Mükerrem.(1414). *Lisânü'l-'Arab*. Beyrut:Dâru Sâdır.

İbn Sina, Ebû Alî el-Hüseyn b. Abdillâh b. Alî.(1999). *el-Kânûn fi't-Tıbb*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

İbnu'l Esir el-Cezerî. (1348). *el-Kamil fi't Tarih*. Mısır: Matbaatu'l Müniriyye.

Kandemir Yaşar, Çakan İsmail Lütfi, Küçük Raşit. (2018). *Riyâzu's-sâlihîn*. İstanbul: Erkam Yayınları.

Karacabey, Salih. (1992). "Hadis Vahiy Münasebeti ve Tıpla İlgili Hadisler Hakkında Hattabi'nin Görüşleri", *U.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4 (4): 221.

Kırış, Şemseddin. (2018). "Erîke Hadisi'nin Râvîsi Olarak Mikdâm b. Ma'dîkerib".İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi 7 (2):995.

Köktaş, Yavuz. (2002). "Bazı Yeni Sünnet Tanımları Üzerine". Dîvân: 95-160.

Kulat, Mehmet Ali. (2001). "İstanbul'un Fethini Müjdeleyen Hadislerin Değerlendirmesi". *Diyanet İlmi Dergi* 37 (2): 7-10.

Martı, Huriye. (1998). "Kadın Konusunda Resulullah'a Nispet Edilen Uydurma Hadisler". *Mehir* 2: 31-34.

Muhammed b. Sahnûn. (1972). *Âdâbü'l-Mualimîn*. Tunus: Yy.

Muhammedü'l-Emin b. Abdillah b. Yusuf. (2018). *Şerhu Süneni İbn Mâce*. Cidde: Dâru'l-Minhac.

Müslim b. Hacca, Ebu'l-Huseyn .(1981). *el-Câmi'u's-Sahîh*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Nevevî, Ebû Zekeriyya Yahya b. Şeref. (1392). *el-Minhacu Şerhi Sahîhi Müslim b. el-Haccâc*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turasi'l-Arabî.

Sarıkçıoğlu, Ekrem. (2003). "Mehdi". ss. 369-371 *Türkiye Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C. 28. İstanbul: TDV Yayınları.

Suyûti, Celâlu'd-Dîn, Abdurrahman b. Ebi Bekr. (1966). *el-Leâli'l-Mesnû'a fi'l-Ehâdîsi'l-Mevdû'a*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.

Şafiî, Muhammed b. İdris. (1940). *er-Risâle*. Kahire: Mustafa el Halebî.

Özafşar, Mehmet Emin. (1998). "Polemik Türü Rivâyetlerin Gerçek Mâhiyeti," *İslâmiyât* 1 (3): 19-48.

Özdemir, Veysel. (2019). "Aceleci Hadis Yorumu ve Bunun Doğruduğu Sakıncalar".*Academic Knowledge* 2(1) 1-15.

Taberânî, Ebü'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed. (1985). *el-Mu'cemü'l-Kebîr*. Kâhire: Mektebetü İbn Teymiyye.

Tirmîzî, Ebû İsa Muhammed b. İsa. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Tülekoğlu, Ertuğrul. (2018). "İçtihatta Meşruiyet Arayışları: Muaz Hadisi". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Enbiya. (2015). *Sahih Hadis Bulunmayan Konular*. Ankara: Otto Yayınları

Yılmaz, Orhan. (2016). "Mehdi İnancına Kaynaklık Teşkil Eden Rivayetlerin Değerlendirmesi", *Türkish Studies*12 (2):1-18.

Yücel, Ahmed. (2021). *Hadis Usulü*. İstanbul: MÜİFV Yayınları.

Yücel, Ahmed. (2021). *Hadis Tarihi*. İstanbul: MÜİFV Yayınları.

Yürekli, Hüseyin. (2021). "Hz. Peygamber'in Deve İdrarı İçilmesini Tavsiye Ettiğini Belirten Rivâyetin Sened ve Metin Açısından Değerlendirmesi". *Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Tebliğler Kitabı*. ss. 9-13.İstanbul: Ensar Neşriyat.

Zehebî, Şemsüddin Ebû Abdillah. (1967). *Divânu'd-Du'afa ve'l-Metrûkîn*. Mekke: Mektebetü'n-Nahdati'l-Hadisiyye.

(https://idlbi.net/qustantinia/). 11. 12. 2023

(https://www.youtube.com/watch?v=tJypa1IcQZk). 10.12. 2023.

القيم الجمالية للتقديم والتأخير في قصائد رقيع الوالبي

Selman MOLLAYAHYA[1]

Salih EL-OSMAN[2]

APA: Mollayahya, S. & El-Osman, S. (2023). القيم الجمالية للتقديم والتأخير في قصائد رقيع الوالبي. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1016-1025. DOI: 10.29000/rumelide.1407528.

ملخص

تناول هذا البحث نماذج من شعر رقيع الوالبي وكيف وظف التقديم والتأخير في أشعاره والأثر الذي ظهر جلياً في نسق الشعر وتركيبه وبلاغته، ووقف البحث عند حياة الشاعر رقيع الوالبي من الشعراء المغمورين الذين لم يكتب لشعرهم الشهرة والظهور، وبعد دراسة قصائده وما وضع فيها من درّ أفكاره، فقد اكتسبت شكلها المتكامل من حيث الصور البلاغية والقوالب التشبيهية واختيار العناصر المؤثرة، حيث استقى الشاعر من المشهد الذي عودنا الشعراء عليه وهم يخترقون الصحراء، وما جرت به العادة عند الشعراء من اتخاذ الرحلة منهجاً للتعبير عما يجول في خواطرهم.

فقد وظف الشاعر التقديم والتأخير في قصاده توظيفاً أكسب النص قيمة جمالية وتناسقاً بحيث يصل بالنص إلى أعلى موجبات الإبداع، كما أكسب التركيب متانة وبلاغة وحسن تنسيق بين كلمات البيت الواحد بحيث لا يؤثر على نسق الكلمات وجودت العبارة، وهو بذلك قد صاغ عبارته وجمّلها بالتقديم أو التأخير ليبث ما تشبّعت به نفسه من درر الشعر التي امتلأت بها نفسه.

والشاعر تجده في كل قصيدة عبر فيها عما يجول في خاطره، قد بث فيها سجل مفاخره وخواطره وأشواق نفسه، فتجده في كل قصيدة يتناول موضوعاً من المواضيع التي تطرق إليها في شعره، ويسرد الأحداث بتناسق وإبداع منقطع النظير، حيث يختار الكلمات المناسبة للموضوع الذي يريد صياغته بإبداعية وجمالية ليوصله للسامع، وهكذا في كل قصيدة مراعياً وصول الفكرة التي يريد إيصالها بأبهى حلة وأرقى تعبير، فيتلقاها المستمع وكأنها لوحة فنان صاغها وبث فيها من روحه ووجدانه.

الكلمات المفتاحية: التقديم والتأخير، رقيع الوالبي، خصائص الشعر الأموي، القيم الجمالية.

62. Rakî' el-Vâlibî'nin Şiirlerinde Takdîm ve Te'hîr'in Estetik Değerleri[3]

Öz

Bu araştırmada Rakı' el-Valabi'nin şiirlerinden örnekler, onun şiirlerinde takdîm ve te'hîrin nasıl kullandığı, şiirin tertip, kompozisyon ve belagatında belirgin olan etkisi ele alındı. Şairlerin çöle girerken alışık oldukları sahneden yola çıkarak çizdiği retorik imgeler, benzetme kalıpları ve etkileyici unsurların seçimi açısından bütünleşik biçimini kazanmasıyla şiirlerinin inşasında açık bir olgu, ve şairlerin yapması gerekenler Yolculuk, akıllarından geçenleri ifade etmenin bir yoludur. Şair, metni yaratıcılığın en yüksek gereklerine ulaştırmak için şiirlerinde metne estetik değer ve tutarlılık kazandıracak şekilde takdîm ve te'hîr kullanmış, kompozisyona güç, belagat ve kelimeler arasında iyi bir uyum kazandırılmıştır. Kelimelerin kalıbını, cümlenin niteliğini etkilemesin diye bir ev ve bu

1 Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Dr., Sivas Cumhuriyet University, Department of Basic Islamic Sciences (Sivas, Türkiye), salman.yahya@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5359-6088, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532, **Crossreff Funder ID:** -

2 Dr. Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, / PhD, Siirt University (Siirt, Türkiye), osma.sham564@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-9634-635X, **ROR ID:** https://ror.org/05ptwtz25, **ISNI:** 0000 0004 0399 6093

3. 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: %18
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407528
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

şekilde cümlesini formüle edip teslimiyetle veya gecikmeyle güzelleştirdi. Kendisini dolduran şiir incileriyle doyurulanı yayınlamak. Şair, aklından geçenleri dile getirdiği, övünmelerini, düşüncelerini, kendine dair özlemlerini yayınladığı her şiirinde onu bulur; şiirinde değindiği, formüle etmek istediği konuya uygun kelimeleri seçerek olayları benzersiz bir tutarlılık ve yaratıcılıkla listeler. Yaratıcı ve estetik bir şekilde, bunu dinleyiciye iletmek vb. her şiirinde, en iyi şekilde iletmek istediği fikrin ve en güzel ifadenin gelişini göz önünde bulundurarak dinleyicinin bunu, ruhundan ve vicdanından formüle edip yayınladığı bir sanatçının tablosu gibi algılıyor. Takdîm ve te'hîr, Arap dilinin gerek gramercilerden gerekse hatiplerden çokça ilgi gören konuları arasındadır ve bu konunun Arapça cümlenin yapısı ve unsurlarının değerleri ve estetiği ile ilgili önemlidir.

Anahtar Kelimeler: takdîm ve te'hîr, Rakı'u'l-Vâlibî, Emevi şiirinin özellikleri, estetik değerler.

The Aesthetic Values of Introduction and Delay in the Poems of Raqi'a al-Walibî[4]

Abstract: This research dealt with examples of Raqi' al-Walbi's poetry, how he employed introduction and delay in his poetry, and the impact that appeared clearly in the poetry's style, structure, and eloquence. The research stopped at the life of the poet Raqi' al-Walbi, one of the obscure poets whose poetry was not written for fame or prominence, and after studying his poems and what he put into them of his ideas. It has acquired its integrated form in terms of rhetorical images, simile templates, and the selection of influential elements, as the poet drew from the scene that poets are accustomed to as they cross the desert. The poet employed the introduction and delay in his poems in a way that gave the text aesthetic value and consistency. He also gave the composition strength, eloquence, and good coordination between the words of a single line so that it did not affect the arrangement of the words. You find the poet in every poem in which he expresses what is on his mind, in which he broadcasts a record of his boasts and thoughts. You find him in every poem dealing with one of the topics he touched upon in his poetry, and narrating the events with unparalleled consistency and creativity, so the listener receives it as if it were an artist's painting that he crafted and infused with his soul. And his conscience.

Keywords: advance and delay, walabi patchwork, characteristics of Umayyad poetry, aesthetic values

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: 18
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1407528
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

المقدمة

لقد منَّ الله على اللغة العربية أن شرفها وخصها بميزات، ولعل أهمها أن ختم بها كتابه العزيز، وتجد أن السبك والنظم يعطي الكلام أهمية لدرجة أنك لو أردت أن تضع كلمة مكان غيرها، يستحيل أن تجد ذلك الجمال والتعبير واللطف الذي تميزت به الكلمة من حيث اللفظ أو أداء المعنى المراد المقصود بعينه.

فإن المعنى من أهم جوانب اللغة، فإنك تجد الكلام المصاغ من دون فائدة، إن لم تكن هذه الكلمات ذات معنى وحسن اختيار من حيث العبارات التي نريد تقديمها أو تأخيرها.

وقد تعددت مباحث اللغة العربية، وتناولها علماؤنا بالكثير من التفصيل، لدرجة يمكن أن نقول معها: إن بعض المباحث والأبواب قد قتلت بحثا، ولكن الذي يختلف في هذه البحوث، أو هذه المعالجات هو اختلاف درجة تناول المبحث أو الموضوع المتناول، فقد يتناوله النحوي والبلاغي والفيلسوف والمنطقي وغيرهم، كل من زاوية رؤيته، وحسب الأهداف التي سطرها، والتي يريد تحقيقها من تناوله لذلك الموضوع.

فإن التقديم والتأخير من موضوعات اللغة العربية التي نالت حظاً وافراً، سواء من النحويين أو من البلاغيين، ولما لهذا الموضوع من أهمية تتعلق بقيم وجمالية التركيب وعناصر الجملة العربية.

المبحث الأول: التقديم والتأخير وفائدته:

أـ التقديم والتأخير: نعني بذلك ترتيب عناصر الجملة العربية.

الجملة العربية إما فعلية وإما اسمية، فإذا كانت فعلية فترتيب عناصرها واضح، والفعل هو المقدم في الترتيب على الأصل.

أما إذا كانت اسمية واستوى طرفا التركيب وكانا معرفين معا، فقد اختلف في أيهما يمكن أن تصدر به الجملة، وأيهما تجعله خبرا، فأما النحويون فلم يتعرضوا للتحديد، بل تركوا للمتكلم الخيار، وأجازوا أن يكون كل منهما هو المبتدأ والثاني هو الخبر، ويعربون المقدم مبتدأ والمؤخر خبرا، لكن البلاغيين بحثوا الأمر بحثا فكريا منطقيا دقيقا، ناظرين إلى حال المخاطب، وما هو الأعرف لديه من ركني الإسناد اللذين هما من المعارف (الميداني، 1996: 356/1).

ومن هنا يأتي التعريف الذي يُعرَّف به التقديم والتأخير وهو: مخالفة عناصر التركيب ترتيبها الأصلي في السياق، فيتقدم ما الأصل فيه أن يتأخر ويتأخر ما الأصل فيه أن يتقدم.

والحاكم للترتيب الأصلي بين عنصرين يختلف إذا كان الترتيب لازما أو غير لازم، فهو في الترتيب اللازم (الرتبة المحفوظة) حاكم صناعي نحوي، أما في غير اللازم (الرتبة غير المحفوظة)، فيكاد يكون شيئا غير محدد، ولكن هناك أسبابٌ عامة قد تفسر ذلك الترتيب (الشاعر، ملتقى الخطباء: 2022/11/10).

للتقديم والتأخير فوائد جمة تعبر عن مدى سعي العربية إلى تحصيل جمال التعبير والصياغة قبل كل شيء، ولو كان ذلك على حساب الترتيب الذي وضعه الأولون لتراكيبهم.

قول عبد القاهر الجرجاني رحمه الله متحدثا عن فائدته: " هذا باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطُف عندك، أن قدم فيه شيء وحول اللفظ من مكان إلى مكان (الجرجاني، 1989: 106).

وقد تحدث غيره عن قيمة هذه الظاهرة في اللغة العربية بل وصفها بأنها" مظهر من مظاهر شجاعة العربية؛ ففيها إقدام على مخالفة لقرينة من قرائن المعنى من غير خشية لبس، اعتمادا على قرائن أخرى، ووصولا بالعبارة إلى دلالات وفوائد تجعلها عبارة راقية ذات رونق وجمال" (الشاعر، ملتقى الخطباء: 2022/11/10).

هناك العديد من الأسباب والدواعي لتقديم المسند على المسند إليه لعل السبب المقدم عليها جميعا أنّ ذكره أهم من ذكر غيره، قال سيبويه في الكتاب" وإن قدمت الاسم فهو عربي جيد، كما كان ذلك عربيا جيدا، وذلك قولك: زيدا ضربت، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير سواء، مثله في ضرب زيد عمرا وضرب عمرا زيد" (سيبويه، 1983: 80/1- 81).

وهو ما أشار إليه الجرجاني بقوله:" واعلم أن لم تجدهم اعتمدوا فيه شيئا يجري مجرى الأصل غير العناية والاهتمام.

قال وهو يذكر الفاعل والمفعول: كأنهم [إنما] يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعا يُهمانِهم ويعنيانِهم" (الجرجاني، 1989: 107).

ومن هنا جاءت أسباب الورود التي نتحدث عنها على النحو التالي بعد ذكر تقديم المسند إليه، لكون ذكره أهم من ذكر غيره:

أ- لكونه الأصل ولا مقتضى للعدول عنه.

ب- لتمكين الخبر في ذهن السامع لأن في المبتدأ تشويقاً إليه.

ت- لتعجيل المسرة أو المساءة للتفاؤل أو التطير.

ث- لإيهام أنه لا يزول عن الخاطر، أو أنه يستلذ به، وقد يقوم المسند إليه بنحو ذلك من الأغراض.

ج- قد يقوم المسند إليه بغرض تخصيصه بالخبر الفعلي، وقصر هذا الخبر عليه (أسامة عبد العزيز، منتدى الفصيح: 2008/4/15).

بـ ــ خصائص الشعر في العصر الأموي:

إن أبرز ما اتّسم به الشعر في العصر الأموي ازدهاره.

فقد بلغ ذروته، واحتضنته بيئات جديدة غير بيئة الجزيرة العربية، وكان الشعر صقلاً للآداب الجاهلية، وولادة للآداب في العصر الإسلامي.

إلا أن الأغراض الشعرية التي وجدت في العصر الجاهلي وصدر الإسلام هي نفسها في العصر الأموي.

فقد عكف الشعراء على تنقيح شعرهم وتهذيبه والعناية به. وتلحظ في قصائدهم الاستهلال بالوقوف على الأطلال. وبما أن شعراء عصر الجاهلية كانوا يكتبون قصائدهم دون أية اهتمامات أدبية، فقد ظهرت القصائد الأدبية المؤهلة (بولوكباشي،2023: 325).

كما اتجهت القصيدة نحو شكلها الفني المكتمل من حيث المتانة والصيانة والبناء.

وقد اشتهر العصر الأموي بالعديد من القصائد الفريدة التي كانت تشتمل؛ على الغزل ووصف الطبيعة والأطلال والخمر والتعصب القبلي، ومن تلك الأشعار التي وردت شعر رقيع الوالبي الذي كان شاهداً على براعة الشاعر الأموي.

جـ ـ التعريف بالشاعر:

تتوالى على الشعراء المغمورين أسباب كثيرة لتستلب قدرتهم وإبداعهم، وتفقدهم شعرهم الذي عبروا فيه عن تجربتهم، وحصروا في أبياته همومهم وآمالهم، فالضياع الذي لازم هذا البعض حرمهم من نعمة الظهور، وأغلق دونهم أبواب الاستشهاد والقراءة والدراسة، وأهال عليهم من ركام الزمن ما أثقل كاهلهم، فرقيع الوالبي تبددت أشعاره وعلا اسمه التحريف، وأصبح من العسير جمع وتوحيد الأجزاء المتباعدة، حتى إذا كان القرن السادس الهجري فكان ابن المبارك الذي عرف بحبه للأدب وشغفه به، فانصرف إلى جمع سفره الكبير (منتهى الطلب من أشعار العرب) الذي ذكر فيه الشاعر رقيع الوالبي(نوري المالكي، العدد: 3، تاريخ الإصدار: 1985).

اسمه: رُقِيع الوَالِبي: عُمَارَة بن عُبيد أو عُمَارَة بن حَبيب أو عمَّار بن عبيد بن حبيب، اختلف في اسمه

قال الآمدي: رقيع بالقاف بن أقرم الأسدي كذا وجدت في غير موضع وهو في كتاب بني أسد رفيع بالفاء الوالبي واسمه عمار بن عبيد بن حبيب أخو بني أسامة بن والبة ابن الحارث بن ثعلبة بن دودان بن أسد. شاعر إسلامي في أول أيام معاوية (الآمدي، 1991: 156).

وقال ابن ماكولا: قال ابن حبيب هو عمارة بن حبيب (ماكولا، 86/4).

والوالبي: منسوب إلى وَالبَة بن الحَارثِ بن ثَعلَبةَ بن دُودَان بن أسدٍ بن خُزيمة، بطن من أسد منهم جماعة نزلوا الكوفة.

وقال المرتضى الزبيدي: رُقَيْعٌ، كزُبَيرٍ: شاعِرٌ والِبِيٌّ إسلامِيٌّ أَسَدِيٌّ، فِي زمَن مُعَاوِيَة رَضِي الله عَنهُ (الحازمي الهمذاني، 1973: 122).

وعند استقراء حياة الشاعر لا نجد من فصّل في ذكر حياته، ومتى ولد وفي أي سنة توفي، إلا أنه عاش في زمن سيدنا معاوية وفي زمن خلافته، وخلافة سيدنا معاوية كانت ما بين سنة (41ــ 60هـ).

وأصل الكلمة جاء من (رَقَعَ) الرَّاءُ وَالْقَافُ وَالْعَيْنُ أَصْلٌ يَدُلُّ عَلَى سَدِّ خَلَلٍ بِشَيْءٍ. يُقَالُ رَقَعْتُ الثَّوْبَ رَقْعًا. وَالْخِرْقَةُ رُقْعَةٌ (الفراهيدي، 157/1).

والصاحب كالرقعة في الثوب فاطلبه مشاكلاً، ورجل رقيع وهو الذي يتمزق عليه رأيه وأمره (الزمخشري، 1998: 1/ 375-476).

والرّقَيعي: بإسكان الراء المشددة فقاف مفتوحة فياء ساكنة فعين مكسورة فياء على صيغة النسبة إلى رقيع، ورقيع اسم كان مستعملًا عند العرب القدماء (محمد بن ناصر العبودي، 2010: 83/8).

المبحث الثاني: القيم الجمالية للتقديم والتأخير في قصائد رقيع الوالبي.

عندما بدأ الشاعر قصيدته بدأها بالوقوف على الأطلال وتذكر ديار المحبوبة والشوق إليها كما جرت العادة عند كثير من شعراء الجاهلية، فلم تختلف الأغراض عنده عن الأغراض التي استعملها الشعراء قبله، مع أنه في عصر يختلف عن عصر الجاهلية من حيث تغير الزمان والأشخاص والديانات والبيئة، ففي عصره صقلت الواهب وعكف الشعراء على تنقيح شعرهم وتهذيبه والعناية به.

كما اتجهت القصيدة نحو شكلها الفني المكتمل من حيث المتانة والصيانة والبناء.

وهذ كله نجده في شعر رقيع الوالبي.

ومن جميل شعره قوله:

*أمِن دِمنَةٍ مِن آلِ ليلى غَشيتُها *** عَلى تَمِّ حَولٍ ماءُ عَينَيكَ سافِحُ (ابن المبارك، 1999: 738)*

(دَمَنَ) الدَّالُ وَالْمِيمُ وَالنُّونُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى ثَبَاتٍ وَلُزُومٍ. فَالدِّمْنُ: مَا تَلَبَّدَ مِنَ السِّرْجِينِ وَالْبَعْرِ فِي مَبَاءَاتِ النَّعَمِ; وَمَوْضِعُ ذَلِكَ الدِّمْنَةُ، وَالْجَمْعُ دِمَنٌ. وَيُقَالُ دَمَنْتُ الْأَرْضَ بِذَلِكَ، مَثَلُ دَمَلْتُهَا. وَالدِّمْنَةُ: مَا انْدَفَنَ مِنَ الْحِقْدِ فِي الصَّدْرِ. وَذَلِكَ تَشْبِيهٌ بِمَا تَدَمَّنَ مِنَ الْأَبْعَارِ فِي الدِّمَنِ. انظر: أحمد بن فارس، 1979: 2/ 298).

البيت من قصيدته الأولى، وهنا الشاعر قد وقف على أطلال ما تبقى من منازل المحبوبة بعد ما اسودّ بالبعر والرماد وغيرهما، ولسان حاله يقول هل تذرف الدمع، وقد رأيت أطلال منازل ليلى بعد مرور سنة كاملة على رحيلها.

وفي هذا البيت نجد الشاعر قدّم ما يجعل الكلام رصيناً متماسكاً مؤدٍ للمعنى المراد بحيث يبقى البيت متوازن الكلمات غير مخل بوزن وصيغة الكلام المقفى، وبهذا قد صوّر لنا المشهد بدقة وجمال تركيب؛ ليلفت الانتباه إلى فقد المحبوبة بعد مضيّ سنة كاملة، فقدّم الجار والمجرور (على تم حول ماء عينيك سافح)؛ ليكسب المعنى رونقاً وجمالاً والتركيب قوة وتماسكاً فضلاً عن تقديمه الاستفهام في أول البيت؛ ليلفت الانتباه لما يقاسيه من فقدان الأحبة، واللوعة والحسرة التي ألمت به بعد رحيلهم.

ثم يعود الشاعر مرة أخرى ليَذكرَ محبوبته وديارها والمسافة الشاسعة بينه وبين تلك الديار وما لتلك الديار من مكانة في فؤاده، وأنه في لوعة وحسرة واشتياق بعدما غيّب البعد ليلى وأصبحت بعيدة المنال، ولا يملك إلا الشوق والحنين الذي ملأ قلبه واستحوذ على كيانه.

فيقول:

*لَعَمري وَما عَمري عَلَيَّ بِهَيِّنٍ *** لَقَد طَوَّحَت لَيلَى الدِيارُ الطَوارِحُ ([طوح] طاحَ يَطوحُ ويَطيحُ: هلك وسقط، وكذلك إذا تاهَ في الأرض. وطَوَّحَهُ، أي توَّهَهُ وذهب به هَهُنا وهَهُنا، فَتَطَوَّحَ في البلاد، إذا رمى بنفسه ههنا وههنا. وتطاوَحَتْ بهم النَوى، أي ترامَتْ. والمَطاوِحُ: المَقاذِف. وطَوَّحته الطوائح: قذفته القواذف. (الفارابي، 1/ 389).*

(طَرَحَ) الطَّاءُ وَالرَّاءُ وَالْحَاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى نَبْذِ الشَّيْءِ وَإِلْقَائِهِ. يُقَالُ: طَرَحَ الشَّيْءَ يَطْرَحُهُ طَرْحًا. وَمِنْ ذَلِكَ الطَّرَحُ، وَهُوَ الْمَكَانُ الْبَعِيدُ. وَطَرَحَتِ النَّوَى بِفُلَانٍ كُلَّ مَطْرَحٍ، إِذَا نَأَتْ بِهِ وَرَمَتْ بِهِ. انظر: (ابن فارس، 3/ 455). (ابن المبارك، 738)

وفي هذا البيت أقسم الشاعر بعمره ـ وهو غالٍ عنده ـ إنّ ليلى قد ذهبت وشطت بها الدار، وابتعدت مضاربها عن ديارنا.

وقد قدّم الشاعر المفعول به لأهميته (طوحت ليلى الديار الطوارح)، ولأنه مقصود الشاعر؛ ليوليه اهتماماً خاصاً، وهنا أسهم التقديم والتأخير بنسق موسيقي للجملة، متصل بالواقع الذي يحس به الشاعر تجاه محبوبته، فأخرج لنا القيم الجمالية في هذا البيت ورتب الكلمات لتعطي هذا النسق الرائع المؤثر الذي تطرب له الآذان وتقبل عليه النفس.

يحاول الشاعر في هذا البيت لفت الأنظار لما آل إليه حاله بعدما ترك ما كان منه أيام الصبا، وهنا ينتقل الشاعر من وصف الأطلال والوقوف عليها ووصف المحبوبة والشوق إليها إلى إعلان التوبة، ولكن ما زال خيالها لا يفارقه كلما تبدلت الطبيعة من حوله.

فعبر عن ذلك قائلاً:

*صَحا القَلبُ عَن ذِكرِ الصبا غَيرَ أَنَّني *** تُذَكِّرُني لَيلَى البُروقُ اللوامِحُ. (الضامن، 144)*

(بَرَقَ) الْبَاءُ وَالرَّاءُ وَالْقَافُ أَصْلَانِ تَتَفَرَّعُ الْفُرُوعُ مِنْهُمَا: أَحَدُهُمَا لَمَعَانُ الشَّيْءِ; وَالْآخَرُ اجْتِمَاعُ السَّوَادِ وَالْبَيَاضِ فِي الشَّيْءِ. انظر: (ابن فارس، 1/ 224)

والشاعر صوّر لنا كيف صحا قلبه وتاب عما بدر منه في حال صباه، إلا أنه يتذكر ليلى كلما لمع البرق.

فالتقديم والتأخير وسيلة من الوسائل التي لجأ إليها الشاعر؛ ليضفي على النص الإيقاع والجاذبية التي تتحرك لها النفوس، ويتحقق ذلك بوضع اللفظة في المكان المناسب، فتلتحم الكلمات وتعطي الكلام قيمة جمالية جديدة، لهذا قدّم الشاعر المفعول به على الفاعل (تذكرني ليلى البروق اللوامح)؛ ليصل بالنص إلى المعنى المراد له من التناسق والإبداع في توظيف الكلمات، وإيصال المعنى إلى السامع بأبهى حلة.

وفي هذا البيت ينتقل الشاعر بنا من الوقوف على الأطلال والشوق الذي ملأ عليه وجدانه والبعد عن ديار محبوبته إلى طيب الأصل والفرع الذي ينتمي إليه، وما لذلك الفرع من مكانة مرموقة بين القبائل، ثم عرج يذكر طيب أصل أخواله، فيقول:

*وَما سُبَّ لي خالٌ وَما سُبَّ لي أَبٌ *** بِغَدر وَما مَسَّت قَناتي القَوادِحُ. (ابن المبارك، ص739)*

يقول الشاعر: إنني كريم الأصل من طرف أبي وأمي، فلم يعهد على أخوالي الغدر ولا على آبائي، ولم يعب عليّ أحد خلقاً.

فالتقديم والتأخير في هذا البيت في ثلاثة مواضع، فقدم الجار والمجرور على النكرة (لي خال) (لي أب)؛ ليدل على الحال التي كان عليها أبواه من كرم وطيب أصل، فقدّم ما أراد أن يوظفه في مدح آبائه فأضفى صفة وألغى أخرى، ألا وهي الغدر.

وفي الموضع الثالث: قدم المفعول به على الفاعل (قناتي القوادح) لبيان منزلته، فهو هنا يمدح نفسه ويصف ما هو عليه من الخلق بحيث لم يعب عليه أحد شيئاً، فأولى هذا البيت أهمية كبيرة لما فيه من ثناء موصول إلى كل من الآباء والأخوال فهم أهل أصل كريم لم يعهد عليهم الغدر.

يتابع الشاعر في هذا البيت ذكر الخصال التي يتمتع بها من إقدام في الحرب وجرأة وشجاعة في القتال، وأنه إذا حمي الوطيس واشتدت نار الحرب وبلغت القلوب الحناجر لا يهاب خوض المعركة، فيقول:

*وَإِنّي لَسَبّاقُ الرِهانِ مُجَرَّبٌ *** إِذا كَثُرَت يَومَ الحِفاظِ الصوائِحُ. (الضامن، 145).*

(الصِّيَاحُ) الصَّوْتُ وَقَدْ (صَاحَ) يَصِيحُ (صَيْحًا) وَ (صَيْحَةً) وَ (صِيَاحًا) بِكَسْرِ الصَّادِ وَضَمِّهَا وَ (صَيَحَانًا) بِفَتْحِ الْيَاءِ. وَ (الْمُصَايَحَةُ) وَ (التَّصَايُحُ) أَنْ يَصِيحَ الْقَوْمُ بَعْضُهُمْ بِبَعْضٍ. وَ (الصَّيْحَةُ) الْعَذَابُ. انظر: (الرازي، 181).

في هذا البيت يمدح الشاعر نفسه بأنه مقدام لا يهاب ولا يخاف الحرب، فيقول: إنني سريع سبّاق إلى كسب الرهان في الحرب حيث تعلو الأصوات ويلتقي الجيشان ويعلو غبار الحرب وتبلغ القلوب الحناجر.

والشاعر هنا قدم الظرف على الفاعل (إذا كثرت يوم الحفاظ الصوائح) والمتأمل في هذا البيت يجد أن الشاعر حاول لفت الأنظار إلى العزيمة والشكيمة التي جُبل عليها أو اكتسبها، فحاول أن يصوّر لنا المشهد وهو مقبل على حرب تعلو فيها الأصوات وتبلغ القلوب الحناجر، فقدّم الأهم الذي عليه مدار الحديث، وليحافظ على النسق الموسيقي والقافية والوزن حتى لا يفقد البيت جماله وإيقاعه.

الشجاعة والإقدام من الخصال التي يفتخر بها الشاعر، وكل من له مكانة بين قومه، فالإقدام ومقارعة العدو من صفة الشجعان الذين لا يهابون الموت.

ومن شعره في وصف الشجاع وسرعته في الإقدام وإيمانه بيوم يلقى فيه حتفه قوله:

*فَللمَرءُ أَمضَى من سِنانٍ إِذا مَضَى *** وَلَلهَمُ أَكمَى مِن كَمِيٍّ مُشايِحِ*

*فَإِن أَحيَ يَوماً أَلقَ يَوماً مَنِيَّتي *** وَلا بُدَّ مِن رَمسٍ عَلَيهِ الصَفائِحُ. (ابن المبارك، 740)*

(سَنَّ) السِّينُ وَالنُّونُ أَصْلٌ وَاحِدٌ مُطَّرِدٌ، وَهُوَ جَرَيَانُ الشَّيْءِ وَاطِّرَادُهُ فِي سُهُولَةٍ، وَالسِّنَانُ لِلرُّمْحِ مِنْ هَذَا ; لِأَنَّهُ مَسْنُونٌ، أَيْ مَمْطُولٌ مُحَدَّدٌ. (ابن فارس، 3/ 60- 61).

كَمَى الشهادة يَكْميها كَمْياً، أي: كَتَمها. والكَمِيُّ: الشجاع، سمي به، لأنه يَتَكَمَّى في السلاح، أي: يتغطى به. (الفراهيدي، 419/5)

رجل مشايح ومشيح وشيح: جاد حذر. الزمخشري، 1998: 1/ 529).

رمس: الرَّمْسُ: التُّرابُ، ورَمْسُ القَبْر: ما حُثِيَ عليه، وقد رَمَسناه بالتُّراب «232» والرَّمْسُ ترابٌ تحمِلُه الريحُ فتَرْمُس به الآثارَ أي تَعفوها. (الفراهيدي، 7/ 254)

يتكلم الشاعر عن الشجاعة والإقدام فيقول: إنّ الرجل الشجاع يشبه الرمح المسنون في سرعته، كما أنّ الهمّ قاتل للإنسان كالبطل الشجاع يقتل قرنه.

ويكمل في البيت الثاني فيقول: إنّ الحياة مهما طالت وعاش فيها فلا بد من يوم يلقى فيه منيته فيوضع في قبر مصفح يضمه.

قدم الشاعر في البيت الثاني الخبر على المبتدأ (عليه الصفائح)، لجأ إلى ذلك ليكسب النصّ متانة وتناسقاً وإيقاعاً يتناسب مع ما قبله، فوظف التقديم ليخدم المعنى، وليحافظ على التناغم بين كلمات البيت. فالأهمية هنا تكمن في جذب السامع إلى ما يريده الشاعر من الشجاعة والإقدام، وأنّ الإنسان له أجل محتّم لا يتقدم ولا يتأخر.

يعود الشاعر في مطلع هذه القصيدة؛ لذكر الأطلال وديار المحبوبة وتغير المكان بمرور السنين وعوامل الزمن، فيقول:

*ألم تُلمِم على الدِّمنِ البَوالِـــــــي *** دِيَار الحيّ في الحِجَجِ الخَوالِـي (مؤيد الدولة: مجد الدين، ترقيم ألي، 38)*

(الضامن، 150)

*عَفتــهَا كلُّ مُعصِـــــرةٍ ومَـــــــــرٍّ *** مِن الأيّـــــــامِ بعدَك والليالـــــــي(مؤيد الدولة، 38)*

مُعْصِرة: سحائب تجود بالمطر إذ تَعْصُرها الرِّياح. (أحمد مختار، 1924: 2/ 1508).

مؤيد الدولة: مجد الدين أسامة بن مرشد بن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ الكناني الكلبي الشيزري (ت: 584هـ)، *المنازل والديار*، ترقيم ألي، 38. (الضامن، 150).

بَلِيَ الثَّوْبُ يَبْلَى مِنْ بَابِ تَعِبَ بِلًى بِالْكَسْرِ وَالْقَصْرِ وَبَلَاءً بِالْفَتْحِ وَالْمَدِّ خَلُقَ فَهُوَ بَالٍ وَبَلِيَ الْمَيِّتُ أَفْنَتْهُ الْأَرْضُ. (الحموي، 62/1).

خَلا الشَّيءُ {خُلُوّاً: (مَضَى). (الزبيدي، 38/ 11).

وفي مطلع هذه القصيدة يقول الشاعر: هل مررت بتلك الأطلال من ديار المحبوبة وقد تغير المكان من عوامل الزمن ومرور السنين، ولقد غطّتها الرياح ذوات الأعاصير ودرسها مر الليالي والأيام.

هنا تجد الشاعر أعمل التقديم في البيت لغرض لفت الانتباه، فقدّم المفعول على الفاعل (عفتها كل) لتشويق السامع إلى ما سيقوله عن ديار المحبوبة، وما حصل لهذه الديار بعد غياب أهلها وارتحالهم عنها، وليحافظ على نسق الكلام وجرسه، فإنّ الشاعر يمزج بين جمال المعنى وجمال الدقة في التعبير، وذلك عن طريق ترتيب تركيب الكلمات القليلة العدد العميقة المعنى؛ بحيث يكون الكلام مؤثراً دون إخلال في المعنى والتركيب.

يذكر الشاعر هنا أن ديار المحبوبة اندثرت ولم يبقَ منها إلا الرسم حتى لا يكاد المار يرى شيئاً بعدما كانت عامرة بأهلها، ثم يبين أن كل شيء في هذه الدنيا لا بد له من زوال لا محالة، فيقول بهذا الصدد:

*فَأبقَى مِـــن مَعَارِفِهَا قلِيـــــــــلاً *** عَييـــّاً حيـــــنَ يُسألُ بالسّؤَالِ*

*بِهَا عمّرُوا وكلُّ نَعِيم عَيـــــــشٍ *** مِن الدُّنيا يَصِيـــــرُ إلى زَوَالِ*

عيي يعيا عيا في المنطق: حصر، فهو عي وعيي ج أعياء وأعياء وأعيياء. "وعي أكثر من عيي الشيء: جهله. (أحمد رضا، 1780: 259/4)

وفي هذين البيتين يبيّن الشاعر حال ما تبقى من ديار المحبوبة، ولم يبق منها إلا أشباح بيوت لا تكاد تجيبك إن سألتها عن أهلها، وقد كانوا يعيشون هنا، ولا بد لكل عيش رخيّ من زوال ونهاية.

فجاء التقديم والتأخير في البيت الثاني من قوله: (بها عمروا) قدّم الجار والمجرور على الفعل، وأراد الشاعر من هذا التقديم تنبيه السامع لما لهذه الديار من خصوصية، وأنها مختصة بأهل محبوبته، كانوا يعيشون هنا قبل أن يغادروا المكان تاركين خلفهم بقايا رسم لا تكاد تجيبك إن سألتها. (مؤيد الدولة، 38).

وتكمن القيم الجمالية فيما سبق عندما صوّر لنا الشاعر المشاهد كأنها رأي عين، فشاركنا مشاعره، وأشاح اللثام عما لهذه الديار ومن سكنها من خصوصية، وما لهم من مكانة في قلبه.

اختار الشاعر في هذا البيت من له مكانة في قومه مدافعا عن حماهم كريماً شجاعاً ذا مروءة، قال:

*هُمُ كَانُوا الحُمَاةَ وكَانَ فِيهِـــــم *** ذَوو الأَفضَالِ والأَيدِي الطّـــــوالِ (والضامن، 150)*

وهنا يتحدث الشاعر عن رجال كانوا مدافعين عن الحمى والأعراض، وكان منهم الرجال الأبطال وأهل الجود والكرم.

في هذا البيت قدّم الجار والمجرور، وهو خبر كان على اسمها (وكان فيهم ذوو الأفضال) فوجه الكلام من أجل المشاكلة التركيبية وحسن انسياب الكلام، وليحافظ على السياق العام للبيت، وليولي من امتدحهم اهتماماً خاصاً.

يتكلم الشاعر هنا عن الشوق وتذكر الخلّان كلما خرجت الظعائن من المضارب متجهة إلى حيث تريد، فمنظر الظعينة وخروجها ذكره وهيج حنينه فأنشد قائلاً:

*أجِدَّكَ شَاقَتكَ الحمولُ البَوَاكِـــــرُ *** نَعَم ثمَّ لم يَعذِركَ بالبَيـــــنِ عَاذِرُ*

(أَجِدَّك لَا تَفْعَلُ)، بِفَتْح الْجِيم وكسرهَا، وَالْكَسْر أَفصح، ولذلك اقتصرَ عَلَيْهِ، مَعْنَاهُمَا: مالَك أَجِدًّا مِنْك. (الزبيدي، 7/ 482)

في مطلع هذه القصيدة يقول الشاعر: مالكَ أحقاً هيجت شوقك الظعائن التي خرجت من الحي مبكرة؟ لا عجب فلن يلومك على البعد أحد، ولن يعذرك عاذر.

فقدّم في الشطر الأول المفعول على الفاعل (شاقتك الحمول) وفي الشطر الثاني قدم الجار والمجرور على الفاعل (يعذرك بالبين عاذر)، وكان لا بد من هذا التقديم والتأخير؛ ليصل الشاعر إلى مراده، حيث أراد الشاعر أن يكسب البيت ترتيباً مع حسن تنسيق وسلاسة للكلمات؛ ليؤدي المعنى الذي يريد الشاعر الوصول إليه دون أن يخل بتركيب الكلمات وبلاغة المعنى، مع سبك في غاية الجمال، وهذا كله أكسب الكلام رونقاً وقيمة جمالية في الأداء والمعنى. (ابن المبارك، 741)

أراد الشاعر أن يبين لنا حاله وهو ينظر إليهم وقد أصبحت ظعائنهم بعيدة، كأنه ينظر إلى سفينة شقت طريقها وابتدعت في وسط النهر، فهاله المنظر فسبح واسترجع، فقال مبيناً حاله:

*وحتَّى رأَيتُ الآلَ يُزهِي حُمولَهم *** كَمَا استنَّ مِن فَوق الفراتِ القراقر*

*فسبَّحتُ واستَرجَعتُ والبَينُ روعةٌ *** لِمَن لَم يكنْ تَرعَى عَلِيه المَقَـــــــادِرُ*

آل: سراب يلمع بالضُّحى. (أحمد مختار، 1/ 139)، (الْقُرْقُورُ) بِوَزْنِ الْعُصْفُورِ السَّفِينَةُ الطَّوِيلَةُ. (زين الدين الرازي، 1/ 250)

في هذا البيت يقول الشاعر: أسرعت كي ألحق بهم، لكنّي لم أجد إلا السراب يحرك حمولهم، ـــ كناية عن ابتعادهم ـــ فقد رحلوا سراعاً كأنهم سفن تمخر عباب الفرات. فسبحت ربي واسترجعته لما راعني من أمر فراقهم.

فجعل الشاعر التقديم والتأخير في آخر كل من البيتين (من فوق الفرات القراقر) و(عليه المقادر) فقدم الجار والمجرور على الفاعل للعناية والاهتمام، فجاءت صياغة الكلمات متناسقة متماسكة موصلة لما أرده الشاعر لأذهان السامعين،

فبهذا أعطى النص تناغماً، وأوصل الفكرة التي أرادها بأبهى صورة. (ابن المبارك، 738).

يصوّر لنا الشاعر ما دار بينه وبين جلّاسه من الانتظار وعدم الاستعجال، وأنهم سيرجعون إلى ديارهم ومكانهم، فالمدة لن تطول، فأنشد قائلاً يصور لنا المشهد والكلام الذي دار بينهم:

*وقَالَ الخَلِيّونَ اِنتَظِر أن يصورَهُم *** إِليكَ إذَا مَا الصّيفُ صَارَ المصَائِرُ*

*فقُلتُ لأَصحَابِي اِرحَلوا إنّما المُنى *** لَـــــحاقٌ بِـــــــــهِم إن بـلَّغتنَا الأبَاعِـرُ*

قال لي الذين لا هم لهم ولا عشق مثلي: انتظر حتى الصيف إلى أن يرجعوا إلى حيهم ومضاربهم، فردّ عليهم بأن مناه اللحاق بهم إن بلّغته الجِمال.

فالتقديم والتأخير هنا أسهم في بناء النسق الموسيقي للبيتين فقدم المفعول به وهو الضمير على الفاعل (المصائر) فوظف التقديم والتأخير خدمة للمعنى، وليلفت انتباه السامع بأنه لا يستطيع الانتظار عمن يدور الحوار حولهم، هذا ولو أمعنت النظر في البيت الثاني تجده على نفس الموسيقى والتصوير والنسق. (ابن المبارك، 741).

كما عودنا الشاعر في قصائده بصورة من صور الشوق والحنين إلى الحبيبة، ومشهد اللقاء والمحاورة بينهما، وكأنك عندما تسمع كلامه ـــ وهو يصور المشهد ـــ برجل على قارعة الطريق ينتظر من يحب، وعند مرورها من عنده مع الحذر من أن يراهم الناس، وهي راكبة على ناقتها ليدور الحوار بينهم؛ إذ يقول:

*وحُبّ حَبِيبٍ قد دَعَانِي لَهُ الهَوى *** وَرَاحِلَـــــــــــةٍ قد أعمَلتـــــــــهَا تُمَاضِـــــــــرُ*

*عَشِيَّةَ سَلَّمـــــــــنَا عَلَيها فَسَلَّمَـــــــــت *** فَمَاذا تَرَى أمّ أيّ شَـــــــــــــــيءٍ تُحَاذِرُ*

يقول الشاعر: لقد دعاني للشوق حب قديم قد بثثته لمعشوقتي، كما دعاني للشوق أيضاً تلك الناقة التي حركتها محبوبتي تماضر.

قدم الشاعر المفعول به على الفاعل كما في البيت الأول (أعملتها تماضر) ليبث أشواق قلبه وحبه القديم مع محاولته تصوير المشهد واللقاء؛ لإثارة الذهن وتشويق السامع إلى من يحب، كما فيه إجادة تركيب بما يخدم المعنى المراد من النص، وكذلك يبقي النص في تناسقه المطلوب. (الضامن، 147).

الخاتمة

القيم الجمالية في شعر الوالبي أكسبت النص الشعري روعة وبثت فيه روحاً، وكذلك ظاهرة التقديم والتأخير التي استعملها الشاعر ووظفها في صناعة المعنى، وفي استقامة الوزن الشعري وبناء أسلوب لافت.

فكان العمل في البحث على النحو التالي: شرحت معنى التقديم والتأخير والمراد منه وأغراضه.

كما بينت خصائص الشعر في العصر الأموي ثم عرفت بالشاعر، وشرحت نماذج مختارة من قصائده ثم استخرجت ما فيها من تقديم وتأخير، ثم ألمحت إلى القيم الجمالية التي وظفها الشاعر لخدمة النص الشعري.

فهرس المصادر والمراجع

ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين، *معجم مقاييس اللغة*، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.

ابن المبارك: محمد بن ميمون، *منتهى الطلب من أشعار العرب*، دار صادر، بيروت، 1999.

أحمد رضا، معجم *متن اللغة*، دار مكتبة الحياة- بيروت، 1377- 1780هـ

أحمد مختار، *معجم اللغة العربية*، عالم الكتب، 1924.

أسامة عبد العزيز جاب الله، *جماليات التقديم والتأخير في البلاغة العربية*، منتدى الفصيح، 2008/4/15.

الآمدي: الحسن بن بشر (ت: 370هـ)، *المؤتلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنساهم وبعض شعرهم*، تح: ف. كرنكو، دار الجليل، بيروت، 1411هـ ـــ 1991.

الجرجاني: عبد القاهر الجرجاني، *دلائل الإعجاز*، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة، ط2، 1410-1989.

الحازمي الهمذاني: محمد بن موسى (ت: 584هـ)، *عجالة المبتدي وفضالة المنتهي في النسب*، تح: عبد الله كنون، ط2: 1973.

الحموي أحمد بن محمد الفيومي، *المصباح المنير في الشرح الكبير*، دون تحقيق، المكتبة العلمية-بيروت.

الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، *تاج العروس*، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

الزمخشري: محمود بن عمرو بن أحمد، (ت: 538هـ)، *أساس البلاغة*، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1: 1419 هـ - 1998 م.

زين الدين الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، *مختار الصحاح*.

سيبويه: أبو بشر عمرو بن قنبر، *الكتاب*، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1403 -1983.

صالح الشاعر، *ظاهرة التقديم والتأخير في النحو العربي*، ملتقى الخطباء، 2022/11/10.

الضامن: د. حاتم الضامن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد. 1411-1990.

الفارابي، إسماعيل بن حماد، *الصحاح تاج اللغة*، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4.

الفراهيدي: الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت: 170هـ)، *العين*، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال

ماكولا: علي بن هبة بن جعفر (ت: 475) *الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف*، دار الكتب العلمية.

محمد بن ناصر العبودي، معجم *أسر بريدة*، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط1: 1431 هـ - 2010 م.

المرتضى الزبيدي: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، (ت: 1205هـ)، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

مؤيد الدولة: مجد الدين أسامة بن مرشد بن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ الكناني الكلبي الشيزري (ت: 584هـ)، *المنازل والديار*، ترقيم آلي.

الميداني: عبد الرحمن حسن حبنكة، *البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها* ، دون تحقيق، دار القلم، دمشق، ط1، 1416، - 1996.

نوري المالكي، رقيع الوالبي، مقالة بعنوان: *حياته وما تبقى من شعره*، المجمع العلمي العراقي، العدد: 3، تاريخ الإصدار: 1985.

Kaynakça

er-Razi, A. Z. *Mu'cemu Mekayiisil Lügat*. Şam: Darul fikr.

Bölükbaşı, Mehmet. Câhiliye Dönemi Şairi İmruˀu'l-Kays ve Ankara, 5th International Black Sea Modern Scientific Research Congress Ed. Prof. Dr. Ahmet Niyazi Özker. V.I. (November, 8-10 2023), 320-328.

İbn-ul Mübarek, M. (1999). *Mü'cemu Metnil Luga*. Berut: Darüşşifa Sadır.

Rıza, A. (1780*). Mü'cemu Metnil Luga*. Beyrut: Daru Mektebetil Hayat.

Muhtar, A. (1924). *Mu'cemul Lügatil Arabiyye*. Alemul Kütüp. Abdülaziz, U. *Cemaliyyatut Takdim*.

Amedi, H. (1991). *al-Mütelif vel Muhtelif fi Esmaiş Şuarai ve Künahim ve Elgabihim ve Ensabihim ve Ba'dü Şi'rihim*. Beyrut: Darul Celil.

Cürcani, A. (1989). *Delailül İ'caz*. el-Kahire: Mektebetül Hancı.

Hazimi, M. (1973). *Aceletül Müpteda ve Fedaletül Münteha fin Nesebi*. Zebidi, M. *Tacul Arus*. Darul Hidaye.

Zemahşeri, M. (1998). *Esasül Belaga*. Beyrut: Darul Kütüp el-Alemiyye.

Razi, Z. (1983). Muhtarus Sıhah.

Sibeveyhi, B. (1983). *el-Kitap*. el-Kahire: Mektebul Hancı. Salihüş Şa'ir, *Zahiratüt Takdim vet Te'hir fin Nahvil Arabi*. Makal Elektroni.

Damin, H. (1990). *Vezaretüt Ta'limil Ali vel Bahsil İlmi*. Camiatü Bağdat. Farabi, İ. *es-Sıhah Tacul Luga*. Beyrut. Darul İlim lil Melayin.

el-Ferahidi, A. *el-Ayn*. Daru ve Mektebetul Hilal. Makulü, A. el- İkmal fi Ref'il İrtiyab anil Mütelif vel Muhtelif. Darul Kütübil İlmiyye.

el-Abudi, M. (2010). Mu'cemü Useri Beride. er-Riyat: Darüşşifa Sülüsiyye lin Neşri vet Tevzi.

Usame, Mecidüddin. *el-Menazilü ve Diyar*. Terkim Ali el-Meydani, A. *el-Belagatül Arabiyyetü Esasuha ve Ulumüha ve Fünğnuha*.

el-Maliki, N. (1985). Rakiül Vali. *Hayatühü veya Tebga min Şi'rihi*. el- Mecma' el-İlmi el-Iraki.

معجم تعليمي محوسب للناطقين بغير العربية: رؤية مستقبلية[1]

Ali ABDULVAHİTOĞLU[2]

APA: Abdulvahitoğlu, A. (2023). معجم تعليمي محوسب للناطقين بغير العربية: رؤية مستقبلية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1026-1039. DOI: 10.29000/rumelide.1407537.

الملخص

تعد المعاجم اللغوية مصدرًا أساسيًا لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في معرفة معاني المفردات وطريقة كتابتها ونطقها واستخداماتها المختلفة وعلاقتها بالمفردات الأخرى من حيث التلازم والترادف والتضاد والاشتراك اللفظي. ونتيجة لندرة المعاجم التي بنيت خصيصًا من أجل هذه الفئة من الطلاب، ومع الثورة التقنية التي نحياها في هذا العصر، صارت هناك حاجة ماسة لتطوير معجم تعليمي محوسب موجه خصيصًا لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وتهدف هذه الدراسة إلى تعرف واقع المعاجم العربية التعليمية الموجهة لهذه الفئة من المتعلمين ومستقبل هذا النوع من المعاجم. وقد قُسِّمت هذه الدراسة إلى تمهيد وثلاثة فصول وخاتمة، أما التمهيد فقد استعرض فيه الباحث مشكلة البحث وأهدافه، والدراسات السابقة، بالإضافة إلى منهج البحث وحدوده. وأما الفصل الأول فقد تناول قضية المعاجم اللغوية، بينما ركز الفصل الثاني على المعاجم التعليمية الأحادية الموجهة للناطقين بغير العربية، وقدم الفصل الثالث رؤية مستقبلية لما يجب أن تكون عليه المعاجم التعليمية المحوسبة الموجهة للناطقين بغير العربية، وختم البحث بأهم نتائجه وتوصياته. وقد اعتمد الباحث في دراسته على كل من المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في ضرورة بناء معجم تعليمي أحادي جديد موجه لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تُراعَى فيها احتياجاتُهم الفعلية، وأن يبنى في ضوء أحدث ما توصلت إليه اللسانيات الحاسوبية في صناعة المعاجم.

الكلمات المفتاحية: المعاجم الأحادية، المعاجم المحوسبة، معاجم الناطقين بغير العربية، اللسانيات الحاسوبية، المدونات اللغوية.

63. Arapça Öğrenenler İçin Bilgisayar Destekli Eğitim Sözlüğü: Geleceğin Vizyonu

Öz

Dil sözlükleri, anadili Arapça olmayan öğrenciler için kelimelerin anlamlarını, yazılış ve telaffuz şekillerini, çeşitli kullanımlarını ve eşdizim, eşanlamlılık, zıtlık ve sözel çağrışım açısından diğer kelimelerle ilişkilerini öğrenmek için önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Anadili Arapça olmamakla birlikte, Arapça öğrenen öğrenciler için özel olarak oluşturulmuş sözlüklerin azlığı ve yaşadığımız çağdaki teknolojik devrimin bir sonucu olarak, özellikle Arapça öğrenenlere yönelik bilgisayar destekli bir eğitim sözlüğü geliştirmek, acil bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, söz konusu öğrencilerin Arapça eğitimi esnasında kullandıkları sözlüklerin durumunu ve bu tür sözlüklerin vizyonunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, giriş, üç bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Giriş kısmında araştırma problemi, araştırmanın amaçları, önceki çalışmalar, araştırma metodolojisi ve araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İlk bölümde dil sözlükleri

---

[1] **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Gümüşhane Üniversitesi Temel İslam Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Enstitüsünde tartışılan "Başlangıç seviyesindeki anadili Arapça olmayanlar için 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi' doğrultusunda dijital tek dilli eğitim sözlüğü oluşturma" başlıklı doktora tezi temelinde hazırlanmıştır.
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:** 19.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407537
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[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, **Crossreff Funder ID:** 100019997

konusu ele alınırken, ikinci bölümde yalnızca Arapça konuşmayanlara yönelik eğitim sözlüklerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise Arapça konuşmayanlara yönelik bilgisayarlı destekli eğitim sözlüklerinin içeriğine dair gelecek vizyonlu bir bakış açısına yer verilmiştir. Çalışma, en göze çarpan bulgular ve önerilerilerle tamamlanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, hem tanımlayıcı hem de analitik yaklaşıma dayalı bir yöntem kullanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, anadili Arapça olmayanlar için yeni bir eğitim sözlüğü geliştirmek gereklidir. Bu sözlük, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalı ve bilgisayar destekli sözlük oluşturma alanında gerçekleşen yeniliklere uygun olarak oluşturulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Tek dil sözlükleri, Bilgisayarlı sözlükler, Arap olmayanlar için sözlükler, Bilgisayarlı dilbilim, Dil blogları.

Computer-Assisted Educational Dictionary for Non-Native Arabic Speakers: A Vision for the Future[3]

Abstract

Monolingual dictionaries are an essential resource for learners of Arabic as a foreign language (EFL) for understanding the meanings of words, their spellings, pronunciations, and various uses, as well as their relationships with other words (synonymy, antonymy, and semantic relations). Due to the scarcity of dictionaries specifically designed for this population and the technological developments of our time, there is a pressing need to develop a new computerized educational dictionary for EFL learners. The purpose of this study is to explore the current state of Arabic educational dictionaries for this population and the future of this type of dictionary. The study is divided into an introduction, three chapters, and a conclusion. The introduction discusses the research problem, objectives, previous research, research methods, and limitations. The first chapter addresses the issue of monolingual dictionaries. The second chapter focuses on monolingual educational dictionaries for EFL learners. The third chapter presents a vision for what computerized educational dictionaries for EFL learners should be. The study concludes with findings and recommendations. The study highlights the need for developing a new monolingual educational dictionary for EFL learners. This dictionary will meet the real needs of the learners and will incorporate the latest developments in the field of computer linguistics.

Keywords: Monolingual dictionaries, Computerized dictionaries, EFL dictionaries, Computer linguistics, Language blogs.

---

[3] **Statement (Thesis):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Başlangıç seviyesindeki anadili Arapça olmayanlar için 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi' doğrultusunda dijital tek dilli eğitim sözlüğü oluşturma".
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:** 19.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1407537
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

تمهيد:

يرى الباحثون في مجال تعليم اللغات الأجنبية أن مهارات اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) تعتمد اعتمادا كبيرا على حجم الثروة اللفظية التي يحصلها متعلم اللغة. فالمتعلم بحاجة ماسة لتعلم قدر كافٍ من الكلمات الشائعة الاستعمال، لتساعده على المضي قدما في تعلم اللغة واستعمالها.

بالنظر إلى تلك الثروة اللفظية التي يتعين على المتعلم اكتسابها، نجد أنها تتضمن معرفة معاني المفردات، وطريقة كتابتها ونطقها، واستخداماتها المختلفة، وعلاقتها بالمفردات الأخرى من حيث التلازم والترادف والتضاد والاشتراك اللفظي. ويعود ذلك كله إلى معرفة خصائص المفردة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ولا يتأتى ذلك إلا بالعودة إلى المعجم اللغوي، فالطالب إذن بحاجة إلى تحقيق الكفاية المعجمية التي تمثل حجر أساس في عملية بناء الكفاية اللغوية التي يسعى إليها الطالب في عملية تعلمه.

يميل متعلمو اللغة إلى استخدام المعاجم الثنائية من أجل تنمية حصيلتهم اللغوية. إلا أن المتخصصين في مجال تعليم اللغات أكدوا ضرورة توجيه الطلاب إلى استعمال المعاجم الأحادية بدلا من الثنائية (النشوان، 2006، ص. 544). وذلك لأن المعاجم الثنائية قد تبعد المتعلم عن تثبيت المواد اللغوية والأساليب التعبيرية للغة وترسيخها على أحسن وجه. كما قد تعرضه لأخطاء الترجمة. وتحرمه من التعرف على خصائص اللغة الثانية تعرفا صحيحًا، ومعايشتها في جو لغوي بحت.

إذا كانت المعاجم الأحادية هي الأنسب والأنفع للمتعلمين في تعلم اللغة الثانية، فلا شك في أن متعلمي اللغة العربية أحوج ما يكونون إلى هذا النوع من المعاجم. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لنتعرف منها واقع المعاجم الأحادية الموجهة للناطقين بغير العربية، وهل الموجود منها يكفي حاجة المتعلمين؟ وما مستقبل هذه المعاجم في ظل المستجدات التي تتسارع من حولنا على كافة المستويات؟

مشكلة البحث:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في ندرة المعاجم الأحادية اللغة التي تستهدف متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة التالية:

1- ما المقصود بالمعجم اللغوي؟
2- ما واقع المعاجم أحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية؟
3- ما مستقبل صناعة المعاجم الأحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرف واقع المعاجم التعليمية الأحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية ومدى الحاجة إلى معجم جديد لهذه الفئة من المتعلمين وما خصائص هذا المعجم المنشود.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة موضوع المعاجم الموجهة للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية ومن أهم تلك الدراسات:

- دراسة النشوان (2005) بعنوان "اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم" وهدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات المتعلمين غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، وقد أظهرت الدراسة أن ميول الطلاب نحو استعمال المعجم -خاصةً الأحادي- إيجابية، وأن تحفيز المدرس للطلاب وتشجيعه له أثر بارز في ذلك.
- دراسة الشويرخ (2005) بعنوان "تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعجم" وهدفت الدراسة إلى اقتراح إطار مفصل يمكن استخدامه في برامج تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعاجم؛ لتحسين مهاراتهم ولرفع قدراتهم في استخدام المعاجم؛ نظرًا لأهمية المعجم ودوره الكبير في عملية تعلم اللغات الأجنبية.
- دراسة كل من ابن الرسول وأبادي (2013) بعنوان "دراسة إشكالية لكفاءة المعاجم العربية لغير الناطقين بها" وتهدف الدراسة إلى كشف مدى مناسبة المعجم الوسيط لاحتياجات الطالب الإيراني في تعلمه للغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعجم الوسيط لا يفي تماما بحاجة متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها.
- دراسة عبدون عثمان (2013) بعنوان "فعالية المعجم اللغوي العربي في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها" تناولت إظهار مساهمات المعجم اللغوي في تعليم اللغة وتعلمها بتقديم أمثلة ونماذج لغوية واجتماعية متنوعة يزود المعجم بها الطلاب من مستخدميه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

عند التأمل في هذه الدراسات نجد أن دراستي النشوان والشويخ قد ركزتا على الطالب؛ لذلك فقد اختلفت أهدافهما عن أهداف الدراسة الحالية حيث تتناول واقع المعاجم الأحادية الموجهة للناطقين بغير العربية.

بينما ركزت دراسة ابن الرسول وأبادي على كفاءة المعاجم العربية وخاصة المعجم الوسيط في تلبية احتياجات المتعلمين الإيرانيين في تعلمهم للغة العربية، وهي بذلك تختلف عن الدراسة الحالية أيضا كونها لم تفرق بين المعاجم الموجهة للناطقين بغيرها وبين الموجهة لأبناء اللغة بينما تبحث الدراسة الحالية في النوع الأول فقط.

أما دراسة عثمان فلم تُبنَ على أسس ميدانية وإنما اعتمدت على نماذج جمعها الباحث وفسرها أنها فعالة في تعليم اللغة من وجهة نظره.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه في نظره الأنسب لموضوع البحث باعتبار أن القضية المدروسة تتوافق مع القواعد والأسس التي يبنى عليها، وطرق إجرائه.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على المعاجم الأحادية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

أهمية البحث:

لا شك أن النجاح في واقع المعاجم الأحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية ووضع تصور لما يجب أن تكون عليه في المستقبل سيكون له بالغ الأهمية حيث:

- يفيد المعلمين من معلمي العربية للناطقين بغيرها من معرفة المعاجم التي يمكنهم ترشيحها لطلابهم.
- يفيد المتعلمين الناطقين بغير العربية بتعريفهم بالمعاجم التي تناسبهم وفوائد استخدام المعاجم الأحادية.
- يقدم إضافة جديدة للمكتبة العربية عن طريق رصد واقع المعاجم الموجهة للناطقين بغير العربية.
- يمهد لدراسات أخرى قد تسعى إلى إنشاء معاجم للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية.

الفصل الأول: الصناعة المعجمية نشأتها وتطورها:

نشأة المعاجم:

يذهب معظم الباحثين إلى أن البدايات الأولى لظهور المعاجم كانت على أيدي المفسرين حين شرعوا في التأليف في غريب القرآن وقد مثل ذلك النواةَ الأولى للتأليف في المعاجم، وكانت تلك المؤلفات تقتصر على تفسير الألفاظ الغريبة في القرآن وشرحها، وتوضيح معناها، وذكر بعض الشواهد الشِّعرية، المؤيِّدة لمعناها (ابن الرسول وأبادي، 2012، ص. 20).

في حين أن الدكتور أحمد مختار عمر قد ذهب إلى أن صناعة المعاجم قد بدأت على أيدي الهنود واليونانيين والمصريين القدماء والصينيين ثم نمت في العصر الوسيط على أيدي العرب ومنهم انتقلت إلى غيرهم من الأمم بعد ذلك (عمر، 1998، ص. 47).

ومهما كانت البداية فلا خلاف بين الباحثين في أن العرب هم رواد هذا المجال وواضعو أصوله وقواعده وشهد بذلك المستشرق الألماني "فيشر" وجون أ. هيوود في كتابه «القاموسية العربية» (عبد اللطيف، 2008).

ومن يستعرض التاريخ المعجمي يجد أنهم قد وضعوا أنواعا من المعاجم التي لم تكن معروفة قبلهم كالمعاجم اللغوية، والمتخصصة، ومعاجم المترادفات والأضداد وغيرها حيث كانت ثورة علمية شاملة.

وبعد هذه النهضة العارمة ونتيجة للاستعمار الذي جثم على صدر الأمة ردحًا من الزمان، خيَّم على الأمة العربية تخلفٌ رهيب إلى أن بدأت الصحوة العربية في مطلع القرن التاسع عشر واكبها نشاط في حركة التعريب وجمْعِ المصطلحات وتحقيقها، وإصدار بعض المعاجم العلمية المتخصصة، وإنشاء المجامع اللغوية بالوطن العربي، وكان أولها مجمع اللغة العربية في مصر في عام 1932م (حافظ، 1993، ص. 106).

أنواع المعاجم:

عرفت اللغة العربية أنواعًا عديدة من المعاجم، وقد صنفت هذه المعاجم إلى أنواع بالنظر إلى الأساس التي وضعت عليه وبيان هذه الأنواع كالتالي:

أولًا أنواع المعاجم بحسب نقطة الانطلاق:

تنقسم المعاجم باعتبار نقطة الانطلاق إلى نوعين هما:

1. **معاجم الألفاظ** وتسمى المعاجم اللغوية أيضا وترتب الألفاظ فيها وفق ترتيب معين ليسهل البحث عنها ومن أمثلة هذا النوع من المعاجم معجم العين.
2. **معاجم المعاني** وتسمى معاجم الموضوعات أيضا وترتب الألفاظ فيها وفق موضوعاتها أو معانيها ومن أشهر هذه المعاجم "المخصص" لابن سيده (صالح، 2008، ص. 7).

ثانيًا أنواع المعاجم باعتبار طريقة ترتيب المداخل:

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للمعاجم التي تختلف على أساس ترتيب المداخل وهي:

1. **معاجم الترتيب الصوتي:** التي ترتب الكلمات حسب مخارج الحروف، ابتداء من الأحرف التي تخرج من أقصى الحلق ثم اللسان ثم الشفة مبتدئًا بباب العين ومنتهيًا بباب الهمزة.
1. **معاجم الترتيب وفق القافية:** من أشهر هذه المعاجم المرتبة وفق القافية هي معجم "لسان العرب" لابن منظور.
2. **معاجم الترتيب الهجائي الألفبائي:** من أشهر معاجم هذه الطريقة معجم "الجمهرة" لابن دريد.

ثالثًا أنواع المعاجم باعتبار العموم والخصوص:

هناك نوعان من المعاجم وفق هذا الأساس:

1. **المعاجم العامة:** التي تتناول مفردات اللغة على مستوى الاستعمال العام (عمر، 1998، ص. 29)، مثل المعجم الوسيط.
2. **المعاجم الخاصة:** التي تتناول نوعا خاصا من اللغة مثل معاجم المترادفات أو المتضادات أو الكلمات الأجنبية المعربة أو معاجم التصريف الاشتقاقي أو معاجم مصطلحات الفنون وما إلى ذلك (عمر، 1998، ص. 29).

رابعًا أنواع المعاجم باعتبار عدد اللغات المضمنة فيها:

وتقسم المعاجم بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أنواع:

1. **المعاجم الأحادية:** هي التي تعتمد على لغة واحدة فقط في الشرح وهي نفسها لغة المداخل كأن يكون المعجم مثلا: عربي/ عربي، أو إنجليزي/ انجليزي وهكذا (العايب، 2017، ص. 15).
2. **المعاجم الثنائية:** هي المعاجم التي تختلف لغة الشرح فيها عن لغة المداخل كأن يكون المعجم مثلا: عربي/ إنجليزي، أو إنجليزي/ عربي وهكذا.
3. **المعاجم المتعددة:** وهي مثل المعاجم الثنائية أي تختلف فيها لغة الشرح عن لغة المداخل إلا أنها تعرض أكثر من لغة، ومن أمثلتها: "معجم الوجيز في الجذور العلمية" (يوناني- إنجليزي -عربي).

خامسًا أنواع المعاجم باعتبار الفئات المستهدفة:

فمن معاجم الفئة العمرية:

1. **معاجم الأطفال**: وتعتمد اعتمادًا أكبر على الصور والبساطة الشديدة في شرح المعاني.
2. **معاجم الطلاب**: وتركز على الكلمات التي يفترض أن يعرفها الطالب في هذه المرحلة العمرية التي تمكنه من فهم دروسه المختلفة.
3. **معاجم الكبار**: وقد تكون هذه الفئات بحسب لغة المستهدَف، هل هي لغته الأم أم لغة ثانية وعلى ذلك فهناك معاجم الناطقين الأصليين للغة، ومعاجم غير الناطقين بالعربية التي تستهدف الدارسين الناطقين بلغات أخرى غير اللغة التي يرغبون في تعلمها.

سادسًا أنواع المعاجم باعتبار الفترات الزمنية التي تعكسها:

هناك نوعان للمعاجم وفق الفترة الزمنية التي تعكسها هما:

1- **معاجم الفترات**: التي تصف الرصيد اللغوي للغة في وقت معين، وهذا النوع من المعاجم منتشر في اللغات الغربية ومن أمثلتها معجم اللغة الهولندية الوسيطة الذي غطى مدة تمتد من القرن الثالث عشر إلى القرن السادس عشر، أما في اللغة العربية فلم يظهر حتى الآن أي معجم بهذا المفهوم (عمر، 1998، ص. 32).

2- **المعاجم التاريخية**: وهي تعنى برصد تطور الكلمات على مر العصور سواء في جانبها اللفظي أو الدلالي أو طريقة كتابتها، وهناك عدة محاولات على المستوى العربي لإنجاز معجم من هذا النوع إلا أنها لم تر النور بعد باستثناء الجزء الذي أنجزه المستشرق أ. فيشر وقد توقف العمل فيه بوفاته (عمر، 1998، ص. 29).

سابعًا أنواع المعاجم باعتبار حجم المعجم:

ويقاس حجم المعجم بعدد صفحاته، وعدد مداخله، وعلى ذلك فهناك أربعة أحجام للمعاجم (عمر، 1998، ص. 47) وهي:

1. **معجم الجيب**: يبلغ عدد مداخله بين 5 آلاف و15 ألفا.
2. **المعجم الوجيز**: يبلغ عدد مداخله نحو 30 ألف مدخل.

3. **المعجم الوسيط**: يبلغ عدد مداخله بين 35 ألفا و60 ألفا.
4. **المعجم الكبير**: تتجاوز مداخله 60 ألفا.

ثامنًا أنواع المعاجم باعتبار الشكل النهائي للمعجم:

من الممكن أن تظهر المعاجم في شكلين هما:

1. **المعجم الورقي:** وهذا هو الشكل الغالب على المعاجم في السنوات الماضية.
2. **المعجم الإلكتروني:** وهو الذي يظهر في شكل برنامج حاسوبي أو تطبيق هاتفي أو موقع إلكتروني، ويتميز بالسهولة الكبيرة في البحث وقابليته للتطوير المستمر.

أنواع الوحدات المعجمية المفردة (المفردات) المستخدمة في المعاجم العربية:

هناك ثلاثة أنواع من المفردات إذا قسمناها **بحسب وظيفتها الدلالية** (العناتي، 2010، ص. 110) وهي:

1. **كلمات المحتوى**: هي الوحدات المعجمية المفردة التي لها معنى مستقل بذاتها وتمثل غالبا مادةً تصلح للتوليد والاشتقاق.
2. **الكلمات الوظيفية**: هي الكلمات التي ليس لها معنى مستقل بذاتها وإنما تعمل على ربط العناصر اللغوية مما يُكسبها قيمتها الدلالية.
3. **الكلمات المتخصصة**: وهي الكلمات التي تكتسب دلالة اصطلاحية متخصصة في حقل معرفي معين كالرياضيات أو الحاسوب أو القانون أو غيرها من حقول المعرفة.

أما إذا قسمناها **من ناحية الاستخدام** فيمكننا تقسيم تلك الوحدات إلى قائمتين مختلفتين (عوجان، 2016، ص. 220) هما:

1. **القائمة المفتوحة**: فأي وحدة معجمية من القائمة المفتوحة يمكن استبدالها بعدد غير متناه من الوحدات الأخرى وهذه الوحدات هي المكون الأساسي لأي معجم حيث تمثل مادته الأولية ومثال ذلك ما يلي:

   لو قلنا: "كتابك في البيت"

   فقد سبق وقسمناه إلى خمس وحدات معجمية كالتالي:" كتاب / ك / في / الـ/ بيت" فالوحدة المعجمية الأولى هنا "كتاب" تتبع القائمة المفتوحة أي يمكننا استبدالها بكلمات أخرى من نفس القائمة فنقول (ساعة/ هاتف / قميص / قلم/ ... ك في البيت)

2. **القائمة المغلقة**: تضم هذه القائمة الكلمات الوظيفية مثل الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات التعريف والعطف وما شابه فهذه الكلمات تنتمي للقائمة المغلقة ذلك أن عدد الوحدات التي يمكن أن تحل محلها محصور ومحدود ففي المثال السابق نجد أن الضمير(ك) يتبع القائمة المغلقة لأن بدائله محددة وهي (كتاب.../ ـكَ/ ـكِ/ ـكما/ ـي/ ـنا/ ـكم/ ـكنَّ/ ـهُ/ ـها/ ـهما/ ـهم/ ـهنَّ).

وظائف المعجم:

يرتبط الأمر عند تحديد وظائف المعجم بحاجات مستخدمه في المقام الأول وقد حصر المعجميون سبعة من أهم وظائف المعجم (عمر، 2009، ص. 115) هي:

1. شرح وبيان معاني الكلمة.
2. بيان النطق الصحيح للكلمة.
3. تحديد الرسم الإملائي للكلمة.
4. التأصيل الاشتقاقي.
5. بيان المعلومات الصرفية والنحوية المتعلقة بالكلمة.
6. توضيح الاستعمالات المختلفة للكلمة.
7. تقديم معلومات موسوعية حول بعض الموضوعات.

وسائل شرح المعنى في المعاجم:

نرصد هنا أهم الطرق التي يلجأ المعجميون إلى واحدة منها أو أكثر لتفسير المعنى وشرحه، هي:

1. **الشرح بالتعريف**: وهو شرح معنى المفردة بواسطة كلمات أخرى أي أن الشارح يعيد التعبير عن المعنى بألفاظ أخرى. ومن شروط التعريف الجيد أن يكون مختصرا، وسهلا وواضحا وجامعا (عمر، 2009، ص. 121).
2. **الشرح بذكر سياقات الكلمة**: وذلك لمستعملي المعجم الذين يرغبون في معرفة استعمالات الكلمة ومصاحباتها اللفظية المعتادة والتركيبات السياقية، وهذا الشرح مناسب أكثر للمعاجم.

3. **الشرح بذكر مرادف الكلمة أو ضدها**: ولا يستحسن اعتماد هذه الطريقة وحدها في شرح المفردة لأنها تعزلها عن سياقاتها ولذلك يفضل أن تقدم مع طريقة أخرى من طرق الشرح التي ذكرناها (عمر، 2009، ص. 141).
4. **الشرح بالترجمة إلى لغة أخرى**: وهذا النوع من الشرح هو المعتمد عليه في المعاجم الثنائية والمتعددة ولا يستعمل في المعاجم الأحادية التي نحن بصدد الحديث عنها (أبو الفرج، 1966، ص. 108).
5. **الشرح بالصورة**: وهذا من أحدث طرق شرح المعنى حيث ترفق المفردة بصورة معبرة عنها ويعيب هذه الطريقة أنها لا يمكن استعمالها مع كل المفردات فهناك مفردات لا يمكن تصويرها.

الكفاية المعجمية

تعد الكفاية المعجمية أحد مكونات "الكفاية اللسانية" والتي تتألف من كفايات فرعية هي:

الكفاية الصوتية، والكفاية الصرفية، والكفاية النحوية، والكفاية المعجمية.

فالكفاية المعجمية هي تمكن المتعلم من معاني المفردات وعلاقاتها وطرق استعمالها فهما وإنتاجا.

تقييم الكفاية المعجمية:

ويمكننا تقييم الكفاية المعجمية بالاعتماد على الأسس التالية:

1- حجم المفردات التي يعرفها المتعلم.
2- المعارف المرتبطة بهذه المفردات، أي المعلومات التركيبية والدلالية والصرفية واللفظية والخطية (الخلوفي، 2014، ص. 12).
3- مدى تمكنه من إنجاز مهام لغوية، أي قدرته على الفهم والتعبير بلغة سليمة.

الفصل الثاني: واقع المعاجم أحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية:

مفهوم المعجم التعليمي:

هناك عدد من التسميات التي تطلق على هذه المعاجم ومن أشهرها: (المعجم الطلابي، المعجم المدرسي، المعجم المرحلي، معجم الناشئة...) وكلها وضعت للغرض نفسه. (تارش ولبوخ، 2015، ص. 158) أما بخصوص مفهوم المعجم التعليمي، فهو أحد الوسائل التعليمية التي تستهدف مساعدة المتعلمين على فهم المفردات الصعبة إضافة إلى إثراء رصيدهم من المعارف اللغوية بجوانبها الدلالية والصرفية والنحوية والصوتية والثقافية والعلمية.

والمعجم التعليمي إما أن يكون أحادي اللغة وهذا هو الغالب على المعاجم التعليمية الموجهة للطلاب الناطقين بلغة المعجم، وإما أن يكون ثنائي اللغة وهو الغالب على المعاجم الموجهة للطلاب الناطقين بلغات غير اللغة التي يتعلمونها.

دور المعجم في تعلم اللغات الأجنبية:

للمعجم دور مهم في تعليم اللغات الأجنبية كما أشار "صالح الشويرخ" (الشويرخ، 2005، ص. 97) نذكر منها ما يلي:

1. يُعد المعجم مصدرًا من المصادر الأساسية للغة وأداة من أدوات التعلم؛ لأنه يحتوي على عدد كبير من المفردات ومعانيها، فهو أكثر مصادر اللغة أهمية لمتعلمي اللغات الثانية.
2. يمكّن المتعلم من التأكد من معلوماته، والتخلص من جوانب الضعف عنده في الكتابة والقواعد والمعاني.
3. يمكن المعجم متعلمي اللغة من فهمها فهما أكبر، واستيعابها استيعابًا أفضل واستخدامها استخدامًا دقيقًا.
4. يساعد المعجم المتعلمَ على تقليل اعتماده على المعلم وعلى مواصلة التعلم بعد انتهاء البرنامج الدراسي.

الفرق بين المعاجم التعليمية الأحادية والثنائية:

بتفحص المعاجم المنتشرة بين المتعلمين سنجدها على نوعين أحادية، وهي قليلة الاستعمال، وثنائية وهي الأكثر انتشارًا بين المتعلمين لسهولتها حيث تقدم معنى المفردة التي يبحث عنها المتعلم مباشرة باستخدام لغة وسيطة كما أن لها فوائد أخرى بلا شك في مجال الترجمة خاصة.

والواضح أن الاستعانة بالمعاجم الثنائية اللغة، بغض النظر عن فوائدها الكثيرة، فإنها تبعد المتعلم عن تثبيت المواد اللغوية والأساليب التعبيرية المتنوعة للغة وترسيخها على أحسن وجه، وقد توصله في شبكات الأخطاء الناتجة عن الترجمة، كما تحرم المتعلم من فرصة التعرف الصحيح على خصائص اللغة الثانية ومعايشته في جو لغوي بحت. وعلى هذا الأساس يجب أن ينظر للمعاجم الثنائية اللغة على أنها مكملة للمعاجم الأحادية اللغة وليست بديلاً عنها (ابن الرسول، 2012، ص. 2). أما المعاجم الأحادية فيؤكد الباحثون أهميتها في توسيع مستوى الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين وتنمية طاقاتهم التعبيرية والتوظيفية وتكوين ملكة لغوية سليمة وراسخة.

المعاجم الأحادية للناطقين بالعربية وغير الناطقين بها:

لا شك أن المعاجم المخصصة لأبناء اللغة في الأساس لا يمكن أن تحقق جميع متطلبات واحتياجات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها خاصة إذا كان هذا المتعلم من المبتدئين أو المتوسطين ممن قطعوا شوطا محدودا في تعلم العربية، أما الذين تقدموا في دراسة العربية، فيمكنهم الاستفادة إلى حد كبير من المعاجم المخصصة لأبناء اللغة أصلا. وقد أشار "على القاسمي" (القطيطي، 2013، ص. 3) إلى وجود فروق عدة بين معاجم الناطقين الأجانب باللغة العربية، ومعاجم أبناء اللغة الأصليين من حيث الهدف والمحتوى وأسلوب عرض المادة اللغوية.

الفرق بين الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها:

فمن الناحية اللغوية ألف الناطقون بالعربية نظامها الصوتي والصرفي والإعرابي والدلالي، وأصبحت لهم قدرة نسميها السليقة تعينهم على أدائها وتعصِمهم من الرطانة وتجنبهم أخطاء العُجمة.

أما غير الناطقين بالعربية فتواجههم صعوبة في نطق الأصوات ولا يعرفون بالسليقة مواضع النبر ويخطئون في تنغيم الجملة. كما يعوزهم الإحساس بالأوزان الصرفية، ويمتلكون عددا محدودا من المفردات مقارنة بالناطقين بالعربية. كما يواجهون صعوبة في ضبط التراكيب النحوية ونظم الجملة العربية.

ومن الناحية الحضارية فإن الحضارة العربية الإسلامية تختلف بدرجات متفاوتة عن حضارات غير الناطقين بالعربية من حيث مظاهرها الفكرية والمادية (القطيطي، 2013، ص. 3).

وهذه الفروق كلها لا بد أن تكون موضع عناية من قبل واضعي معاجم الناطقين بغير اللغة العربية، فيضعون نصب أعينهم خصوصية الفئة التي يتعاملون معها، والدوافع التي تدفعهم لتعلم اللغة العربية، والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها. وهذه الأهداف تركز على فئتين:

أولاهما الأهداف التعليمية: التي تسعى إلى إكساب الناطقين الأجانب باللغة العربية فهما وتعبيرا باعتبار المعجم أداة تعليمية.

وثانيهما الأهداف الثقافية: بتوظيف الشواهد والأمثلة والصور وغيرها؛ لتعريف الناطقين بالمجتمع العربي، وبعض القضايا الثقافية والحضارية فيه من غير خروج عن الهدف اللغوي للمعجم.

خصائص المعجم التعليمي الأحادي الموجه للطلاب الناطقين بغير العربية:

لا بد للمعجم التعليمي أن تتوافر فيه مجموعة من الخصائص حتى يناسب الفئة التي يستهدفها وأهم هذه الخصائص:

1. أن يكون مرتبا بحسب نطق الكلمات ليتمكن الطلاب من إيجاد ما يبحثون عنه بسهولة.
2. أن يكون مشكولا بالشكل التام.
3. أن يعتمد على أكثر من طريقة في شرح مداخله.
4. أن تكون لغة الشرح مناسبة لمستوى الطلاب المستهدفين.
5. أن يتقيد في لغة الشرح بعدد محدود من الكلمات.
6. أن يستعين بالصور والرسوم التوضيحية في شرح مادته ما أمكن.
7. أن يقتصر في مداخله على الكلمات المستعملة في الواقع ويجتنب المهجور منها.
8. أن يقدم المفردات في سياقات مناسبة لمعانيها المستعملة.
9. أن يكثر من الأمثلة التوضيحية والتعبيرات السياقية والمتلازمات اللفظية.
10. أن يزود الطلاب بالمعلومات الصرفية والنحوية المتعلقة بالمفردات المقدمة فيه.
11. أن يزود الطلاب بالمعلومات الثقافية المرتبطة بالمفردات المقدمة فيه.

أهمية المعجم التعليمي الأحادي للطلاب غير الناطقين بالعربية:

1. بيان معاني الكلمات الصعبة للطلاب.
2. إثراء حصيلة الطلاب اللغوية.
3. زيادة قدرة الطلاب على الفهم والتعبير عما يريدون بلغة سليمة.
4. إرشاد الطلاب إلى السياقات المختلفة التي تستعمل فيها المفردات.
5. تزويد الطلاب بالمعلومات الصوتية والصرفية والنحوية المتعلقة بالمفردة.
6. تعريف الطلاب بالطريقة الصحيحة لنطق ورسم المفردات المختلفة.
7. إمداد الطلاب بالجوانب الثقافية والاجتماعية للمفردات.
8. مساعدة الطلاب في تكوين ملكة لغوية سليمة.
9. إكساب الطلاب ثقافة البحث والتدقيق.

10. تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

بداية ظهور المعاجم التعليمية لغير الناطقين بالعربية:

ترجع أول محاولة عربية لظهور معجم أحادي اللغة مخصص للناطقين باللغة العربية ومتعلميها من الأجانب إلى العام 1989م حين صدر "المعجم العربي الأساسي" عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وقد أكد مؤلفوه في مقدمته على توجيهه للناطقين باللغة العربية من الأجانب إلى جانب الناطقين بالعربية، (العايد وآخرون، 1989، ص. 8) ويؤكد "أحمد مختار عمر" أسبقية "المعجم العربي الأساسي" في هذا المجال" (عمر، 2009، ص. 60).

وفي عام 1991 ظهر معجم آخر وهو "معجم الطلاب" لمحمود إسماعيل صيني وتيمور حسن يوسف، وقد أشار المؤلفان في مقدمة ذلك المعجم إلى أنه موجه للناطقين بغير العربية.

وفي عام 2004 أصدرت مؤسسة العربية للجميع معجما باسم " المعجم العربي بين يديك" وقد ذكروا أن هدف المعجم ان يراعي احتياجات الطلاب غير الناطقين بالعربية ومستوياتهم الدراسية (الفوزان، 2005، ص. ت).

وفي عام 2017 نشر كل من عثمان النجران وعبد العزيز سليمان دراسة بعنوان "معجم سياقي للمفردات في كتب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة في ضوء الاتجاهات الحديثة" وذكرا في مقدمة هذه الدراسة أنها تهدف إلى حصر المفردات التي وردت في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بالمعهد ولتقديم المفردات الجديدة في سياقات مختلفة (النجران وسليمان، 2017).

وعلى الرغم من تلك الجهود التي بذلت في صناعة هذه المعاجم إلا أن استفادة المتعلمين الناطقين بغير العربية منها ما تزال محدودة للغاية أبرز تلك الأسباب كما أشار "القطيطي" (القطيطي، 2013، ص. 6) هي قلة انتشار هذه المعاجم بين أيدي المتعلمين الناطقين بغير العربية، وقلة شهرتها بينهم، إضافة إلى أن الناطقين الأجانب "يمرون بصعاب تتركز في التقاليد المعمول بها في المعاجم الأحادية اللغة للمتعلم وفي بنيتها العامة إذ تحتاج هذه المعاجم إلى قدرة ورصيد من المفردات لفهم شروحها وتعريفاتها. وهم في سبيل تخطي هذه الصعوبات يلجؤون إلى معاجم اللغة الثنائية على الرغم من قلة المعلومات التي تحتويها المعاجم الثنائية مقارنة مع المعاجم الأحادية.

تعقيب حول المعاجم السابقة:

على الرغم من تأكيد مؤلفي "المعجم العربي الأساسي" في مقدمته على توجيهه للناطقين باللغة العربية من الأجانب إلى جانب الناطقين بالعربية أيضا إلا أن الناظر لهذا المعجم لا يجد فروقا جوهرية لا في طريقة عرض المادة ولا طريقة الشرح بل هو أشبه ما يكون بنسخة مصغرة من المعجم الوسيط؛ حيث أشار أحد الباحثين إلى أن مؤلفي هذا المعجم قد اتخذوا من المعجم الوسيط مصدرا لهم في تفسير المادة وشرحها وتعريفها، وإن لم يذكروا ذلك صراحة في مقدمة معجمهم (مطر، 1990، ص. 79) والسبب في ذلك أن هذا المعجم كان المحاولة الأولى لوضع معجم موجه للطلاب الناطقين بغير العربية، فلم يؤسس على خبرة سابقة في هذا المجال وربما كان ذلك أحد أسباب عدم انتشار هذا المعجم بين المتعلمين.

أما بخصوص معجم الطلاب فكان أول معجم يعتمد على السياق في تحديد معاني الألفاظ كما أن هذا المعجم قد اقتصر على المفردات الواردة في القائمة التي أعدها معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود للكلمات الشائعة التي اعتمد عليها في بناء سلسلة تعليم اللغة العربية الخاصة بالمعهد أي أن هذا المعجم موجه في الأساس للطلاب الدارسين لهذه السلسة إضافة إلى أن عدم تمثيل تلك القائمة للغة تمثيلا دقيقا وفق أسس علمية.

الأمر نفسه لمعجم العربية بين يديك والمعجم السياقي للمفردات في كتب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة فكل منهما موجه لمتعلمي سلسلة تعليمية بعينها ولا يراعي تمثيل اللغة بدقة.

الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية غير الناطقين بها في استخدام المعاجم الأحادية:

من أبرز تلك الصعوبات ما يلي:

1. صعوبة معرفة جذر الكلمة (صالح، 2008، ص. 18) كون الغالبية العظمى من المعاجم الأحادية -ومن بينها المعجم العربي الأساسي- تعتمد على ترتيب المداخل وفق الترتيب الأبجدي للجذر.
2. صعوبة معرفة الجذر الذي تندرج تحته الكثير من الكلمات المعربة والدخيلة.
3. تأتي المواد في المعاجم القديمة مبعثرة دون ترتيب للموضع الأسماء والأفعال والمجرد والمزيد والعقلي والحسي والحقيقي والمجازي فيغرق الطالب في وسط هذا الكم من المعلومات.
4. صعوبة معرفة أي المعاني هو المستعمل الآن أو الأكثر شيوعا بين المعاني المتعددة للمفردة الواحدة.
5. غموض وصعوبة العبارات المستعملة في شرح المداخل.
6. إهمال حركات التشكيل في أغلب الأحوال فيعجز المتعلم عن معرفة طريقة النطق الصحيحة للمفردة.
7. قلة الرسوم والصور التوضيحية المساعدة في توضيح المعنى.
8. كثرة الإحالات.

9. الاعتماد على الشرح باستخدام المرادفات والأضداد وتكون معانيها غامضة فهي نفسها تحتاج إلى تفسير.
10. وجود العديد من التعريفات الدورية (ابن الرسول وأبادي، 2012) كقولهم: " الحجام من يداوي بالحجامة" و"الحجامة حرفة الحجام" فماذا يفهم المتعلم غير العربي من ذلك.
11. هناك عشوائية في الاستشهاد، والتمثيل.
12. قلة الاستعانة بالأمثلة السياقية والمتلازمات اللفظية.
13. لا تراعي تلك المعاجم التغيرات الدلالية التي طرأت على المفردات بتغير الزمان والمكان (القطيطي، 2013، ص. 4).

الفصل الثالث: مستقبل صناعة المعاجم أحادية اللغة الموجهة للناطقين بغير العربية:

هل نحتاج إلى معجم جديد؟

لو دققنا النظر في النقاط التالية والتي فصلناها سابقا:

- أهمية المعجم في تعلم اللغة العربية لغةً ثانية.
- كيف أن المعاجم الأحادية هي الأنسب لمتعلمي اللغة مقارنة بالمعاجم الثنائية.
- الندرة الشديدة في توافر المعاجم الأحادية المعدة خصيصا للناطقين بغير العربية.
- حجم الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في استعمال المعاجم الأحادية.
- القصور الشديد في مناهج صناعة المعاجم العربية عموما والموجهة لغير الناطقين بالعربية خصوصا.

ستتضح لنا حاجتنا الشديدة لبناء معجم أحادي جديد يراعى في بنائه ما يلي:

- أن يصمم على أسس علمية وتربوية تلائم حاجات المتعلمين من الناطقين بغير العربية ومستوياتهم اللغوية.
- أن يطابق المعايير العلمية المعجمية التي اتفق عليها المعجميون المحدثون.
- أن يمثل الواقع اللغوي تمثيلا دقيقا باعتماده على اللغة المستعملة بالفعل.
- أن تستخلص مداخله من مدونة لغوية حاسوبية مصممة وفق الغرض الذي يبنى من أجله المعجم.
- أن يراعي درجة شيوع المفردات في الترتيب.
- أن يبنى في ضوء أحدث ما توصلت إليه اللسانيات الحاسوبية.
- أن يقدم في صورة إلكترونية تناسب روح العصر.
- أن يقدم المفردات في سياقات تعليمية متدرجة وفق مستويات المتعلمين.
- أن تزوَّد شروحُه بالصور التوضيحية المناسبة.

شكل المعجم المنشود:

مع التقدم التقني الذي نحياه اليوم والاتجاه المتسارع نحو توظيف الأجهزة التقنية من حواسيب وأجهزة لوحية وهواتف ذكية في عمليات التعلم حيث أصبحت تلك الأجهزة في أيدي الجميع، ولذلك كان علينا أن نواكب روح العصر فأصبح من الضروري أن يخرج معجمنا المنشود بصورة إلكترونية.

والسؤال الآن **ما المقصود بالمعجم الإلكتروني وما مميزات استخدامه؟**

مفهوم المعجم الإلكتروني:

يعد المعجم الإلكتروني أحد نتائج الاستفادة من علم اللسانيات الحاسوبية في مجال الصناعة المعجمية. ويعرفه أهل الاختصاص بأنه "قاعدة بيانات آلية تقنية للوحدات اللغوية وما تعلق بها من معلومات مثل كيفيات النطق بها، وأصولها الصرفية ومحاملها الدلالية، وكيفيات استخدامها ومفاهيمها المخصوصة التي تحفظ بنظام معين في ذاكرة المعجم التخزينية" (الجمعاوي، 2014، ص. 4).

مزايا المعجم الإلكتروني:

يقدم المعجم الإلكتروني عدة فوائد للمستخدمين (الجمعاوي، 2014، ص. 4) نذكر منها:

- تمكننا من حوسبة اللغة الطبيعية وتيسير الوصول إلى مفرداتها في وقت قياسي.
- تمتلك هذه المعاجم طاقة تخزينية واسعة فهي قادرة على حفظ عدد لا نهائي من مفردات والتراكيب.
- تمكننا من إضافة عديد من التطبيقات الرقمية اللغوية المفيدة مثل إمكانية تصريف الكلمة، والبحث في مرادفاتها وأصولها الصوتية، وسياقاتها الدلالية والمفهومية.
- إمكانية تعديل محتوى المعجم الإلكتروني وتحديثه باستمرار مما يسمح بمواكبة الحادث من المصطلحات والجديد من الكلمات على نحو يضمن مزامنة المعجم لمستجدات العصر.

- تعدد مسالك البحث عن المعلومات المتعلقة بالكلمة داخل المعجم الإلكتروني من قبيل استخدام الجذر أو الجذع أو المدخل الدلالي للكلمة.
- إمكانية تقديم الكلمات المصاحبة لكل مدخل لغوي من قبيل ما يتصل به صفات وأسماء وأفعال، مما يمكن القارئ من الإحاطة بكل جوانب الوحدة اللغوية مدار البحث.
- إمكانية توفير ميزة التدقيق الإملائي للكلمة المدخلة فتورد احتمالات الخطأ عند إدخال المستخدم للكلمة وتقدم مقترحات بديلة قريبة من الكلمة المراد البحث عنها.
- إمكانية الاستفادة من الصور الثابتة والمتحركة والمشاهدة المرئية وسائلَ شرحٍ وتقريبٍ للمعنى.
- يمكن استعمالها عبر الأجهزة المختلفة كالحواسيب والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية فلم تعد تمثل ثقلا على المتعلم فيمكنه استعمالها في أي وقت وفي أي مكان بسهولة ويسر.

اللسانيات الحاسوبية:

مفهوم اللسانيات الحاسوبية:

اللسانيات الحاسوبية هي فرع من علوم الحاسوب يهتم بدراسة اللغة الطبيعية باستخدام الأساليب الحاسوبية. وهي تسعى إلى تطوير تقنيات وأدوات لمعالجة اللغة الطبيعية، بما في ذلك تحليل النصوص (قماز، 2022، ص. 10)، وترجمة اللغات، وفهم الكلام، وإنتاج النصوص. كما تفيد أيضا في إجراء العمليات الإحصائية للغة وفي مجال صناعة المعاجم والترجمة الآلية وتعليم اللغات (صافية وكهينة، 2016، ص. 32).

أهمية اللسانيات الحاسوبية:

إن مكَّنا الحاسوب من تصنيف المفردات واكتشاف أبنيتها الصرفية وصيغها النحوية ووحداتها المعجمية فسيزيد من سرعة العمل العلمي في ضبط الظواهر اللغوية وسيحقق المنهجية والموضوعية في الأعمال اللغوية (ديدوح، 2009، ص. 87).

ولتنفيذ ذلك نحتاج إلى إعادة وصف وصياغة الظواهر اللغوية بمستوياتها الأربعة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بطريقة يمكن للآلة أن تتعامل معها.

استخدام اللسانيات الحاسوبية:

للسانيات الحاسوبية استخدامات متعددة (أمهان، 2017، ص. 10) من أهمها:

1. الإحصاء اللغوي والتحليل الصرفي.
2. صناعة المعاجم المحوسبة: عن طريق الاستفادة من نتائج الإحصاء اللغوي والتحليل الصرفي والدلالي.
3. الترجمة الآلية: التي تعتمد على الحاسوب في الترجمة من لغة إلى أخرى.
4. الدراسات المقارنة والتقابلية: فالقدرة التخزينية للحواسيب وسرعة المعالجة تفيد جدا في هذا المجال.
5. التدقيق الإملائي والنحوي: وهي من أصعب العمليات في إكسابها للحاسوب إذ لا يمكن الاعتماد الكامل على الحاسوب في التدقيق اللغوي، ولا بد أن يراجعه مختص بعد ذلك.
6. تعليم اللغات للناطقين بغيرها: إن هذا المجال سيفيد كثيرًا جدا من نتائج الدراسات التقابلية بين اللغات والدراسات المقارنة أيضا مما يجعل تعليم اللغة أبسط وأسرع.
7. تحويل النص إلى كلام والكلام إلى نص.

المدونات اللغوية (corpus linguistics):

يعرفها محمود إسماعيل صالح بأنها "مجموعة من النصوص اللغوية الشفوية أو المكتوبة الموثقة (من حيث المصدر والتاريخ والنوع حدًا أدنى)" (صالح، 2015، ص. 19).

ومن التسميات الأخرى الشائعة اسم: "الذخيرة اللغوية"، و"مدونة نصية"، و"المكنز"، و"لسانيات المتون". إلا أن مصطلح "المدونة اللغوية" (صالح، 2015، ص. 19). هو الأكثر شيوعا بين الباحثين.

أنواع المدونات اللغوية:

يمكننا تصنيف المدونات اللغوية (صالح، 2015، ص. 23) إلى:

1. **مدونات عامة**: وهي المُنشأة لأغراض مختلفة وتضم أطيافا مختلفة من النصوص داخلها.
2. **مدونات خاصة**: وهي التي تقتصر على نوع معين من النصوص كأن تكون نصوصا دينية أو شعرية أو نثرية أو قصة أو...) وقد تكون خاصة ببلد معين أو شعب معين أو حقبة زمنية معينة.

3. **المدونات المقارنة** وهي التي تشتمل على نصوص متشابهة من حيث المحتوى، وقد تكون النصوص بلغتين مختلفتين أو بلغة واحدة وهذا النوع من المدونات هو السائد في الدراسات اللغوية التقابلية.
4. **المدونات المتوازية**: هي المدونات التي تشتمل على نصوص متماثلة بلغتين مختلفتين كأن يكون أحد النصين ترجمة للآخر وتفيد تلك المدونات في عمليات الترجمة ودراسة أساليب المترجمين وما شابه.
5. **مدونة المتعلمين** وتشتمل على أعمال أنتجها متعلمو للغة ما وغالبا يكونون من غير الناطقين بهذه اللغة وتفيد هذه المدونات في تحليل أخطاء الدارسين من خلفيات ومستويات مختلفة وتفيد أيضا في دراسة طرق وأساليب اكتساب اللغة الثانية.
6. **المدونات التعليمية** وتشتمل على المواد التعليمية لمنهج ما وتفيد في دراسة وفحص تلك المواد التعليمية.

حاجتنا إلى مدونة لغوية محوسبة:

ونحن بصدد الحديث عن حاجتنا لبناء معجم لغوي تعليمي موجه للناطقين بغير العربية فلابد أن نؤكد ضرورة أن يعتمد هذا المعجم على مدونة لغوية معدة خصيصا لهذا الغرض على أن تصمم وفق احتياجات الطلاب غير الناطقين بالعربية من تعلم اللغة ووفق مستوياتهم حتى نستفيد منها.

أهمية المدونة اللغوية المحوسبة في بناء معجم أحادي للناطقين بغير العربية:

تكمن أهمية تلك المدونة (صالح والخراشي، 2008، ص. 2) في الخصائص التالية:

1. الواقعية والتمثيل الحقيقي للغة.
2. الشمول من حيث المصادر والتنوعات والاستعمالات اللغوية والأساليب والمستويات اللغوية المختلفة.
3. تعرف مدى شيوع المفردات التي ستكون أساس المعجم المنشود.
4. استخراج المتلازمات اللفظية وتقديمها للمتعلمين في ثنايا مواد المعجم.
5. الوقوف على السياقات الطبيعية التي ترد فيها المفردات وتقديمها للطلاب أمثلةً حية لاستخدام المفردات.
6. إمكانية إخضاعها للتحليل الإحصائي من جوانب مختلفة مثل معرفة شيوع الأوزان الصرفية أو التراكيب النحوية المختلفة لنركز عليها في بناء المعجم.

نتائج البحث:

خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي:

- ندرة المعاجم الأحادية اللغة الموجهة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- عدم توافق المعاجم الموجودة بالفعل مع احتياجات الطلاب الفعلية، إما لأنها مفصلة لخدمة سلسلة تعليمية معينة فحسب، أو لأنها لا تراعي مستويات الطلاب واحتياجاتهم المختلفة في كل مستوى.
- عدم وجود أي معاجم أحادية اللغة موجهة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها مبنية على أساس مدونة لغوية تمثل اللغة التي يستهدفها الطلاب.
- عدم وجود أي معاجم أحادية اللغة موجهة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها مبنية في ضوء علم اللسانيات الحاسوبية.
- الحاجة إلى معجم تعليمي إلكتروني يقوم على أساس استخلاص قائمة بالكلمات الأكثر تكرارا في اللغة، اعتمادا على مدونة لغوية محوسبة ممثلة لواقع اللغة المستهدفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء المعلومات التي تناولتها هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج يوصي الباحث بضرورة:

- بناء مدونة لغوية محوسبة تجمع نصوصا تمثل اللغة التي يتعلمها الطلاب مع مراعاة مستوياتهم وأغراض تعلمهم في الاعتبار لتصور الأساس الذي سيبنى عليه المعجم المنشود.
- بناء معجم أحادي اللغة في صورة إلكترونية موجه خصيصا لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في ضوء ما توصلت إليه اللسانيات الحاسوبية.
- ضرورة أن يوجه المعلمون الطلاب إلى المعاجم الأحادية للكشف عن معاني الكلمات الغامضة بدلا من المعاجم الثنائية، وبيان فائدة ذلك لهم.

المراجع

ابن الرسول، محمد رضا، وأبادي سميه كاظمي نجف. (2012). دراسة إشكالية لكفاءة المعاجم العربية لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في العلوم االنسانية، 1(1).

أبو الفرج، محمد أحمد. (1966). المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث. القاهرة: دار النهضة العربية.

العايد، أحمد، وآخرون. (1989). المعجم العربي الأساسي. لاروس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بيستون، ألفرد. (1993). اللغة العربية الفصحى المعاصرة. ترجمة محمد جواد النوري. بيروت: دار الكتب العلمية.

تارش، جموعي، ولبوخ، بوجملين. (2015). المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدمة فيه. مجلة الأثر، 23(ديسمبر).

الجمعاوي، أنور. (2014). المعجم الإلكتروني العربي المختصّ: قراءة نقدية في نماذج مختارة. المؤتمر العربي الخامس للترجمة: الحاسوب والترجمة نحو متطورة للترجمة، فلر- المغرب، ماي.

حافظ، محمود. (1993). معاجمنا العلمية المتخصصة بين الأصالة والمعاصرة. مجلة المجمع، 76.

الخلوفي، فاطمة. (2014). أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة: تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية. مجلة كلية علوم التربية، 6.

أمهان، طارق. (2017). اللسانيات الحاسوبية ومشكلة حوسبة اللغة العربية: خطوة باتجاه الحل. الألوكة.

الحمد، محمد بن إبراهيم. (2005). فقه اللغة: مفهومه - موضوعاته - قضاياه. الرياض: دار ابن خزيمة.

السعيد، المعتز بالله. (2015). نحو معجم للغة العربية للناطقين بغيرها: معالجة حاسوبية إحصائية. مجلة التواصل اللساني - المجلة الدولية لهندسة اللغة العربية واللسانيات العامة، 18.

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (2005). تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعجم. مجلة جامعة الملك سعود. اللغات والترجمة، 17.

صافية، عدوان، وكهينة، أيت هنية. (2016). اللسانيات الحاسوبية ودورها في تطوير البحث اللساني العربي. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية.

صالح، عمر سليمان محمد. (2008). دليل الطالب في استخدام المعاجم العربية لطلاب الجامعات الناطقين بالعربية وبغيرها. الخرطوم: لجنة البحث العلمي والنشر، جامعة إفريقيا العالمية.

صالح، محمود إسماعيل، والخراشي، إبراهيم. (2008). الجانب اللغوي للمعجم الحاسوبي للغة العربية. الرياض: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

صالح، محمود إسماعيل. (2015). المدونات اللغوية وكيفية الإفادة منها. المدونات اللغوية العربية. بناؤها وطرائق الإفادة منها. الرياض: منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الصوفي، عبد اللطيف. (1986). اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية. دمشق: دار طلاس للدراسات والنشر.

العايب، أسماء، والعايب، سهام. (2017). المعاجم المدرسية و أهميتها التعليمية. رسالة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، إشراف خثير تكركارت.

العايد، أحمد، وآخرون. (1989). المعجم العربي الأساسي. لاروس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبد عبيدة، اللطيف. (2008). التجربة القاموسية العربيّة. الاجتماع الثانـــي لخبراء المعجـم.

قماز، جميلة. (2022). اللسانيات الحاسوبية: مفهومها منهجها ومجالات استخدامها. مجلة العربية، 8(2).

Kaynakça

Ibn al-Rasul, Mohammad Reza, and Abadi Samiha Kazemi Najaf. (2012). Dirasah ishkaliyat li-kafa'iyat al-mu'jam al-'arabi li-ghayril mutakallimin biha. Majallat dirasaat fi al-'ulum al-insaniyyah, 1.(1)

Abu al-Faraj, Mohammad Ahmad. (1966). Al-ma'ajami al-lughawiyyah fi dau' al-dirasat al-lugah al-hadithah. Cairo: Dar al-Nahḍah al-'Arabīyah.

Al-'Ayyād, Aḥmad, wa-akthar. (1989). Al-mu'jam al-'arabi al-asāsī. Larousse: Al-Mujtama' al-'Arabi li-l-Ta'lim wa-l-Thaqafa wa-l-'Ulum.

Peston, Alfred. (1993). Al-lugha al-'arabiyyah al-fusha al-mu'asarah. Tarjamah Mohammad Jawād al-Nūrī. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Tārsh, Jumuʿī, wa-Labūkh, Boujemline. (2015). Al-mu'jam al-ta'limi: Mu'arifatuhu, khutwatun fi i'tijanihi, wa-l-ma'lumat al-muqaddamah fihi. Majallat al-Aṭar, 23(December).

Al-Jammāwī, Anwār. (2014). Al-mu'jam al-'ilmi al-mukhtaṣh al-'arabi al-elektroniki: Qirā'ah naqdiyyah fi namudhajātin muktarah. Al-Mu'tamar al-'Arabi al-Khāmis li-l-Tarjamah: Al-Ḥāsūb wa-l-Tarjamah naḥwa tarjamah adnaqa li-l-tarjamah, Fez-al-Maghrib, May.

Ḥāfiẓ, Maḥmūd. (1993). Ma'ājiminā al-'ilmiyyah al-mukhtaṣhah bayna al-aṣālah wa-l-mu'asarah. Majallat al-Majmaʿ, 76.

Al-Khulūfī, Fāṭimah. (2014). Aṭar al-kafā'iyat al-lughawiyyah fi l-tamkin min al-lugha: Taṭawwur al-qawā'id li-l-tamkin min taḥḍir mufradat al-lugha ila binā' kafā'iyat lughawiyyah. Majallat Kulliyat ʿulūm al-Tarbiyyah, 6.

Amhān, Ṭāriq. (2017). Al-lugha al-'arabiyyah wa-l-ḥāsūb al-lughawī: Khiṭṭah bi-taḥt al-ḥal. Al-Aluka.

Al-Ḥamd, Muḥammad ibn Ibrāhīm. (2005). Fiqh al-lugha: Muḥkamātuhu - Mawḍūʿātuhu - Qīyāṣuh. Riyadh: Dār Ibn Khuzaymah.

Al-Saʿīd, al-Muʿtaẓ bi-Allāh. (2015). Naḥwa mu'jam li-l-lugha al-'arabiyyah li-ghayril mutakallimin biha: Muʿāmalāt ḥāsūbiyyah istaṭīṣīyyah. Majallat al-Taʿāwul al-Lughaī - Al-Majallat al-Dawliyyah li-Miʿānat Lughat al-'Arabiyyah wa-l-Lughaāt al-ʿĀmmah, 18.

Al-Shuwayrikh, Saleh Nasser Saleh. (2005). "Tadrib Mutalimi Al-Lughah Al-Arabiyyah Ala Istikhdam Al-Mu'jam." Majallah Jamiat Al-Malik Saud. Al-Lughat Wal-Tarjimah, 17.

Safiya, Adwan, and Kuhaynah, Ait Haniyya. (2016). "Al-Lughaniyat Al-Hasubiyyah Wa Dawruha Fi Tatwir Al-Buhuth Al-Lughani Al-Arabi." Risalah Magister, Kulliyat Al-Adab Wal-Lughat, Jamiat Bajayah.

Saleh, Omar Sulaiman Muhammad. (2008). "Dalil At-Tabib Fi Istikhdam Al-Mu'ajam Al-Arabiyyah Litullab Al-Jami'at Al-Natiqin Bi Al-Arabiyyah Wal-Ghayriha." Al-Khartoum: Lajnat Al-Buhuth Al-Ilmiyyah Wal-Nashr, Jamiat Ifriqiya Al-Alamiyah.

Saleh, Mahmoud Isma'il, and Al-Kharashi, Ibrahim. (2008). "Al-Janeb Al-Lughawi Lil-Mu'ajam Al-Hasubi Lil-Lughah Al-Arabiyyah." Ar-Riyadh: Al-Munazamah Al-Arabiyyah Lil-Ta'leem Wal-Thaqafah Wal-Ilm.

Saleh, Mahmoud Isma'il. (2015). "Al-Mudawwanat Al-Lughawiyah Wa Kayfiyyat Al-Iftida Minha. Al-Mudawwanat Al-Lughawiyah Al-Arabiyyah. Bana'uh Wa Turaqiq Al-Iftida Minha." Ar-Riyadh: Manshurat Markaz Al-Malik Abdullah Bin Abdulaziz Ad-Dawli Lil-Khidmat Al-Lughah Al-Arabiyyah.

As-Sufi, Abdul Latif. (1986). "Al-Lughah Wa Ma'ajimaha Fi Al-Maktabah Al-Arabiyyah." Dimashq: Dar Tulas Lil-Dirasat Wal-Nashr.

Al-Ayib, Asma'a, and Al-Ayib, Saham. (2017). "Al-Mu'ajam Al-Madrasatiyyah Wa Ahmiyyatoha At-Ta'leemiyyah." Risalah Magister, Qism Al-Lughah Wal-Adab Al-Arabi, Kulliyat Al-Adab Wal-Lughat, Jamiat Bajayah, Ishitaf Khathir Tikrart.

Al-Ayid, Ahmed, and Others. (1989). "Al-Mu'jam Al-Arabi Al-Asasi." Larus: Al-Munazamah Al-Arabiyyah Lil-Ta'leem Wal-Thaqafah Wal-Ilm.

Abd Ubaydah, Al-Latif. (2008). "At-Tajrubah Al-Qamusiyah Al-Arabiyyah." Al-Ijtima' Ath-Thani Lil-Khawass Al-Mu'ajam.

Qamaz, Jameela. (2022). "Al-Lughaniyat Al-Hasubiyyah: Mafahimuha Minhajuha Wa Majalat Istikhadamiha." Majallah Al-Arabiyyah, 8.(2).

64. Çin ve Osmanlı minyatürlerinde "kadın figürü"[1]

Çile MADEN KALKAN[2]

APA: Maden Kalkan, Ç. (2023). Çin ve Osmanlı minyatürlerinde "kadın figürü". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1040-1059. DOI: 10.29000/rumelide.1405819.

Öz

Çin ve Türk toplumları ataerkil olarak öne çıksalar da bu toplumların tarihi yönetim süreçlerine bakıldığında arka planda her zaman "anne, eş" olarak bir kadının etkisi görülmektedir. Çoğunlukla arka planda varlığını hissettiğimiz kadınların toplumdaki yerini anlamak için bu çalışmada toplumların tarihi kataloğu diyebileceğimiz minyatür sanatında "kadın figürü" üzerinde durulmuştur. Doğu ülkelerine atfedilen minyatürün ilk uygulamaları Orta Asya ve Çin'de görülürken, diğer ülkelerde bu uygulamalara "kadın" olgusunun girişi kültüre göre çeşitli zamanlarda gerçekleşmiştir. Çin minyatürlerinde kadın figürü ilk çizimlerden itibaren varlık bulurken, Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı'ya açılma politikası ile birlikte bu figürler, sosyal ve kültürel toplum yapısı çerçevesinde gelişim göstermiştir. Çalışmanın amacı; kadın figürleri aracılığıyla iki kültürün tarihi içerisinde kadının yeri ve önemini açıklayarak, bu iki kültürün minyatür sanatındaki etkileşimlerini gözler önüne sermektir. Çalışmada veri toplamak amacıyla China Academic Journals (CNKI) veri tabanı ve açık kaynaklardan elde edilen bilgiler ve bu alanda yazılmış kitaplar kullanılarak, geleneksel Çin minyatüründe kadın figürü üzerine çalışan sanatçılar; Osmanlı minyatüründe daha geç diyebileceğimiz 17. yüzyılda ortaya çıkan kadın figürleri Nakkaş Abdülcelil Çelebi (Levnî/ ?-1732), 18. yüzyılda yaşamış Enderûnlu Fâzıl (1759-1810) ve Abdullah Buhari'nin (?-?) çizimleri üzerinden ele alınmıştır. Bu doğrultuda genel olarak Osmanlı minyatüründe Çin etkileşimleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak söz konusu "kadın" olduğunda; Çin minyatürlerinde kadın figürlerinin erkek egemen toplumu ifade ederken, Osmanlı minyatüründe kadın figürlerinin ise kadının kendisini ifade ettiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Minyatür, Çin, Osmanlı, kadın figürü, kültürel etkileşim

---

1. 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: %0
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405819
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Chinese Language and Literature (Ankara, Türkiye), cile.maden@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4736-7101, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

"Female figure" as cultural interaction in Chinese and Ottoman miniatures[3]

Abstract

Even though Chinese and Turkish societies come to the fore as patriarchal, the influence of women as "mother, wife" etc. is always in the background when we look at the historical management processes of these societies. In order to understand the place of women in society, whose presence we often feel in the background, this study highlights the "female figure" in miniature art, which we can call the historical catalog of societies. While the first applications of miniature, which are attributed to Eastern countries, were seen in Central Asia and China, the introduction of the concept of "woman" into these applications took place at various times depending on culture. While the female figure existed in Chinese miniatures from the very beginning, in the Ottoman Empire, with the policy of opening up to the West, female figures developed within the framework of the social and cultural community structure. The aim of the study is to show the interaction of these two cultures in miniature art by explaining the place and importance of women in the history of the two cultures through female figures. In order to collect data in the study, the information obtained from the CNKI database and open sources and books written in this field were used, the artists dealing with the female figure in traditional Chinese miniature were treated in a mixed manner. Female figures that emerged in Ottoman miniatures, were discussed through the drawings of Nakkaş Abdülcelil Çelebi (Levnî/ ?-1732), Enderûnlu Fâzıl (1759-1810) and Abdullah Buhari (?-?). In this direction, it has been inferred that there are Chinese interactions in Ottoman miniature in general. However, when it comes to the subject of "woman", it is concluded that female figures in Chinese miniatures express the male-dominated society, while female figures in Ottoman miniatures represent the women themselves.

Keywords: Miniature, China, Ottoman, female figure, cultural interaction

Giriş

Osmanlıda minyatür olarak el yazması resimlere ilk olarak nakış, minyatür ressamlarına da nakkaş denilmiştir. Minyatürü Batı resimlerinden ayıran en önemli özellik perspektifin sabit bir noktadan görülmemesidir. Minyatürde sanatçı, her şeyin dıştan ve içten uyumunu göstermektedir. Nakkaşlar eserlerine zihinlerinden aldıklarını yansıtmışlardır. Dolayısıyla kendi gözlem güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak sahneleri yansıtmaya çalışmışlardır. Osmanlı minyatürlerinde 17. yüzyıl sanatçısı Levnî'ye kadar anatomi, derinlik, ışık ve gölge kullanılmamıştır.

Doğu ülkelerine atfedilen minyatürün ilk uygulamaları Orta Asya ve Çin'de görülmüştür. Milattan öncesine ait minyatürlü el yazmalarına Orta Asya'da Kızıl, Kuça ve Turfan gibi Türk şehirlerindeki kazılarda rastlanmıştır (Yılmaz, 2008). Minyatür Çinliler ve Türklerden Arap ülkeleri, Hindistan, Mısır, İran ve Avrupa'ya geçmiştir. Osmanlı minyatürleri uzun bir süre İran geleneği içinde düşünülmüştür. Ancak Osmanlı doğuya bağlı olmakla birlikte kendine göre değerlerini de minyatür sanatına yansıtmıştır

---

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: 0
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405819
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

(Yılmaz, 2008). Osmanlı minyatürlerinin doğudakilerden en önemli farkı konu seçimi olmuş ve portreler önemli yer tutmuştur. Doğu'da özellikle roman, kahramanlık, şiir, aşk hikayeleri ve masallar resmedilirken, Osmanlı'da daha çok tarihi ve askeri olaylar tasvir edilmiştir.

Osmanlı minyatürünün özellikle gerçekçiliği ve belgesel niteliği, onu doğu ülkelerinin minyatürlerinden ayırmaktadır. Levnî ve Buhari (?-?) minyatürleri, Osmanlı minyatürlerinde kadına değer kazandırmıştır. Onların kadın figürleri Çin minyatürlerindeki çekingen ve asil kadınlar gibi olmamıştır. Kadını moda dergilerindeki gibi kıyafet tanıtan manken şeklinde, raks ederken ve gündelik işlerdeyken bile resmetmişlerdir.

Çin minyatüründe "kadın"

Geleneksel Çin'de sanatsal yaratıcılık cinsiyete özgü ve tamamen erkeksi olmuştur. Sanatta ortaya çıkan kadın imajı ise temsil ettiği iddia edilen şey yani "kadın" değil, erkek gücünün bir simgesi durumunda olmuştur. Erkek egemenliğine yönelik önyargının, Çin biliminde ve edebiyatında da derin kökleri vardır. Öyle ki Konfüçyüsçü filozof Mencius'un (孟子/MÖ372-289) bu konuda, *"kadın ve erkekler bir şey alırken veya verirken ellerini birbirlerine değdirmemeliler (男女授受不親) (Legge 307)"* şeklinde ifadeleri vardır. Geleneksel Çin'de bir kadının yakın ailesi dışında karşı cinsten biriyle görüşmesine veya tanışmasına izin verilmemiştir. Kadınlar tarafından da evin içindeki ve dışındaki dünya arasındaki sınır çizgisine katı bir şekilde uyulmuş ve 1911 devrimine kadar cinsiyet ayrımı standart sosyal uygulama olmuştur. Bu tür kısıtlamalar altında, hiçbir erkek sanatçı da portre için bir kadının karşısına oturmasını istemeyi düşünmemiştir (Seckel, 1993, s. 18).

Toplumsal cinsiyete ilişkin adetlerin bu keskin sınırının kökleri, Konfüçyüsçü bilgin, filozof ve teorisyen Dong Zhongshu'nun (董仲舒/MÖ179-104) Konfüçyüsçü düşünceye dahil ettiği *yin* ve *yang* teorilerine dayanmaktadır. Zhongshu, *"春秋繁露 (İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları'nın Bereketli Çiyleri)"* kitabında şunları dile getirmiştir:

> "Her şeyin birbiriyle bağlantısı olmalıdır... ve her bağıntıda yin ve yang vardır... Böylece yönetici ile tebaa, baba ile oğul ve karı koca arasındaki ilişkilerin tümü yin ve yang ilkelerinden türemiştir. Yönetici yang, tebaa yin'dir; baba yang, oğul yin; koca yang, karısı yin'dir (Feng, 1966, s. 42-43; Ebrey, 1990, s. 204)..."

Zhongshu bu ifadeleriyle; evrenin iki temel ilkesi *yin* ve *yang* ile bir yaratıcı tarafından farklı rollerin önceden belirlendiğini ve sonuç olarak erkeklerin ve kadınların kendi özel kaderlerini sorgusuz sualsiz kabul etmeleri gerektiğini ilan etmiştir. Dong Zhongshu, tabiri caizse bir kalem darbesiyle kadınları Çin toplumunda ikincil bir konuma sabitlemiştir.

Dong Zhongshu'nun *yin* ve *yang* cinsiyet ideolojisi, Han Hanedanı'nda (汉朝/MÖ206-MS220) ortaya çıkan Konfüçyüsçü ataerkil sistemin kurulması için metafizik bir gerekçe de sağlamıştır. Çinli tarihçiler, Konfüçyüsçülüğü Han devletinin resmi felsefesi ve kurumsal temeli yaptığı için oybirliğiyle Zhongshu'ya itibar etmişlerdir (Feng, 1966, s. 191-192). Bununla birlikte, Konfüçyüsçülük ahlak ve felsefesi temelde toplumsal cinsiyete dayalıdır; bu felsefeye göre ülkenin liderleri olmak için yalnızca "üstün erkeklerin (junzi/君子)" yetiştirilmesine odaklanılmış, kadınlara neredeyse hiç ilgi gösterilmemiştir (Knapp, 1992, s. 1-8).

Çinli kadınlar için Dong Zhongshu'nun girişimlerinin en talihsizi, Konfüçyüsçü klasiklerin ülkenin eğitim programının temelinde resmi olarak benimsenmesi ve hükümet görevlilerini seçmek için kamu sınav sisteminin kurulması olmuştur. Bu durum öğrenme kurumları, mesleklerin cinsiyete göre belirlenmesi, ailede ve devlette erkek gücünün yükselişi ve toplumun tüm sektörlerine erkek ayrıcalıklarının paylaştırılması gibi birçok ayrımcı uygulamayı teşvik etmiştir (Stacey, 1983). Dönemin Çin'inde sosyal statüsü ne olursa olsun, bir erkek, devlet memuru olma ve sosyal saflarda yükselme şansı

da dahil olmak üzere, eğitim yoluyla kariyer fırsatlarına erişebilir durumda olmuştur. Bununla birlikte bir kadın, zengin ve liberal bilim insanı resmi sınıfında doğmadığı sürece, eğitimden mahrum bırakılmış ve ev hanımı olmak için evde eğitilmiştir (Swann, 1932, s. 82-99). Bunun doğal bir sonucu olarak erkekler lider, aile ve ev reisi olmuş; ister kız, ister eş, ister dul olsun, kadınlar onların tebaası ilan edilmiştir. Konfüçyüsçü teorisyenler, ünlü "Üç İtaat (san cong/三从)" kuralıyla kadının yaşam boyu hayattaki rolünü: *"Evlenmeden önce babana, evlendikten sonra kocana ve kocanın ölümünden sonra oğluna itaat et (未嫁从父,既嫁从夫,夫死从子) (Liu, MÖ206)"* şeklinde özetlemişlerdir.

Dong Zhongshu'nun toplumsal cinsiyet ideolojisinin Han Konfüçyüsçülüğü içinde özümsenmesi, Konfüçyüsçü bilginleri ataerkil düzeni güçlendirmeye sevk etmiştir. Erkekler için sadakat ve ataya saygı, kadınlar için kendini feda etme ve namuslu olma gibi cinsiyet rollerine karşılık gelen erdemlerin uygulanmasını sağlamak için çok sayıda literatür üretilmiştir. Konfüçyüsçü bilim insanı Liu Xiang (刘向/MÖ77-6) tarafından derlenen meşhur *"小子傳 (Örnek Evlatların Biyografisi)"* ve *"列女傳 (Örnek Kadınların Biyografisi)"* eserleri (O'Hara 1981), konunun temsili için başlıca edebi kaynaklar haline gelmiş ve özellikle de Çin figür resminde kadın imgesinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Han Konfüçyüsçülüğünün en önemli örneği olan Wu Liang Mabedi (武氏祠)'ndeki (MS151) taş anıtta "örnek kadın (lienü/列女)" figürü belirgin bir şekilde tasvir edilmiştir. Wu Liang'ın ahlaki ilkelerinin bir ifadesi olarak tasarlanan, ancak kasıtlı olarak halkın onayını ve resmi bir pozisyona aday gösterilmesini desteklemek için bir gerekçe olarak planlanan duvar süslemesi, Han'ın ataerkil toplumunda ideolojik iknanın eril gücüne tanıklık etmektedir (Powers, 1992, s. 85-87, 133, 136-139). Buradaki iç duvar yüzeylerinin çoğu, "üç katı itaat" ilişkisini tasvir eden kabartma resimlerden oluşmuştur. Bu anıtın sanatıyla ilgili yapılan araştırmalar, resimlerin kaynaklarının Liu Xiang'ın iki biyografisi de dahil olmak üzere çeşitli edebi eserlerde olduğunu doğrulamaktadır (Hung, 1989, s. 148-156, 167-193, 252-327). Çalışmalar erdemli eylemlerin idealleştirilmesi, tarihi bireyleri övmek yerine daha özel olarak erkek ve kadınların eğitimi için tasarlanmıştır. Dokuzuncu yüzyıl resim tarihçisi Zhang Yanyuan (张彦远/MS815-877), *"历代名画记 (Geçmiş Hanedanların Ünlü Tablolarının Kaydı)"* adlı kitabının giriş bölümünde, erken Çin resimlerinin Konfüçyüs klasikleri gibi erdemi teşvik etmek ve kötülüğü kontrol etmek işlevleriyle başladığını dile getirmiştir (1972, s.5).

Konfüçyüs didaktisizmi, kadın figürü resminde görülen idealleşmeye yol açmış ve "örnek kadın" teması, kadın tasviri için ayrı ve popüler bir kategori haline gelmiştir. Zhang Yanyuan, resim kayıtlarında, "örnek kadın" tasvirleriyle tanınan birkaç (erkek) ressamı seçmiştir. Günümüzde sadece Altı Hanedan Dönemi'nin (六朝/220-589) ünlü ustalarından biri olan Gu Kaizhi'nin (顾恺之/MS345-406) eseri bilinmektedir. Onun *"Örnek Kadınlar"* adlı el çiziminin bir kopyası Pekin Saray Müzesi'ndedir (Chen, 1981). Orijinalinden biraz eksik olsa da, seçilen biyografilerin çizimleri, kadınların belirli bireyler değil, tipler olduğunu göstermektedir. Bunlar her örnek eylemi tanımlayan herhangi bir kadın, kız, eş veya dul olarak tasvir edilmişlerdir.

Kadının tasviri için düşünsel gelenek bir kez oluşturulduktan sonra, aslında hep aynı şekilde, ancak her dönemin kültürel özelliklerine uyum sağlanarak çağlar boyunca aktarılmıştır. Savaşan Devletler Dönemi (MÖ475-221) ve Batı Han Hanedanı'nından (MÖ206-MS24) bu yana Çin'de, günlük hayata ilginin oluşturduğu, "örnek kadın"ın yerini alan yeni bir kategori olarak "Çin güzeli (shinü/仕女)" ortaya çıkmıştır. Geleneksel Çin güzeli tasvirlerinin ilk aşamaları Güney ve Kuzey Hanedanları'nda (MS420-589) başlamış ve Tang Hanedanı'nda (唐朝/618-906) altın çağına ulaşmıştır (Wang, 2018, s.62).

Kadın faaliyetleri, "Çin güzeli"nin ünlü uzmanlarının ana odak noktası haline gelmiştir. Örneğin; Zhang Xuan (張萱/713-755) *"捣练图 (İpek Döven Saray Hanımları Resmi)"* ve Zhou Fang (周昉/730-800) *"内*

人双陆图(Tavla Oynayan Saray Hanımları)", *"簪花仕女图(Saçlarına Çiçek Takan Saray Hanımları)"* ve benzer eserlerin yapımını üstlenmişlerdir (Loehr, 1980, s. 45-48). Bu sanatçılar muhtemelen saray ressamları olarak saray hanımlarını günlük işlerinde veya boş zamanlarında gözlemlemişlerdir. Çizimlerindeki parlak renkler ve ipek ipliği benzeri mürekkep hatları zarif Tang dönemi tarzını canlandırmaktadır. Ancak şekiller, "Saray Hanımları" genel başlığı altında spesifik değildir. Daha sonra hazcı tutumlar gelişmiş ve ressamlar "(ahlaki) ilkelere nüfuz etmek" yerine "kalabalığı büyülemek için sadece güzel yüzlere bakmayı" tercih etmişlerdir. 11. yüzyıl resim tarihçisi Guo Ruoxu (郭若虛/?-?), 1075 yılındaki *"图画见闻志(Resim Deneyimleri)"* adlı eserine bu dönemde izlenen modeller hakkında bir bölüm eklemiştir. Ruoxu, kadın imajının çiçek gibi bir güzellik ve kadınsı çekicilikle zengin bir şekilde donatılması gerektiğini onaylamış, ancak "ruhun antik saflığını" ortaya çıkarmak için kadın formlarının ve yüzlerinin "ciddi bir doğruluk görünümüne" sahip olması gerektiğini kesin bir şekilde belirtmiştir. Böylece "görkemli" ve "ağırbaşlı güzellik" izleyenleri onlara saygıyla bakmaya teşvik edebilecektir (Akt. Soper, 1951, s. 11-18). Bu şekilde Guo, bir yandan resmin amacının izleyicileri eğitmek olduğunu teyit ederken, diğer yandan kadın imajının tasvirinin altında yatan ilkenin ideal kadının niteliklerini görünür kılmak olduğunu vurgulamaktadır.

Peki Çin ataerkil toplumunda ideal bir kadının nitelikleri nelerdir? Guo Ruoxu'ya göre, kadın güzelliği ve çekiciliğinin yanı sıra, Konfüçyüsçü ataerkil toplumdaki ikincil rolünden beklenen erdemlerin vücut bulmuş hali olmalıdır. Bu nedenle Çin resminde kadın güzel ama itaatkar, ağırbaşlı ve cana yakın, iddiasız ve hoş, münasip ve iyi huylu olarak tasvir edilmelidir. Feminist eleştirmenlerin deyimiyle böyle bir "eril sistem içindeki ideolojik yapı (Akt. Peterson & Mathews, 1987, s. 346)", kadın imajını yorumlamak için bir paradigma haline gelmiş ve nesiller boyu Çinli ressamlar tarafından norm olarak kabul edilmiştir.

Guo Ruoxu'dan sonraki nesillerde ortaya çıkan kadın imajının tasviri, asil güzellikten daha fazlasını somutlaştıran ideolojik bir yapıya dönüşmüştür. Pragmatik bir didaktizmden amaçlı bir cinsiyet ideolojisine geçiş, Çinli ressamlara kadın imajını Konfüçyüsçü toplumda kabul edilebilir bir "erkek bakış nesnesi" olarak temsil etme avantajı sağlamıştır (Simons, 1992, s. 41). Ressamlar, ideal bir kadın imajını izin verilen bir çerçevede tasvir etmek için edebi kaynaklara döndüklerinde, bunu kadın ve aşk üzerine şiirlerde yer alan zengin imge repertuarında bulmuşlardır. Örneğin, *"玉台新咏 (Yeşim Terastan Yeni Şarkılar)"* antolojisindeki gibi şiirler, Song Hanedanı'ndaki (宋朝/960-1279) kadın imgesinin yorumlanmasında ilham kaynağı olmuştur (Laing, 1990, s. 287-288). Özellikle saray şairleri tarafından yazılan ve genellikle saray tarzı şiir olarak bilinen yeni bir üslupla yazılan aşk şiirlerinin tasviri, "Çin güzeli" resimleriyle yakından ilişkili olmuştur. Aşk şiirlerinde olduğu gibi çizimlerde de kadın genellikle lüks ve rahat mekanlarda tek başına resmedilmiştir. Kadın figürü sanatçının fırçasıyla olduğu kadar şairin sözleriyle de sevgiyle işlenmiştir. Artık kadınlar çizimlerde; rengarenk ipeklerle süslenmiş, uçuşan etekler ve uçuşan kuşaklar, modaya uygun makyaj ve mücevherlerle süslenmiş saç stiliyle, sadece itaatkâr bir tavırla zarif bir şekilde çekici görünmekle kalmıyor, aynı zamanda erkek izleyicilerin keyifle izleyeceği bir sanat eseri olarak da görünüyorlardır (Weidner, 1988, s. 69).

Görünüşe göre "Çin güzeli"nin bu türünün başarısına katkıda bulunan şey, temsil edilen kadının anonimliği olmuştur. Saray tarzı aşk şiirlerinde işlenen "kurgusallaştırılmış görüntü" gibi resmedilen görüntü bir klişedir, ressamın aslında tanıdığı biri değildir (Birrell, 1982, s. 9). Bu tarz bir çalışmanın başlığı, *"绣栊晓镜图 (İşlemeli Kafeste Sabah Aynası)"* gibi her zaman şiirsel bir mısra olmuştur (Kung-shang, 1984, resim 3 - resim 56). Çalışmalara tarihi bir şahsiyetin adı iliştirilmiş olsa bile, görüntü genellikle ideolojik bir kurgudan ibaret olmuştur.

Sanat tarzına gelince, Song ressamları, rafine Tang saray tarzı geleneğindeki kadınları, (erkek) izleyiciler için baştan çıkarıcı olmasa da mümkün olduğunca çekici hale getirmişlerdir. Örneğin, Wang Shen'e (王詵/1036-1093) atfedilen *"İşlemeli Kafeste Sabah Aynası"* isimli eser, ipekten yuvarlak bir yelpazenin yüzeyine zarif bir şekilde resmedilmiştir. Bugün bile renkleri - kırmızılar ve soluk morlar, açık maviler ve yaprak yeşilleri- mürekkep konturlarının belli belirsiz görünen çerçevesi arasında mücevher gibi parlamaktadır. Açıkçası, bu tür bir resim hem Konfüçyüsçü ataerkil toplumun beklentilerini karşılamaya hizmet etmekte; hem de üstü kapalı olarak, ressamların erkeklerin üstünlüğünü göstermek için toplumsal cinsiyet ideolojisini ne ölçüde kullandıklarını göstermektedir. Dönemin en yaygın teması "terk edilmiş bir kadının acıları"dır. Çin edebiyatına ve kültürüne aşina olmayan birisi için bu tür resimler anlaşılamazdır. Ellen Johnston Laing, Çin saray tarzı şiiri ile "Çin güzeli" resimleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmasında, ikincisinin *"Çin sosyal gelenekleri ve şiiriyle ilgili önemli görsel ipuçları göz ardı edildiği için sürekli olarak yanlış anlaşıldığına"* işaret etmiştir (1990, s. 284).

Resim 1. Wang Shen, *"绣栊晓镜图 (İşlemeli Kafeste Sabah Aynası)"*

Örneğin, Resim 1'deki *"绣栊晓镜图 (İşlemeli Kafeste Sabah Aynası) (Laing, 1990, s.287)"* çalışmasında; günlerini ve gecelerini orada olmayan sevgilisinin özlemiyle geçiren aşık kadını mecazi olarak hapseden lüks yatak odası resmedilmiştir (Laing, 1990, s. 288). Bu bilgilerden hareketle, üzerinde güzel bir hanımın yansıması olan bir aynanın varlığının bir ressamın betimleme becerisinin bir göstergesi olduğu sanılabilir, ancak aslında terk edilmiş bir kadının duygularını çağrıştıran bir metafordur. Çizimlerde kaybettikleri aşkın acısıyla meşgul olan terk edilmiş kadınlar, sözde kişisel görünüşlerine takıntılıdırlar ve bu nedenle sabahları makyaj yapıp saçlarını tarar; gün boyunca sürekli makyajlarını tazeler ve saç süslerini düzeltir şekilde resmedilmişlerdir.

Aslında bu resimlerde başka bir anlam katmanı daha vardır. Örneğin, yine aynı çalışmadaki tuvalet masası ve diğer gereçler kadar ayrıntılı olmasa da, soldaki bahçe yolu kompozisyonda önemli bir unsurdur. Döşenmiş yatak odası, bir kadının duygusal olarak içine kapanmasının ve hapsedilmesinin bir simgesi olduğu gibi; boş bahçe yolu da genellikle resmî veya özel işlerde "yolda bir gezgin" olarak tanımlanan, ortalıkta olmayan erkeğin bir analojisidir (Birrell, 1982, s. 19-20). Bu taban tabana zıt iki sembol: kadının yatak odasının mimari engelleri içindeki kapalı yaşamı ve erkeğin hayatının işini sürdürmek için yola çıkma özgürlüğü gibi zıt yaşam durumlarını akla getirmektedir. Bu bağlamda çizimler sadece erkek ayrıcalıklarını değil, erkek egemenliğini de tekrarlamaya hizmet etmektedirler.

Çizimlerdeki bir diğer incelikli sembol ise boş "sobalı Çin yatağı" olarak aktarılabilen "*kang (炕)*"dır (Birrell, 1982, s. 17-18). Örneğin, Gu Kaizhi'nın (顾恺之/MS345-406) ünlü *"女史箴图 (Eğitmenin Saray Hanımlarına Uyarıları)"* isimli çiziminde, güvensiz bir yatak arkadaşını tasvir eden bu tip perdeli bir *kang* vardır (Sickman & Soper, 1968, s. 63-64).

Resim 2'deki Chen Zi'nın (陳字/1634-1713) *"打蝴蝶(Kelebeğe Vurmak) (Laing, 1990, s.287)"* isimli çalışmasında ise yuvarlak bir yelpazeyle bir kelebeği kovalayan güzel giyimli genç bir kadın tasvir edilirken buradaki metafor daha bariz ayırt edilebilmektedir (Laing, 1990, resim 3). Çin halk geleneğinde "kelebek" mutlu bir evliliği sembolize etmektedir (Aero, 1980, s. 37). Bir kelebeği yakalama veya vurma eylemi, ünlü Tang imparatoru Xuanzong (唐玄宗/MS685-762) tarafından saray hanımları

için düzenlenen yıllık Bahar Şenliği'nin önemli bir ritüeli olmuştur. Geleneğe göre bu şenlikte hanımlar saçlarına çiçek takarlar ve imparatorun serbest bıraktığı kelebeğin çiçeğine konduğu kadın, o akşam onun yatak arkadaşı olur (Laing, 1990, s. 37).

Çinli ressamlar, Konfüçyüsçü edep tabularını aşmak için yöntemler geliştirmede edebi muadilleri kadar zeki olmuşlardır. Bu konudaki diğer bir yaygın sembol, bir kadının ağaçlarla ilişkilendirilmesidir. Çiçekli ağaç güzel bir kadın için hoş bir benzetme olduğu için (Waley, 1960, s. 16), ressamlar da kadın imajı temsillerini geliştirmek adına ağaç motiflerini kullanmışlardır. Örneğin, 13. yüzyıla ait sanatçısı bilinmeyen *"Cold Weather, Blue-green Sleeves (Mavi Yeşil Giysi Kolumda Soğuk Hava)"* çiziminin yanında Tang şairi Du Fu'nun (杜甫/MS712-770) *"佳人(Güzel Kadın)"* başlıklı şiirinin son satırından doğrudan bir alıntı vardır. Bu çizimde, doğada terk edilmiş bir kadın, tepe bir yamaçta rüzgarın savurduğu uzun bambuların altında tek başına naif bir şekilde dururken tasvir edilmiştir (Hung, 1952, s. 148). Soğuk, kış havasını çağrıştıran rüzgarla savrulan bambular, terk edilmiş kadının hüznünü yansıtmaktadır (Birrell, 1982, s. 296).

Saray tarzı çizimlerde kadın kırılganlığını sembolize etmek için ise muz ağaçları kullanılmıştır. Çünkü bu ağaçların yaprakları rüzgar tarafından kolayca yırtılıp parçalanabilmektedir (Birrell, 1982, s. 296). Ressamlar, Yu Zhiding'in (禹之鼎/1647-1709) muz ağacının yanında oturan genç bir kadını resmettiği eserinde olduğu gibi, Çinli kadınların genel duygularını ifade etmek için bu metaforu benimsemişlerdir (Kung-shang, 1984, s. 144-145).

Resim 2. Chen Zi,
"打蝴蝶(Kelebeğe Vurmak)"

"Çin güzeli" türündeki resimlerde kadınlar mecazi olarak erkek fantezilerini çağrıştırmak için kullanılmış olsalar da en azından kadınlıkları ve Çin toplumundaki yerleri ile tanınmışlardır. Çizimlerde ister bir saray hanımı, ister terkedilmiş bir kadın olsun, kendisine bir varlık sebebi verilmiştir. Daha sonra, Ming Hanedanı (明朝/1368-1644) sırasında geliştirilen "wenren hua/文人画 (edebiyatçı veya bilgin resmi)" bağlamında ise bir hiçe indirgenmişlerdir (Bush, 1971).

Resim 3. Wu Wei,
"琵琶美人图(Ud Taşıyan Kadın)"

Eğitimli ressamların ellerinde kadın, manzaranın bir parçasından ziyade, sanatçının ifade sözlüğündeki başka bir form haline gelmiştir.

Muhtemelen bu trendin en çarpıcı örneği, erken Ming ustası Wu Wei'in (吴偉/1459-1508) resim 3'teki *"琵琶美人图 (Ud Taşıyan Kadın) (Laing, 1990, s.293)"* eseridir (Robinson, 1981, s. 93). Çalışmada iyi giyimli ve ağırbaşlı görünen bir hanımefendi, alışılmadık bir şekilde, omzunda beze sarılı ud'u (pipa/琵琶) ile profilden ve yavaşça yürürken resmedilmiştir. Ne resme " xiao xian/小仙 (Küçük Ölümsüz)" lakabını yazan sanatçı, ne de esere şiirini yazan şair, görüntünün kesin bir kimliğini vermemişlerdir. Eski bir şiirden bir temayı benimsemeye yönelik geleneksel uygulamaya dayalı olarak kadının, Tang şairi Bo Juyi'nin (白居易/772-846) *"琵琶行 (Ud'un Şarkısı)"* adlı eserindeki ana karakteri temsil ettiği düşünülmektedir. Figürün omzuna kumaş sarılı bir ud'un yerleştirilmesi ve kadının görünüşte melankolik ifadesi dikkate alındığında, büyük olasılıkla 14. yüzyıl ortalarında *"Ud'un Şarkısı "* oyununun kahramanı olan terk edilmiş Zhao Wuniang'ın (趙五孃) ud'unu taşıyarak, kocasını aramak için başkente gitmesini temsil ettiği düşünülmektedir (Cahill, 1978, s. 105).

Wu Wei, eserini edebiyat resmine uygun bir tarzda yapmış; görüntüyü, ayırt edici kaligrafik nüanslarda dalgalanan ve açık griden parlak siyaha kadar tüm mürekkep tonları ve değişen fırça çizgileriyle tamamen Çin siyah mürekkebiyle betimlemiştir. Onun fırça çalışması hakkında James Cahill: *"Çizgi, yüksek derecede akıcılıkla ayırt ediliyor... bazen keskin bir şekilde yön değiştiriyor veya el yazısı hat biçimlerinde olduğu gibi fırça kaldırılmadan kendi üzerine ikiye*

katlanıyor (1978, s.105)" yorumunda bulunmuştur. Wu Wei'in resimdeki yazılı karakterlerle ilişkili fırça kullanımı; hem Song şairi Su Shi (苏轼/1037-1101) tarafından başlatılan edebi resim idealini gerçekleştirdiğini hem de bir sanat olarak resmin "ifade edici bir çıkış" işlevi görmesi gerektiği fikrini savunduğu sonucunu çıkarmıştır (Bush, 1971, s. 7).

Wu Wei'in figür resmindeki yaratıcı yeteneği, "Çin güzeli" türü için yeni bir tarz başlatmıştır. Bundan sonra Çin'de kadın figürü şiirlerde mecaz bir işlev görmüş, belirli bir kişiyi veya fikri temsil etmek için değil, sadece yaratıcı bir dürtüyü tatmin etmek için gerekli unsur olarak kullanılmıştır (Pollock, 1988, s. 95). Ancak Ming Hanedanı resminde Zhe Okulu'nun (Zhepai/浙派) bir takipçisi olan Wu Wei, Çin sanat tarihinde edebiyatçı bir ressam olarak sınıflandırılmamıştır. Çünkü iyi eğitim almış olmasına rağmen, kendisine resmi bir pozisyon kazandıracak olan kamu sınavlarını geçememiştir (Cahill, 1978, s. 98-100). Yine de "Çin güzeli" türündeki yaratıcılığı, Suzhou ressamı Tang Yin (唐寅/1470-1524) tarafından gelecek nesiller için ileriye taşınmıştır. Yin, Ming'in en parlak ressamlarından biri olarak, manzara ve figür resimlerini şiir yazdığı kadar ustaca yapmıştır. Ne yazık ki kariyeri, 1499'daki büyükşehir sınavında iddia edilene göre görevi kötüye kullanma nedeniyle lekelenmiş (Clapp, 1991) ve bu talihsiz kader hakkındaki duygularını "Çin güzeli"nin bir dizi tablosunda dile getirmiştir.

Tang Yin'in *"班姬团扇图 (Yelpaze Tutan Leydi Ban)"* çizimi, Tang saray stili geleneğinde, ancak parlak renkler yerine yumuşak gri-mavi tonlarında dokunuşlarla yapılmış olsa da tamamen edebi bir çalışma olarak kabul edilmiştir. Yin'in çalışması, Wu Wei'in tablosu gibi, edebiyat camiasının dikkatini çekmiştir. Çalışmayı ilk olarak, Suzhou'un önde gelen hattatı Zhu Yunming (祝允明/1461-1527), Han İmparatoru Cheng'ın (漢成帝/MÖ51-7) eşi Zhao Feiyan (趙飛燕/?-MÖ1) tarafından kendisi hakkında yapılan iftira niteliğindeki sözler nedeniyle Doğu Sarayı'na sürgün olan Leydi Ban Jieju olarak tanımlamıştır (Goodrich & Fang, 1976, s. 393). Lady Ban, Doğu Sarayı'nda yaşarken *"秋手扇 (Sonbahar Yelpazesi)"* şiirini bestelemiş ve burada kendisini yazın hafif bir hareketle rahatlatan, ancak sonbaharda atılıp bir kutuda saklanan bir yelpazeye benzetmiştir. Şiirin uyandırdığı dokunaklı hissiyat, resimde muhteşem bir şekilde yakalanmıştır. Anlaşılan Tang Yin, Chiang Chao-shen'ın Tang Yin üzerine yaptığı çalışmasında işaret ettiği gibi, kendi mutsuz durumunu ifade etmek için kadim temayı seçmiştir (1985, s. 11).

Wu Wei'in mirasına dayanan Tang Yin, figürü belirgin kaligrafik fırça darbeleriyle işleyerek ve ünlü edebiyatçı manzara ressamı ve Wu Okulu'nun (Wu Men Hua Pai/吴门画派) kurucusu Shen Zhou'nun (沈周/1427-1509) tarzında renk dokunuşları kullanarak kadın figürünün Ming Hanedanı edebiyatçı versiyonunu yaratmıştır. Yin ironik bir şekilde, sanatsal ve edebi başarılarına rağmen, kamu sınavlarında başarısız olduğu için edebiyat ressamından çok "eğitimli" profesyonel bir ressam olarak görülmüştür. Resim 4'teki Tang Yin'in *"嫦娥 (Chang'e) (Laing, 1990, s.289)"* eseri, edebiyatçı resmin alamet-i farikasını taşımaktadır: "San jue/三絕 (Üç Mükemmellik)", yani üç resim sanatı, kaligrafi ve şiir, bir resimde tek ve aynı kişi tarafından icra edilmiştir (Murck & Fong, 1991).

Resim 4. Tang Yin, *"嫦娥 (Chang'e)"*

Tang Yin'in kadın imajının edebi versiyonu, Qing Hanedanı'ndaki (清朝/1644-1912) "Çin güzeli" uzmanları tarafından daha da geliştirilmiştir. Hanedanın ikinci yarısında öne çıkan Fei Danxu (費丹旭/1801-1850), özellikle kadın figürü resminin edebi boyutuna yaptığı katkılarla bilinmektedir (Bomin, 1988, s. 244-245). Resim 5'teki resmen albüm boyutundaki *"明沈碩仿仇英文玉图軸 (Bambu Korusundaki Kadın) (Laing, 1990, s.290)"* çalışması, üç mükemmellik konusundaki ustalığının bir örneğidir. Çalışmasına "Bambu Korusundaki Kadın" başlığını vermesi, resme Tang Yin'in pratiğine tam olarak karşılık gelen edebi bir tat vermiştir. Bu süreçte kadın figürü anonim bir klişe olsa da, çeşitli kaligrafik fırça darbeleri ve bazı açık renk boyaları kullanım tarzı güçlü bir şekilde Tang Yin'i anımsatmaktadır. Çalışması, Fei Danxu'nun 19. yüzyılın sonlarında modern öncesi dönemde ürettiği albüm boyutundaki serilerin tipik bir örneğidir. Kullandığı küçük format, izleyicinin resimlerini şiir derlemesi okumaya benzer bir samimiyetle görmesini sağlamaktadır. Kendisi, kadın figürünü ideolojik bir yapı olarak kullanmakta belki de seleflerinin hepsinden daha başarılı olmuştur.

Resim 5. Fei Danxu, *"明沈碩 仿仇英文玉图軸 (Bambu Korusundaki Kadın)"*

Kısacası, Çin resim sanatının başından beri "kadın", gerçek bir kişi olarak değil, zamanın cinsiyet ideolojisine bağlı olarak, ancak kökleri Konfüçyüs çağının ataerkil ahlakına dayanan bir erkek yapısının ürünü olarak temsil edilmiştir. Örnek kadının düşünsel temsilinden saray hanımına ve terk edilmiş kadına geçiş, son aşamada anonim bir görsel metafor olarak zirveye ulaşan "kadın" imajı, Çin toplumunda eril gücün ve üstünlüğün bir işareti olarak kalmıştır.

Osmanlı minyatürlerinde "kadın"

İstanbul, Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti olduktan sonra yoğun olarak saray kutlama ve şenliklerine şahit olmuş bir şehirdir. Bu şenlikler yönetici kesim ve halk arasındaki bağı güçlendirmek adına sarayda önemli bir amaca hizmet etmiştir. Devletin gücünü, ihtişamını ve zenginliğini sergilemek ise şenliklerin diğer amaçları arasında sayılmaktadır. Tarihte şenlik düzenleme (Sur) ve şenlik kitapları (Surnâme) yazma Osmanlıların gelenekleri arasında önemli bir yere sahip olmuştur. Surnâme, Osmanlı döneminde sarayda düzenlenen düğün, sünnet törenleri ve padişah çocuklarının doğum günü törenlerini anlatan mensur, manzum ya da manzum-mensur karışık yazılan eserlerin geneline verilen addır. Bunlar arasında daha ayrıntılı olarak düğün ve nişan törenlerine *"sûr-ı cihaz"*, sünnet şenliklerine *"sûr-ı hıtân"* ve doğum şenliklerine *"velâdet-i hümâyun"* denilmektedir (Aynur, 2009). Surnâmeleri önemli kılan özellik tarih kaydı niteliği taşımalarının yanı sıra minyatürlerle de görsel olarak tasvir edilmeleridir. Osmanlıda bu minyatür sanatçılarına ise *"nakkaş"* denilmektedir.

Bilinen en eski sanat dallarından biri olan minyatür sanatı, Türkiye'de en parlak dönemine Osmanlı devrinde ulaşmıştır. Resim yasağının İslam kültür ve düşüncesine ters düşmesi, sanatçıların da eserlerini etkilemiştir. Minyatür sanatçıları eserlerini belirli yasaklar çerçevesinde özgün tutmaya çalışmışlardır (Çok, 2021, s.120).

Binark gibi bazı araştırmacılar minyatür sanatının başlangıcının Uygur Türklerine ait olduğunu, onların geliştirdikleri bu sanatın çeşitli yollarla Anadolu'ya ulaşarak İslam minyatür sanatının kaynağını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu sanat daha sonra Anadolu Selçukluları zamanında da devam etmiştir (1975, s. 42-43).

İslam dünyasında önemli bir resimli katalog özelliği taşıyan minyatür sanatı, Osmanlı el yazmalarında önemli bir yer edinmiş, gelişip değişerek kazandığı yeni üslupla, özgün Osmanlı minyatür sanatı olarak yeni bir kimlik kazanmıştır. Osmanlı dönemi boyunca, meşhur Osmanlı nakkaşlarının yanı sıra, padişahların bazen farklı ülkelerden getirttiği yabancı sanatçıların da etkileriyle kültürel çeşitlilik ortamında, farklı üslupların da gelişmesiyle heterojen bir minyatür sanatı oluşturulmuştur. Günümüze kadar ulaşan önemli minyatür eserlerinin çoğu özellikle Fatih Sultan Mehmet zamanından kalmadır. Onun İstanbul fethinden sonra diğer sanat dalları gibi minyatür sanatında da önemli gelişmeler yaşanmıştır (Binark, 1975, s. 43-44). Özellikle saray nakkaşhanesinde gelişen Osmanlı minyatür sanatının İstanbul'un fethiyle en seçkin örneklerinin oluşturulmasıyla ilgili Filiz Çağman şu açıklamalarda bulunmuştur: *"Osmanlı döneminde minyatür kitap resmi ve sanatı tamamen saraya bağımlı olarak gelişmiş ve üç yüz yılı aşkın süre ürünler vermiştir. Bu dönemin günümüze gelen ilk örnekleri İstanbul'un Fatihi Sultan II. Mehmet'in saltanat yıllarıdır (Çağman,1982, s.931)."*

Fatih Sultan Mehmet (1432-1481) dönemi Osmanlı minyatür sanatının ilk oluşum dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönemde özellikle portre sanatında önemli gelişmeler yaşanmıştır (Britanica, 1993). Bu süreçte yurt dışından sanatçıların ülkeye getirilmesine ve yerel sanatçıların eğitim için yurt dışına gönderilmesi gibi olaylara tanık olunmuştur. İtalyan Gentile Bellini ve Constanza di Ferrara gibi sanatçılar yurtdışından getirilen, padişahın nakkaş başı Sinan Bey ise yurt dışına gönderilen olarak bu kültürel etkileşimin en canlı örnekleridir. Bu kültürel alışveriş neticesinde Osmanlı minyatür sanatında Batı etkisi ile yeni üslup ve tarzlar oluşmaya başlamıştır. Bu süreçte minyatür sanatında özellikle padişah portreleri ve İstanbul, Edirne gibi önemli şehirler resmedilmiştir.

1465 yılına gelindiğinde minyatürler bazı tıp kitaplarında kullanılmaya başlamıştır. Örneğin, bu süreçte hazırlanan Cerrahiyyetü'l İlhaniyye eserinde hastasının dişini tedavi eden bir hekim resmedilmiştir (And, 2002). Bu minyatürlerin en önemli özelliği, hafif şişkin yanaklı, küçük ağız ve küçük burunlu, badem gözlü anatomik yapılarına sahip Uygur tipi insan çizimleridir. Dolayısıyla dönemin minyatürlerinde Çin ve Hint esintilerinin azalmaya başladığını söylemek mümkündür (Berkli, 2010, s. 160). Bu süreçte minyatürlerde her zaman erkek figürü kullanılmıştır.

II. Beyazıt (1447-1512) dönemine gelindiğinde minyatürlerde baskın erkek figürünün dışında genellikle hayvan figürleri kullanılmaya başlamıştır (Meredith, 1965, s. 192). Bu hayvan figürleri bazen yanyana bazen de birbirleriyle savaşırken resmedilmişlerdir.

Kanuni Sultan Süleyman (1494-1566) dönemi ise Osmanlı minyatür sanatında klasik döneme geçişi göstermektedir. Dönemin minyatürleri edebi eserlerin yanı sıra tarih ve padişahların saraydaki gündelik yaşamını anlatan eserlerde kullanılmıştır. Edebi eserlerde kullanılan minyatürlerde Fars klasiklerinin de etkisi hissedilmiştir. Dönemin minyatürlerinde hem Doğu asıllı sanatçıların etkisi hem de yerli nakkaşların etkisi birbiriyle harmanlanmış olarak görülmektedir. Bu süreçte minyatürlerde yerel çevre giysilerin yanı sıra mimari ve doğa etkisi de kendini göstermeye başlamıştır. Çiçek açmış ağaçlar, selviler, renkli çiçekler, daha iri sarıklar ve figürlerde düşük bıyık çizimleri dönemin öne çıkan edebi eserlerindeki çizim örnekleri arasındadır (Eczacıbaşı, 1997, s. 1267). Tarihi eserlerde kullanılan minyatürlerde zengin doğanın yanı sıra savaş sahneleri ve savaşın geçtiği şehrin topografik özellikleri, surları, kaleleri, şehre özgü hayvanları da belge niteliğinde resmedilmeye başlamıştır (Aslanapa, 1993, s. 371-372).

Osmanlı minyatür sanatı zirve noktasına Kanuni Sultan Süleyman, II. Selim (1524-1574) ve III. Murad (1546-1595) dönemlerinde ulaşmıştır. Dönemin minyatür sanatının en önemli özelliği çok daha detaylı çizimlerdir. Bu süreçte tüm konulara ek olarak iç mekan çizimleri ve saray toplantıları da resmedilmeye başlamıştır. Özellikle birçok minyatürde yer alan bilim insanlarının toplantıları, gökyüzü ve bilimsel bazı

aletlerin çizimi bu dönemde bilime verilen önemi de gözler önüne sermektedir. Ayrıca dönemin minyatür eserlerinde daha canlı renlerin kullanılmaya başladığı da görülmektedir.

Lale Devri'ne (1718-1730) gelindiğinde minyatür sanatı yeniden diriliş dönemi denilebilecek yeni bir gelişim sürecine girmiştir. Devletin bu süreçte Avrupa ülkeleriyle gerçekleştirdiği ekonomik ve siyasi ilişkiler kültürel ortamı, dolayısıyla minyatür sanatını da etkilemiştir (Eczacıbaşı, 1997, s. 1270). Bu süreçte minyatürlerde saraydaki günlük hayat, kutlamalar, siyasi ve askeri başarılar dönemin toplumsal yapısına ışık tutan konular işlenmeye devam etmiştir. Bunun yanı sıra dönemin minyatür eserlerinde konu olarak kültürel esintileri barındıran portrecilikle tek figür denemeleri göze çarpmaktadır. Bu figürlerde Doğu ve Batı üslupları harmanlanmıştır.

Nakkaş Osman'ın (?-?) resimlediği *"Surnâme-i Hümayun"* ve Nakkaş Levnî'nin (?/1732) resimlediği *"Surnâme-i Vehbi"* Osmanlı dönemine ait minyatür sanatının en önemli eserleri olarak kabul edilmektedir. Bunların yanı sıra 18. yüzyılda yaşamış divan şairi Enderûnlu Fâzıl'ın Sadrazam Koca Mustafa Reşid Paşa tarafından müstehcen bulunup yasaklanarak nüshaları toplatılan ilk eser olan *"Zenannâme"*si ve yine aynı dönemdeki Türk minyatür ustası Abdullah Buhari'nin eserleri de kadın minyatürlerini içeren sayılı eserler arasında yer almaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı'ya açılma politikası ile birlikte kadın figürleri, sosyal ve kültürel toplum yapısı çerçevesinde gelişim göstermiştir. Gelişen ve değişen sosyo kültürel yapıya uyum sağlayan ürünler veren şairler, yazarlar, ressamlar ve nakkaşlar çalışmalarındaki kadın figürlerine valide sultanları, cariyeleri, dansözleri, kalfaları, hizmetçileri, çalgı çalanları eklemenin yanı sıra saraya ait kutlama, davet ve eğlencelerini, bunların kıyafetlerinden, saçlarına ve takılarına kadar her detayı eklemişlerdir. Osmanlı'da özellikle minyatür sanatında ortaya çıkan bu ürünler, bugün bizlere dönemin kadın figürleri ve toplumda kadının rolü ile ilgili önemli bilgi aktarımları sağlamaktadır.

Osmanlı minyatürlerinde kadın figürünü ele alan en önemli eser Nakkaş Levnî tarafından yapılmıştır. Osmanlı minyatür sanatının son büyük temsilcisi olan Levnî, bu sanata perspektif, renk, natüralist ögeler ve betimleme anlayışını getirmiştir. Asıl ismi Abdülcelil Çelebi olan nakkaşa, mesleğinden ve bu mesleğe yeni bir soluk getirmesinden dolayı "levn (renk)" anlamına gelen Levnî ismi verilmiştir. Çalışmaları iki boyutlu bir yüzey sanatı olarak kabul edilen minyatürle, ışık ve perspektifi kullanan Avrupa resmi arasında bir geçit olarak kabul edilmektedir (Özer, 2003, s. 286-289).

Levnî minyatürlerinde kadın figürü üzerine neredeyse küçük bir albüm bulunmaktadır. Bu döneme kadar insan figürlerinin çizimine getirilen sınırlamalardan dolayı kadın figürleri de yok denecek kadar azdır. Örneğin, bazı surnâmelerin minyatürlü yazmalarında çengilerin görselleri yokken köçeklerin görselleri vardır. Bunun yanı sıra çarşı minyatürlerinde çarşıda, hamama giderken, toplu ya da tek olarak kadın figürlerine rastlanmaktadır. Bu minyatürlerde kadınlara genel olarak ya günlük işlerinde ya da dramatik sahnelerde rastlanmaktadır. Ancak zaten çok kısıtlı bir alan olan kadın figürlerine özellikle Levnî'nin çalışmalarında yeni bir soluk getirilmiştir.

Kadın figürlerinin yoğun bir şekilde ortaya çıktığı Osmanlı Lale Devri'nde, geleneksel minyatür konusunda Levnî'yi Buhari'nin figürleri takip etmiştir. Prof. Dr. Şehnaz Yalçın'a göre: *"Buhari'nin ışık gölgesi, ten rengini verişi, ilk nü çalışması, kompozisyonlarındaki yeni düzenlemelerin yanında kendi üslubunu oluşturduğu şişman göbekli değişik fiziksel farklılık içindeki kadın figürleri oldukça ilgi çekicidir (1995, s. 5)."*

Uzun tarihi geçmişine rağmen minyatürlerdeki kadın figürü konusuna nazaran çarşı ressamlarında durum tam tersidir. Çarşı ressamları 17. yüzyılda Osmanlı'da çarşıda dükkanı olan ve müşterilerin ısmarladıkları konularda resimler yapan profesyonel halk ressamları olarak bilinmektedirler. Osmanlı

tasvir sanatında önemli bir grubun temsilcisi olan bu ressamlar, özellikle Batılı seyyahların ısmarladıkları konularda çizimler yapan halk sanatçılarıdır. Çarşı ressamları Avrupalı müşteriler için kıyafet katalogları çizimleri ile de öne çıkmışlardır. Bu ressamların tasvirlerinde kadın figürlerine yoğun bir şekilde rastlanmasının yanı sıra imparatorluk topraklarındaki her kesim insana rastlamak mümkündür.

Çarşı ressamları Osmanlı'nın sosyal yaşamına ışık tutarken, minyatür sanatçıları daha kısıtlı olarak saray içerisindeki hayata ışık tutmuşlardır. Minyatür ressamları ve çarşı ressamları arasında hitap ettikleri ve içerdikleri zümrenin dışındaki en önemli içerik ayrımı kadın figürleri konusunda yaşanmıştır. Minyatürlü yazmalarında çengilerin değil köçeklerin olduğu surnâmeler, 18. yüzyılda Levnî gibi nakkaş ustalarının yorumlarıyla bir ölçüde farklılaşmıştır. Oysa ki Türk çarşı ressamlarının çalışmalarında kadın çalgıcı ve çengilere daha çok rastlanmaktadır. Çünkü çarşı ressamları saray için çalışmayan, ticari ve ekonomik çıkarlar doğrultusunda çalışan bağımsız ressamlardır. Bu ressamların varlığı 17. yüzyılda saray dışında da önemli bir sanat faaliyetinin yürütüldüğünü gözler önüne sermektedir. İster bilinçli ister bilinçsiz olsun, çarşı ressamları İmparatorluğa gelen yabancılar, seyyahlar için hediyelik olarak yapıp sattıkları resimlerle doğuya özgü geleneklerin tanıtılmasına katkıda bulunmuşlardır. Bu ressamların çalışmaları Osmanlı'nın gündelik hayatını ele alması, saraydan çok aşçılara, hamallara, ekmekçilere yani topluma odaklanması yabancılar için onları çekici kılmıştır. Ayrıca güreş, okçuluk, cirit gibi Türk sporlarını, bunların icra edildiği İstanbul'un çeşitli bina ve semtlerini de görselleştirmeleri yabancılar için oldukça ilginç ve günlük yaşamın anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir. Onların sattıkları resimler ve özellikle kılık-kıyafet albümleri günümüzde Türkiye'de kaybolmuş olsa da Avrupa müzelerinde bulunmaktadır. Daha sade bir üslubu benimseyerek daha elit kesimlere hitap eden nakkaşların minyatürleri ise Türk topraklarını aşarak, Paris, Berlin, Venedik, Varşova, Londra ve Viyana kütüphanelerine kadar ulaşmıştır.

Osmanlı toplumunun ahlak algısı ile minyatürlerdeki yorumlamalara karşı duyulan çekingenlik, kadın figürlerine neden yönelim gösterilmediğini gözler önüne sermektedir. Ancak daha sonraki süreçlerde yapılan çalışmalara bakıldığında bu tutumun zamanla kısmen ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Osmanlı'da minyatürde rahatlama dönemi 17. yüzyıl sonrasında görülmeye başlamıştır.

Osmanlı minyatüründe kadın figürlerinde öne çıkan Levnî'nin, günümüz Topkapı Sarayı Müzesi'nde toplam 19 minyatürü bulunmaktadır. Bu minyatürlerde Osmanlı kadınlarının yanı sıra Avrupalı ve İranlı kadınlar da bulunmaktadır. Levnî'nin eserlerinde su testisi taşıyan, saçını tarayan, ip eğiren, yatan, dans eden kadınlar, toplumdaki statülerine göre giyinmiş oldukları kıyafetleriyle şık ve zarif olarak resmedilmişlerdir. Osmanlı nakkaşlarının ve çarşı ressamlarının ustalıklarıyla üretilen bu resimler zamanın Avrupalılarının çok ilgisini çekmiştir. Çünkü dönemin Avrupası için doğu toplumlarına özgü olan her şey bir "gizem" niteliği taşımıştır. Bunun yanı sıra sanatın merkezine görselliği koyan Avrupa için, görsellikten nispeten uzak ve daha sade olan Osmanlı resimleri ülke hakkında bilgi edinmeleri açısından önemli bir kaynak ve istihbarat olarak görülmüştür.

Resim 6. Levnî, *"Şeffaf Başörtülü Genç Kadın"*

Çalışma kapsam ve sınırlılıkları çerçevesinde Osmanlı'daki minyatür çizimlerinde kadın figürü göz önüne alındığında, bunlar sadece yabancılara değil bizlere de dönem hakkında belli başlı bazı bilgiler vermektedir. Örneğin, Resim 6'daki Levnî'nin *"Şeffaf Başörtülü Genç Kadın (Yalçın, 1995, s. 94)"* ve *"Feraceli Kadın"* gibi çalışmalarına bakıldığında, ilk olarak çalışmalarda işlenen canlı renkler göze çarpmaktadır. Resimdeki kadın dönemin baskın İslam geleneğine göre feraca giyen kadınlarına göre daha canlı renklerde, siyah ferace giyerek sadece göz çevresi açıkta kalan kadınlara göre daha açık yakalı bir kıyafetle karşımıza çıkmaktadır. İki çalışmada da figüre yine siyah bir örtüye nazaran beyaz ve şeffaf tonlarında bir örtü takılmıştır. Geleneksele yakın bir giyime sahip olan figürlerden özellikle *"Şeffaf Başörtülü Genç Kadın"*da renklerin kullanımı, yüksek topuklu beyaz ayakkabı ve açık yakaya takılan inci benzeri kolye ile kendi döneminin formlarından uzaklaşarak, başkent modasının değiştiğini göstermektedir. Levnî çalışmasında ince işçilik olarak işlemelere kadar özen göstermiştir. Çalışmalarda her ne kadar eller ve ayaklar bileklere kadar kapalı tutulmuş olsa da giyim tarzındaki değişiklik Batı etkili bir modernleşme başlangıcını çağrıştırmaktadır.

Resim 7. Levnî, *"İplik Eğiren Kadın"*

Resim 7'deki Levnî'nin *"İplik Eğiren Kadın (Yalçın, 1995, s. 98)"* çalışmasında, günlük giyim tarzı ile elindeki iğ ile iplik büken bir kadın figürü kullanılmıştır. Dönemin Anadolu insanının yaşamında el işlemesinin büyük önemi vardır. Çünkü mobilyasız evlerde yaşayan insanların tek gösterişi işlemeler üzerinden yani işlemeli yastıklar, minderler, havlular, mendiller, örtüler vb. ile yapılmıştır. Ülkenin geleneksel yapısında kadınların, özellikle de genç kızların iyi el işlemesi yapmaları önemli bir görgü ve bilgi birikimi olarak yorumlanmaktadır (Renda, 1993, s. 212). Figüre konu olan kadının ceketinde lale deseni kullanılmıştır. İslam topluluklarında "lale" kelime olarak ele alındığında Arapça "Allah" lafzına ait harfleri taşırken, tasavvufta Allah'ın birliğini temsil etmektedir. Ayrıca "lale" Osmanlı bayrak ve sancağının da sembolü olarak kullanılmıştır. Bu figürde ince bir detay olarak kullanılan lale, Türk motiflerinin tanıtılması açısından büyük önem teşkil etmektedir. Bu figürün ceketinin yenleri ise "Çin bulutu" desenlidir. Bulut motifinin çıkış yeri olarak Çin gösterilmektedir. Efsanevi bir hayvan olan ejder, Çin inanışlarına göre bir güç sembolü olup, göklerin koruyucusu ve tek hâkimi olarak görülmektedir. Bazı sanat tarihçileri bu bulut motiflerini ejderin ağzından çıkan ateşe veya buhara dayandırmaktadırlar. Çin bulutu motifinin Osmanlı minyatüründe görülmesi ise iki ülke arasında gerçekleşen kültürel etkileşimi göstermektedir.

Resim 8'deki Levnî'nin *"Rakkase (Yalçın, 1995, s. 102)"* çalışmasında ise hem Asya hem de Avrupa esintilerini bulmak mümkündür. Bu çalışma yine Topkapı Saray Müzesi'nde bulunan Asya etkili çift kişilik dans minyatürüne, figürün yüzündeki Uzakdoğu özellikleri, uzun kollu giysisi, kollarında işlenen karşıt çizgiler, yine çin bulutu desenli ceketi ve vücudunun zarif hareketi ile benzerlikler göstermektedir. And'a göre rakkase: *"Dizini yarı eğik pozisyonda kaldırarak ağırlığını öteki ayağına vermiştir. Bir kolu omuz üstünde, diğer kolu da aşağıda durmaktadır. Bu Türk dansı özelliğidir ve merkezi Asya'nın etkisidir (1976, s. 165)."* Asya kültürü eğilimi ile oluşan Çin ve Türk dansları arasındaki benzerlik, yine iki ülke arasındaki kültürel etkileşimleri göstermektedir. Buradaki kadın figüründe sıcak renklerle neşeli bir ortamın tasvir edilmesi bizlere III. Ahmed döneminin eğlence düşkünlüğünü göstermektedir. Resmin köşebentlerinde Avrupa motiflerinin kullanılması da bir yenilik olarak göze çarpmaktadır.

Resim 8. Levnî, "*Rakkase*"

Resim 9. Levnî, "*Feraceli Kadın*"

Resim 9'daki Levnî'nin *"Feraceli Kadın (Yalçın, 1995, s. 106)"* çalışmasında dönemin dini baskınlığı daha net görülmektedir. Figürün sadece gözlerini açıkta bırakan koyu füme feracesi ve sarı çetikleri bunun bir Müslüman kadını olduğunu göstermektedir. Dönemin kadınları Osmanlı sokak giyim tarzı olan feraceyi giymeden dışarıya çıkamazlardır. Sosyal yaşama bakıldığında kırmızı, mavi ve yeşil renkli feraceleri Müslümanların, daha açık renk olan feraceleri ise gayrimüslimlerin giyinmesine izin verilmiştir. Ayrıca, sarı çetik Müslümanlara aitken, gayrimüslimlerin siyah ya da koyu renk çetikler giymelerine izin verilmiştir. Sosyal yaşamda Müslüman ve gayrimüslimler için geçerli olan bu kuralların resimlere de yansıtılması, "doğu" toplumları hakkındaki küçük ama önemli bilgilerin aktarılmasını sağlamaktadır. Ayrıca resmin üzerinde *"Bursa'nın ariftesinin*[4] *tebdil-i tavrıdır"* yazısında her ne kadar kelime hatası bulunsa da resim Bursa'nın seçkin zümre kadınlarının giyiminin bir tasviri olarak hazırlanmıştır. Nakkaş Levnî'nin bu eserinde aynı isimli üç adet *"Feraceli Kadın"* çalışması vardır. Bunların üçü incelendiğinde dönemin giyim tarzındaki değişim ve modernleşme etkileri yoğun bir şekilde göze çarpmaktadır.

Resim 10'daki Levnî'nin *"Testi Taşıyan Kadın (Yalçın, 1995, s. 118)"* çalışması incelendiğinde ortaya günlük kıyafetli Anadolu kadını tasviri çıkmaktadır. Çünkü bu dönemde Anadolu kadının testi içinde çeşmeden su taşıması günlük önemli uğraşlarından biridir. Nakkaşın diğer kadın figürlerine nazaran bu tasviri daha sade bir köylü kıyafeti, topuksuz düz sarı renkli ayakkabıları ve yine çiçekli şalvarı ile ele alınmıştır. Daha sade yorumlanan bu resimde canlı renklerin kullanılması ise resme derinlik ve zenginlik kazandırarak, halkın giyim tarzına da renklerle gelen modernliği ve Lale devri modasını vurgulamaktadır. Bu resim dönemin Anadolu insanının giyimini ve yaşam koşullarını yabancılara aksettirmesi açısından önem taşımaktadır.

Resim 10. Levnî, "*Testi Taşıyan Kadın*"

Enderûnlu Fâzıl (1759-1810) ise 18. yüzyıl Osmanlı döneminde yaşamış meşhur bir divan şairidir. Saraydaki Enderun mektebinde okuduğu için kendisine Enderûnlu Fâzıl denilmiştir. Sıkıntılı bir hayat geçiren Fâzıl, sivri dili ve hiciv ustası Nef'i gibi keskin kalemi sebebiyle Rodos'a sürgün edilmiştir. Enderûnlu Fâzıl, kadınlardan hoşlanmadığı, hatta

4 Aslı "aşifte" olması gereken bu kelime bir imla hatası sonucu "arifte" olarak yazılmıştır.

nefret ettiğini aslında birçok beyitinde dile getirmiştir: *"Şairiz, şeyn verir şanımıza. Giremez fahişe divanımıza (Bardakçı, 2020)."* Şairin en ünlü eserleri erkekleri ele aldığı *Hûban-nâme* ve kadınları ele aldığı *Zenannâme*'dir. Eseri *Zenannâme*, 18. yüzyıldan kalma resimli bir mesnevidir. Bu eser içindeki kadın minyatürleri dönemin Sadrazamı Koca Mustafa Reşid Paşa tarafından müstehcen bulunup yasaklanmış, nüshaları da toplatılmıştır (Bardakçı, 2020).

Fâzıl, eserinde otuz üç ülkenin kadınlarını, sosyal hayatları ve fiziksel özellikleriyle ele almıştır. Eserde bulunan kırk dört minyatürde, kadınlar hamamı, doğum sahneleri, kır eğlenceleri gibi konular tasvir edilmiştir. Enderûnlu Fâzıl, eserde Osmanlı Devleti'nin etkisi altındaki topraklarda bulunan kadınların davranış, gelenek, giyim kuşamları ve sosyal hayattaki rollerini anlatmıştır. Ayrıca, kadınları milliyetlerine göre ayırmış ve cinsel yaşamlarını da ele almıştır (Gider, 2023).

Resim 11. Enderûnlu Fâzıl, Zenannâme

Resim 11'de *Zenannâme* eserindeki birkaç kadın figürü ele alınmıştır. Eserden anlaşıldığı kadarıyla Fâzıl, "kadın kimdir, nedir, nasıldır?" sorusunun yanıtını kendi çapında vermeye çalışmıştır. Osmanlı saray eğitimlisi olan Fâzıl, döneminin kadınlara bakış açısını da bu eserde adeta özetlemiştir. Bu eserdeki minyatür çizimlerine bakıldığında Batı etkisi belirgin olarak görülmektedir. Zira Fâzıl eserinde bütün kadınları ülkelerine göre sınıflandırarak ele almıştır. Çizimlerde Osmanlı minyatürlerinin yeni üslubuyla bağlantılı olarak, Levnî gibi canlı renkleri kullanmıştır. Lale Devri'nin eğlence ve rahatlığını da resimlerine taşıyan Fâzıl'ın "kadın figürleri" Levnî'den farklı olarak daha açık giyimli, derin göğüs dekoltelidir. Her ülkenin kendine özgü kıyafet tasarımları ve taç, inci kolye, altın kemer, ipek şal, kürk ve şapka gibi aksesuarları figürlere eklenmiştir. Levnî döneminden sonra üretilen bu eserler dikkatle incelendiğinde, ilk zamanlarda sanatçıların önem verdiği İslami çizgiden tamamiyle kopuş yaşanmıştır demek mümkündür. Fâzıl'ın minyatürlerindeki kadınlar mesnevisindeki çarpıcı açıklamalarına eşlik edercesine açık ve detaylıdır. Bu figürlerin bir diğer özelliği ise Çin minyatürleri rastladığımız doğanın çizimlerin arka planına eklenmesidir. Güzellik vurgusunun ön plana çıkarılması açısından Levnî gibi sade bir arka fondan ziyade, bulutlu gökyüzü, ağaçlar, açık hava figürlere eşlik etmektedir. Fâzıl'ın kadınları sevmediği açıklamaları ve eserine özellikle dönemin erkekleri tarafından yoğun ilgi gösterildiği göz önüne alındığında, onun cazibeli ve cesur giyimli kadınları resmetmesi onun kadınları sadece "cinsellik" üzerinden ele alışını da temsil etmektedir. Özetle Fâzıl'ın "kadın figürleri", Levnî'ninkiler gibi kültürel çizimlerin dışında Osmanlı'ya tamamen yabancı olan kadınları ve aynı şekilde bu kadınların toplumlarına özgü kıyafetleri ve işlemeleri tanıtmaktadır. Onun eserleri Osmanlı minyatürlerindeki

modernleşmeyi temsil etmesinin yanı sıra yerli kültürü tanıtmaktan ziyade yabancı kültürlerin Osmanlı'ya tanıtımı açısından önem teşkil etmektedir.

18. yüzyıldaki kadın minyatürleri söz konusu olduğunda araştırılması gereken bir diğer Türk minyatür ustası Abdullah Buhari'dir. Hakkında çok fazla bilgi bulunmayan Buhari, geleneksel minyatür üslûbundan Batı resmine geçiş döneminde yetişen tasvir sanatçıları arasında en meşhur olanıdır. Eserlerini 1735-1745 yılları arasında verdiği, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde imzalı ve tarihli olanlarından anlaşılmaktadır. Onun eserleri, devrinin kadın tiplerini, kıyafetleriyle aksettirmektedir. Tasvirlerindeki figürlerin yüzlerinin işlenişinde, Batı etkisiyle onlara boyut kazandırmaya çalıştığı görülmektedir. Buhari'yi önemli kılan çizimlerine Batı stilindeki gibi üçüncü boyutu vermeye çalışarak, gerçeklik boyutunu arttırmaya çalışmasıdır.

Resim 12. Abdullah Buhari, "kadın figürleri"

Resim 12'de Abdullah Buhari'nin bazı kadın figürlü minyatürlerine yer verilmiştir. Buhari Levnî ve Enderûnlu Fâzıl'ın çizimlerindeki tekniği kendi tekniğiyle de harmanlayarak sunmuştur. Onun "kadın figürleri"ne bakıldığında kıyafetlerdeki işlemelerden, renklerdeki canlılığa kadar Levnî'nin izlerini, çıplaklık ve cesur çizimlerinden Enderûnlu Fâzıl'ın izlerini bulmak mümkündür. Bunlara ek olarak Buhari'nin "kadın figürleri"nde göze çarpan en önemli özellik kadınları günlük hayatın içindeki figürlerden ziyade ellerinde tuttukları müzik enstrümanlarıyla resmetmesidir. Buhari bazı "kadın figürleri"nin kıyafetlerinde Levnî'nin yolundan gitmiş ve elbiselere lale, karanfil gibi Türk motiflerini eklemiş, canlı renkleri kullanmış, hatta bunu bir üst seviyeye çıkararak modellerinde Türk müzik enstrümanlarını da kullanarak adeta kültür tanıtımı yapmıştır. Bazı "kadın figürleri"nin çizimlerinde ise Enderûnlu Fâzıl'ın uslübunu sürdürmüş, modelleri hamamda, bahçede vb. gibi gündelik hayatlarında bütün çıplaklıklarıyla resmetmiştir. Onun bu üslubunda yine Osmanlı kadınlarının günlük yaşamının tanıtımı yapılmıştır demek mümkündür. Buhari minyatürlerinde bazen Levnî gibi sade bir arka fon, bazen de Enderûnlu Fâzıl gibi içinde bulunulan ortamı olduğu gibi yansıtmasıyla kendinden önceki uslüpları harmanlamıştır.

Sonuç olarak, Osmanlı minyatür sanatçısı Levnî İslam dininin prensipleri çerçevesinde özgün çalışmalar ortaya koymuştur. Bu çalışmalar hem kadın figürünün işlenmesi hem de dönem hakkında sosyo-kültürel, tarihi bilgiler vermesi açısından önemlidir. Bunlar dönemin gizemli Doğu toplumlarının içerisinde Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşamı tanıtması bakımından resimli belgesel niteliği taşımaktadır. 17. yüzyıldan itibaren başlayıp artarak devam eden hem Batı hem de Asya etkisini minyatürlerde ve özellikle minyatür sanatçılarının eserlerinde "kadın figürleri" üzerinden görmek mümkündür. Çalışmada öne çıkan minyatür ustaları hem kadın figürleri hem de renk kullanımı ve

üsluplarıyla Osmanlı minyatür sanatına yeni bir bakış açısı kazandırmışlardır. Kültür tarihi açısından önemli olan minyatürlerde işlenen her kadın figürü, Osmanlı toplum yapısının farklı kesimlerini temsil etmektedir. Profesör Şehnaz Yalçın'a göre: *"Duruş, portre tiplemeleri yanında giysi, takı ve eşya açısından ayrıntılarıyla ele alınan figürler Osmanlı yaşantısı hakkında fikir veren önemli belgelerdir (1995, s. 81)."* 17.-18. yüzyıl Osmanlı kadınlarının yaşam tarzına ait ilginç ayrıntıları gün yüzüne çıkaran kadın figürlü minyatürler, *"kıyafetnâme"* özelliği ile Türk minyatür sanatı koleksiyonu içerisinde büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Çin ve Osmanlı minyatür sanatını ele alan bu çalışma, "kadın figürü" başlığı ile spesifikleştirilmiştir. Minyatürler sadece üretildikleri ülkelerin değerlerini yansıtıyor gibi görünseler de resimlerin detayları bizlere ülkeler arasındaki kültürel etkileşimleri de göstermektedir. Bu çalışma kadının bu toplumlardaki yerini anlamak, iki ülke arasında minyatür sanatıyla kültürün "kadın figürleri" üzerinden aktarımlarını resmederek göstermek ve tarihi süreçte diğer ülkelere doğu toplumlarını tanıtmak açısından önemlidir.

Çalışmada ele alınan Çin ve Osmanlı minyatür sanatında kadın figürlerindeki ayrımlara bakıldığında; Çin'de ataerkil toplum yapısından Osmanlı'da İslam kültüründen kaynaklı olarak kadın sanata çok geç dahil edilmiştir. Çin minyatürlerine kadının girişi yine erkek egemen toplumun gölgesinde kalırken, Osmanlı minyatürlerine kadının girişi tam olarak modernleşmeyle gelen özgürlüğü temsil etmektedir. Çin minyatüründe kadın figürlerinde yine baskın erkek egemen çizimler varken Osmanlı minyatürlerinde kadın figürleri kavisli tam anlamıyla kadınsal çizgiler kullanılarak verilmiştir. Çin minyatürlerinde kadın çizimleri genellikle erkek bağlamları ile açıklanmıştır. Örneğin, uzaklardaki eşini bekleyen kadın, eşi için süslenen kadın vb. gibi figürler alt yapısında hep erkeklere dayandırılmıştır. Ancak Osmanlı minyatürlerinde kadın sadece kadınlık olgusu ile resmedilmiştir. Bunun en açık örneği minyatürlerde yansıtılan testi, işlemeli mendiller, yazmalar, Türk enstrümanları ve Osmanlı günlük hayatı gibi Anadolu kadınına özgü küçük detaylarda görülmektedir. Bunun yanı sıra Çin'de kadın figürleri kişisel ya da toplumsal sorunlardan kaynaklanan şikayetleri üstü kapalı olarak ifade etmek için de kullanıldıklarından daha donuk ya da üzgün yüz ifadeleri ile resmedilmişlerdir. Osmanlı'da Levnî, Enderûnlu Fâzıl ve Buhari'nin kadın figürleri ise dönemin Batı'ya açılma ve Lale Devri politikalarıyla örtüşerek daha neşeli, güler yüzlü, açık kıyafetlerle ve canlı renklerle resmedilmiştir.

Söz konusu iki ülkenin minyatür çizimlerindeki etkileşimler olduğunda ise çizimlerdeki yine bazı ince detaylarda saklı olan benzerlikler göze çarpmaktadır. Örneğin, Osmanlı minyatürlerinde kadın figürleri ilk başlarda Çin'e özgü çekik gözlerle resmedilse de çizimlerde zamanla Uygur Türkleri'ne özgü badem göz kullanılmaya başlanmıştır. Daha önce bahsedildiği gibi Çinliler hem kadınları çiçeklere benzettikleri hem de şairane bir gözle bitkilere derin anlamlar yükledikleri için, Çin minyatüründe kadın figürlerinde yoğun olarak çiçek, bambu yaprakları, muz ağacı yaprakları kullanılmıştır. Aynı şekilde 17. yüzyıl Osmanlı minyatürlerindeki kadın figürlerinde de yine topluma özgü derin anlamları ifade eden lale, karanfil ve güller kadın figürleri ile özdeşleştirilerek resmedilmiş, 18. yüzyılda çiçek ve ağaçlar figürlerin arka fonunda da yoğun olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu durumun iki ülkede de İpek Yolu gibi etkileşimlerden ya da benzer sosyo-kültürel yapılardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Minyatürün ilk uygulanışı Çin ve Orta Asya olarak bilindiğinden, ilk çizimlerde kullanılan çekik göz ve Çin'e özgü desenlere de bakılırsa Osmanlı minyatürlerindeki Çin esintisini gözlemlemek mümkündür. Çin'in kadın figürlü minyatürlerine yelpaze, çubuk saç tokaları eklenirken; benzer şekilde Osmanlı kadın figürlü minyatürlere de testi, mendil, yazma gibi ülkeye özgü eşyalar eklenmiştir. Bunlar resimler aracılığıyla kültür tanıtımı için önemli detaylardır. Buna ek olarak, iki toplumun da kadın figürlü minyatürleri toplumsal refah seviyesini diğer ülkelere göstermek amacıyla aracı olarak kullanılmıştır.

Örneğin, figürlerin bakımlı kadınları yansıtması, bilek ve boyunlarındaki takıların bolluğu, kemerlerinin işlemeleri bizlere dönemin ve ülkenin refah ve zenginliğini göstermektedir.

Figürlerde geleneksel kültüre özgü benzerliklere bakıldığında, sarı renk kullanımı ve uzun saçlar göze çarpmaktadır. Sarı renk Çinliler için asalet ve zenginlik göstergesi olarak oldukça önemlidir. Hatta İmparatorluk döneminde sadece imparator sarı renkte kıyafetler giyinmiş, toplumun diğer kesiminden sarı rengi tercih edenler idam cezası gibi sonuçlara katlanmak zorunda bırakılmışlardır. Bu doğrultuda Osmanlı minyatürlerinde de zenginlik ve modernleşme gösterisi olarak tercih edilen sarı renkli ayakkabılar, elbiseler, yazmalar vb. minyatürlerdeki Asya esintisini gözler önüne sermektedir. Minyatürlerde işlenen uzun saçlar Çin toplumunda uzun ömür ve zenginliği ifade etmektedir. Aynı şekilde Osmanlı saray minyatürlerinde işlenen kadın figürlerine de uzun saçlar çizilmiştir. Bu minyatürlerin saray için çizildiği göz önüne alındığında, Osmanlı'da bunun bir zenginlik ifadesi olabileceği sonucuna varılmaktadır. Osmanlı minyatürlerindeki kadın figürlerinin ceket, gömlek, şalvar vb. kıyafetlerine "Çin bulutu" deseni çizilmiştir. Adından da anlaşılabileceği gibi bu desen Çinlilere özgüdür. Bu detay bizlere yine Asya'dan kültür aktarımı ve etkileşimini vermektedir.

Sonuç olarak, minyatür sanatı Çin ve Türk toplumlarının tarihi geçmişlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu sanat, sadece göze hitap etmeyip aynı zamanda toplumun kültürel yapısı ve tarihi ile ilgili bilgi veren ve bu yapıyı tanıtan belgesel niteliğindedir. Yani minyatürler hem kendi toplumumuzun tarihini öğrenmek ve başka toplumlara bunu göstermek hem de başka toplumların kültürlerini öğrenmek için sanatla harmanlanmış önemli kaynaklardır. Bu doğrultuda günümüzde kültür ve tanıtım internet ve televizyon gibi modern teknoloji ile gerçekleştirilse de minyatürlerin o dönemin görsel teknolojisi olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

Aero, R. (1980). *Things Chinese*. New York: Doubleday.

And, M. (1976). *A Pictoral History of Turkey Dancing*. Ankara: Dost Yayınevi.

And, M.(2002). *Osmanlı Tasvir Sanatları I: Minyatür*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Aslanapa, O. (1993). *Türk Sanatı, Minyatür Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aynur, H. (2009). Sûrname. *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 37. Cilt. İstanbul: Sarayburnu Kitaplığı.

Bardakçı, M. (2020). Kadınları Fıtratlarına ve Özelliklerine göre Anlatan Fazıl Bey'in Kadın Tasnifi. *Habertürk online gazete*. https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1014291-kadinlari-fitratlarina-ve-ozelliklerine-gore-anlatan-fazil-beyin-kadin-tasnif (Son Erişim: 05.10.2023).

Berkli, Y. (2010). *Uygur Resim Sanatının Üslup Özellikleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.

Binark, İ. (1975). *Eski Kitapçılık Sanatımız*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş..

Britanica (1993). *Minyatür*. İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş..

Birrell, A. (1982). *New Songs from A Jade Terrace: An Anthology of Early Chinese Love Poetry, Translated with Annotations and An Introduction*. London, Boston: G. Allen and Unwin.

Bomin, W. (Ed.). (1988). *Zhongguo meishu tongshi (A History of Chinese Art)*. Shangdong: Jiaoyu Press.

Bush, S. (1971). *The Chinese Literati on Painting: Su Shin (1037-1101) to Tung Ch'i-ch'ang (1555-1636)*. Cambridge, Mass.: Harvard University.

Cahill, J. (1978). *Parting at The Shore: Chinese Painting of The Early and Middle Ming Dynasty, 1368-1580*. New York: Weatherhill Press.

Chao-shen, C. (1985). A study of T'ang Yin's Poetry, Writing and Painting from The Point of View of His Life, *National Palace Museum Quarterly*. 2. Ser.

Chen, Z. (1981). *Lidai Shinü Hua Xuanji (历代仕女画选集)*. Tianjin: Tianjin Renmin Meishu Chubanshi.

Clapp, A. (1991). *The Painting of Tang Yin*. Chicago: University of Chicago.

Çağman, F. (1982). *Anadolu Türk Minyatürü*. Ankara: Görsel Yayınları A.Ş..

Çok, B. (2021). Osmanlı Minyatür Sanatının Özellikleri, *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*. 7/13, 120-142.

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi (1997). İstanbul: Yem Yayınevi.

Ebrey, P. (1990). Women, Marriage, and The Family in Chinese History. P. S. Ropp (Ed.). *The heritage of China* içinde (197-223). Berkeley: University of California Press.

Feng, Y. (1966). *A Short History of Chinese Philosophy* (D. Bodde Çev.). New York: Macmillan.

Gider, N. (2023). Minyatürlerinden Dolayı Yasaklanan Eser: Zenanname. *Söylenti Dergisi*. https://www.soylentidergi.com/minyaturlerinden-dolayi-yasaklanan-eser-zenanname/ (Son Erişim: 05.10.2023).

Goodrich, L. C. & Chaoying F. (Eds.) (1976). *Dictionary of Ming Biography*. New York: Columbia University.

Hung, W. (1952). *Tu Fu: China's Greatest Poet*. Cambridge, Mass.: Harvard University.

Hung, W. (1989). *The Wu Liang Shrine: The Ideology of Early Chinese Pictorial Art*. Stanford: Stanford University.

Knapp, B. (1992). *Images of Women: A Westerners View*. Troy, N. Y.: Whitston.

Kung-shang, H. (1984). *Selected Paintings of Beauties Throughout The Ages*. Taipei: Art Books.

Laing, E. J. (1990). Notes on Ladies Wearing Flowers in Their Hair, *Orientations*. 21/2, 32-39.

Laing, E. J. (1990). Chinese Palace-Style Poetry and The Depiction of A Palace Beauty, *Art Bulletin*. 72/2, 284-295.

Legge, J. (Çev.) (1875). *The Chinese Classics, II: The Works of Mencius*. Taipei: Wen-shih-che.

Liu, X. (MÖ206). *Lie Nü Zhuan (列女傳)*. Chinese Text Project. https://ctext.org/lie-nv-zhuan (Son Erişim: 15.11.2023).

Loehr, M. (1980). *The Great Painters of China*. New York: Harper & Row.

Meredith,G. ve Owens, M. (1965). Sixteenth Century İllustrated Turkish Manuscript At Manchester, *Atti Del Secondo Congresso İnternationale Di Arte Turca*, Napoli.

Murck, A. & Wen, F. (Eds.) (1991). *Words and Images: Chinese Poetry, Calligraphy and Painting*. Princeton: Princeton University.

O'Hara, A. (1981). *The Position of Women in Early China: According to The "Lieh Nu Chuan" The Biographies of Eminent Chinese Women*. Westport, Conn.: Hyperion.

Özer, N. Ö. (2003). Levnî Abdülcelil Çelebi, *Tarihi, Kültürü ve Sanatıyla VI. Eyüpsultan Sempozyumu: Tebliğler,* 284-291.

Peterson, T. G. & Mathews, P. (1987). Feminist Critique of Art History, *Art Bulletin*. 3, 326-557.

Pollock, G. (1988). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and The Histories of Art*. New York: Routledge.

Powers, M. (1992). *Art and Political Expression in Early China*. New Haven: Yale University.

Renda, G. (Ser. koor.) (1993). Çağlar Boyu Anadolu'da Kadın: Anadolu Kadınının 9000 Yılı, *Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü Sergi Kataloğu*.

Robinson, J. (1981). Chinese and Japanese Paintings, in The Indianapolis Museum of Art: The Oriental Collection. *Arts of Asia*, 89-100.

Seckel, D. (1993). The Rise of Portraiture in Chinese Art, *Artibus Asia*. 53/1-2, 7-26.

Sickman, L. & Soper, A. (1968). *The Art and Architecture of China*. 3rd Edition. Baltimore: Penguin.

Simons, P. (1992). Women in Frames: The Gaze, The Eye, The Profile in Renaissance Portraiture, N. Broude & M. D. Garrard (Eds.). *The expanding discourse: feminism and art history* içinde (39-58). New York: HarperCollins.

Soper, A. (1951). *Kuo Jo-hsu's Experiences in Painting*. Washington, D. C.: American Council of Learned Societies.

Stacey, J. (1983). *Patriarchy and Socialist Revolution in China*. Berkeley: University of California.

Swann, N. L. (1932). *Pan Chao: Foremost Woman Scholar of China*. New York: Russell & Russell.

Waley, A. (1960). *The Book of Songs*. New York: Grove Press.

Wang, A. X. (2018). The Idealised Lives of Women: Visions of Beauty in Chinese Popular Prints of the Qing Dynasty, *Arts Asiatiques,* 73, 61-80.

Weidner, M. (1988). *Views from The Jade Terrace: Chinese Women Artists 1300-1912*. Indianapolis: Indianapolis Museum of Art.

Yalçın, Ş. (1995). *Levnî Minyatürlerinde Kadın Figürleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, N. (2008). Minyatür Sanatının Anadolu'da ve Osmanlı'da Gelişimi, *Lebriz Sanal Dergi*. https://nalanyilmaz.blogspot.com/2008/05/minyatr-sanatnn-anadoluda-ve-osmanlda.html (Son Erişim: 15.11.2023).

Zhang, Y. (1972). *Lidai Minghua Ji (历代名画记)*. Taipei: Wen-shih-che.

65. Edîbu'l-Memâlik-İ Ferâhânî ve yaşadığı çağda İslâm ülkelerinin içinde bulunduğu durumu eleştiren bir şiiri[1]

Saniye Simla ÖZÇELİK[2]

APA: Özçelik, S. S. (2023). Edîbu'l-Memâlik-İ Ferâhânî ve yaşadığı çağda İslâm ülkelerinin içinde bulunduğu durumu eleştiren bir şiiri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1060-1074. DOI: 10.29000/rumelide.1405821.

Öz

XIX. yüzyıl ve XX. yüzyılın başlarında İran'da Kaçar hanedanı döneminde Batılılaşma hareketleri ile birlikte ortaya çıkan ve Meşrutiyet devrimi ile doruğa ulaşan sosyal-demokrat hareketler İran edebiyatında da kalıcı izler bırakmıştır. Bu süreçte bağımsız ve uygar bir İran görmek isteyen İranlı şair, yazar ve aydınlar istibdat rejimine karşı halkın bilinçlenmesi adına kalemlerinden yararlanmışlar böylece ülkede yaşanmakta olan yeni durum şiire de yansımıştır. Meşrutiyet ile birlikte İran'da yaşanan değişimlere paralel olarak bu dönem şiiri içerik bakımından değişerek politik ve sosyal bir mahiyet kazanmış, realist ve milliyetçi bir yapıya bürünmüştür. Neo-klasik şair-gazetecilerin ilk neslinden olan Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî de bu dönem sosyal ve siyasi konuları eserlerine taşıyan meşrutiyetçi şairlerden biriydi. "Emirî" ve "Pervâne" mahlaslarıyla şiirler yazan Ferâhânî şairlikteki ustalığıyla Muzafferüddin Şah Kaçar tarafından "Edîbu'l-memâlik" lakabına layık görülmüştür. İlk sivil gazetelerden biri olan *Edeb* gazetesini uzun yıllar neşreden şair dini ve edebi içerikli eserlerinden ziyade kaside ve kıta kalıbında yazdığı vatani ve sosyal mazmunlu eserleriyle bilinmektedir. Bu çalışmada şairin 1906 yılında Bakü'de iken kaleme aldığı ve İslam ümmetinin geri kalmışlığına ve dağınık haldeki durumuna işaret ettiği otuz dört no'lu kasidesi ele alınmıştır. Kırk beş beyitten oluşan bu manzumede Edîbu'l-memâlik yaşadığı çağda Müslüman toplumların içinde bulunduğu durumu eleştirmekle birlikte Avrupa'nın sömürgeci devletlerinin politikalarını da kınamıştır.

Anahtar Kelimeler: Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî, İran Meşrutiyet Devrimi, Modern Fars Edebiyatı

---

[1]. 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:** 24.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405821
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Selçuk University, Faculty of Literature, Department of Persian Language and Literature (Konya, Türkiye), saniyephd@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4039-672X, **ROR ID:** https://ror.org/ 045hgzm75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossreff Funder ID:** 501100007086

Adib Al-Mamalek Farahani and a poem criticizing the situation of Islamic countries in his time[3]

Abstract

The social-democratic movements that emerged with the westernization movements during the Qajar dynasty in Iran in the 19th and early 20th centuries and culminated in the Constitutional Revolution left lasting traces in Iranian literature. In this process, Iranian poets, writers and intellectuals who wanted to see an independent and civilized Iran used their pen to raise public awareness against the regime of oppression, and thus the new situation in the country was reflected in poetry. In parallel with the changes in Iran with the Constitutional Monarchy, the poetry of this period changed in terms of content and gained a political and social nature, and took on a realist and nationalist structure. One of the first generation of neo-classical poet-journalists, Adib al-Mamalek Farahani, was also one of the constitutionalist poets of this period, who wrote about social and political issues. Farahani, who wrote poems under the pseudonyms "Amiri" and "Parvaneh" was deemed worthy of the epithet "Adib al-Mamalek" by Mozaffar al-Din Shah Qajar for his mastery of poetry. The poet, who published *Edeb* newspaper, one of the first civilian newspapers, for many years, is known for his patriotic and social works written in the form of qasida and stanzas rather than his religious and literary works. This study focuses on the poet's ode number thirty-four, written in 1906 while he was in Baku, in which he points to the backwardness and disorganized state of the Islamic ummah. In this verse of forty-five couplets, Adib al-Mamalek criticizes the situation of Muslim societies in his time and condemns the policies of the European colonial states.

Keywords: Adib al-Mamalek Farahani, Iranian Constitutional Revolution, Modern Persian Literature

Giriş

İran'da meşrutiyetin oluşum sürecini oluşturan Batılılaşma hareketleri XIX. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Kaçar hanedanı döneminde İran iktisadi, siyasi, askeri, içtimai ve kültürel açıdan tam bir çöküş noktasına gelmişti. Yabancılara tanınan imtiyazlar, sömürgeci devletlerin politikaları, askeri alanda yaşanan yenilgiler, kaybedilen topraklar ve adeletsizlikler ülkeye hakim olmuştu. İşte tam da bu nokta da İran'ın içinde bulunduğu kötü gidişatı durdurmak için yapılan bir takım reformlar meşrutiyetin gerçekleşmesi adına zemin hazırlamıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarsından itibaren özellikle Feth Ali Şah zamanında başlayıp Nasîrüddin Şah'ın elli yıllık saltanatı boyunca devam eden süreçte İran Batı ile olan politik ve ticari ilişkinin yanı sıra edebi ve fikri alanda da bir ilişki kurmuş böylelikle ülke Batılılaşma sürecine girmiştir. Çeviri faaliyetlerinin başlaması, matbaanın kurulması, gazetelerin çıkarılması, Darü'l-fünûn'un açılması, ordu ve devlet dairelerinde yapılan ıslahatlar ve Avrupa'ya eğitim için öğrenci gönderilmesi gibi yenilik hareketleri İran'ı meşrutiyete götüren başlıca sebepler olmuştur. Ayrıca 1905

[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:** 24.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405821
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Rus Devrimi ve Osmanlı'daki meşrutiyet hareketi de doğrudan doğruya İran'daki siyasi atmosferi etkilemiş ve 1906 yılında Muzafferüddin Şah'ı (1896-1907) Meşrutiyet Fermanını çıkarmaya zorlamıştır (Foran, 2013, s. 235-292; Abrahamian, 2005, s. 65-127; Karacan, 2013, s. 16-230; Anbarcıoğlu, 1985, s. 1-23; Kanar, 2013, s. 11- 46).

Meşrutiyetin ilan edilmesinin ardından şiirde de birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Bu dönem şiiri dış yapı itibariyle klasik şiir ile aynı olmakla birlikte muhteva, dil ve mazmun bakımından bazı değişiklikler göstermiştir. Şiir dili değişerek bireysellikten toplumsallığa doğru yön değiştirmiş, şiire yeni mazmunlar girmiş, vatanseverlik, kadın hakları, sosyal, siyasal, ahlaki, ekonomik ve terbiyevi konular bu dönem şairlerinin ele aldığı konular olmuştur (Kanar, 2013, s. 172-189; Örs, 2001, s. 154-155). Bu dönemin en önemli şairleri arasında Muhammed Takî Bahar, Îrec Mîrzâ, Edîb-i Pîşâverî, Edîb-i Nîşâbûrî, Edîbu'l- memâlik, Dihhudâ, Mîrzâde-i Işkî, Lâhûtî gibi isimler zikredilebilir (Kedkenî, 2001, s. 34).

Edîbu'l-memâlik-i Ferâhânî , hayatı ve eserleri

Asıl adı Mirza Muhammed Sâdık olup, anne tarafından ünlü Kâimmakâm ailesine mensuptur. 1860 yılında Erak'a bağlı Kâzerân'da dünyaya gelmiştir. İran meşrutiyet dönemi şair, edip ve gazetecilerindendir. Başlangıçta "Emîrî" ve "Pervâne" mahlaslarıyla bilinen Muhammed Sâdık şairlikteki ustalığı nedeniyle Muzafferüddin Şah Kaçar tarafından 1896 yılında "Edîbu'l-memâlik" lakabına layık görülmüştür (Kanar, 1995, s. 356; Hâkimî, 2012, s.29; Yâhakkî, 1996, s. 24). Neşât-ı İsfahanî ile başlayan ve Edîbu'l-memâlik ile biten "edebi hayatın yenilenmesi" döneminde Kâ'ânî ve Surûş gibi birkaç şairden sonra en üstün şairlerden sayılmaktadır (Destgirdî, 1933, s. YH) ve Uyanış (Bîdârî) devrinin üç cenahından biri olan "gelenekçi cenah"ın öncül isimleri arasında anılmaktadır (Yâhakkî, 1996, s. 24).

On beş yaşında babasının ölümü ardından Tahran'a gitmiş, 1889-1893 yılları arasında Azerbaycan, Kürdistan, Kirmanşah bölgelerinde yaşamış, 1894-1895 yıllarında Tahran'a dönüp Devlet Tercüme Bürosu'nda çalışmaya başlamıştır. 1896'da Emîr Nizâm eşliğinde Azerbaycan'a gitmiş ve 1898'de Tebriz Lokmâniyye Mektebi açılınca müdür yardımcılığına atanmıştır (Destgirdî, 1933, s. YB-YT). Aynı yıl Tebriz'de *Edeb* gazetesini on yedi sayı olarak neşretmiştir (Devletâbâdî, 1954, s. 53).

Edîbu'l-memâlik'in şairlik vasfı gazetecilik uğraşının önüne geçse de despotizme karşı verdiği demokrasi mücadelesinde kaleme almış olduğu yazıları halkın siyasi ve sosyal haklarına dair bilinç düzeyinin ilerlemesinde büyük etkiye sahip olmuştur. Edîbu'l-memâlik, İran'da Melikü'ş-şuarâ Bahâr, Alî Ekber Dihhudâ, Ferruhî-yi Yezdî ve Mîrzâde-i Işkî gibi şair-gazetecilerden önce gazetecilik işiyle de uğraşan ilk şair sayılmaktadır. O aynı zamanda İran'da sadece resmi devlet gazetelerinin yayımlandığı bir dönemde 1898 yılında Tebriz'de *Edeb* gazetesini kurmakla sivil gazeteciliğin de öncüleri arasında yer almaktadır. Bu gazete 1899 yılı ortalarına kadar resimli olarak tahminen yirmi iki sayıda (Terbiyet, 1935, s. 406) önce talik, sonra nesih yazısıyla taş baskısıyla yayınlanmıştır[4]. Edîbu'l-memâlik bu gazetede siyasi ve sosyal sorunlar üzerine yazdığı makaleler dışında kendi şiirlerine de yer vermiştir. Amcasının oğlu Han Melik'e göre onun şiirlerinin özel önemi sadece özgün ve modern tarzda olması değil, aslında olay dolu 1906-1912 yıllarında İran halkının durumunu yansıtan rivayeti olmasıdır (Browne, 1937, C. 4, s. 247).

Edîbu'l-memâlik 1900'de Kafkaslar'a, oradan da Harezm'e yolculuk edip bir süre Hive şehrinde kalmış ve sonunda Meşhed'e yerleşmiş, bu şehrin ilk yayını olarak *Edeb* gazetesinin ikinci döneminin yüz on

[4] Edeb gazetesi 4. ve 5. yıllarında hem taş baskısı, hem de harf baskısıyla iki bölümde yayımlanmıştır. Mecdü'l-İslâm gazetenin neşrine dahil olunca harf (kurşun) baskısı gazeteye eklenmiş, dış sayfalar bu şekilde basılmaya başlamıştır (Hâşimî,1984, s. 92-93).

sayıdan oluşan neşrine 1901-1903 yılları arasında burada devam etmiştir (Destgirdî, 1933, s. K; Hâşimî, 1984, s. 81-83). *Edeb* gazetesinin Meşhed'deki neşrinin üçüncü yılındaki on dördüncü sayısından sonra Edîbu'l-memâlik Muzafferüddin Şah'ın emri ve dönemin Basın Yayın Bakanı Mirza Muhammed Nedimü's-sultan'ın onayı ile gazetenin ofisini Tahran'a taşımıştır. *Edeb* gazetesi Tahran'da 27 Recep 1321 – Rebîülâhir 1324 (19 Ekim 1903 – Mayıs 1906) arasında toplamda yüz seksen sekiz sayı olarak yayımlanmıştır (Hâşimî, s. 88-89). Tarihi ve edebi makaleler, Fransızcadan tercüme edilen hikayeler, siyasi ve sosyal haberler ve dış haberler gibi içeriklerden oluşan gazete ülkede özgürlük fikrinin yayılmasına ve genel bilgi düzeyinin yükselmesine önemli bir katkı sağlamıştır (Hâşimî, s. 85-89).

1903'te Tahran'a gelip 1905'e kadar *Îrân-ı Sultânî* gazetesinin başyazarlığını üstenmiştir. Ardından Bakü'ye gidip burada Ahmed Ağayof tarafından Türkçe yayımlanan *İrşâd* gazetesinin Farsça bölümünün neşretmiş, 1906'da yeniden Tahran'a dönüp *Meclis* gazetesinin başyazarlığını devralmıştır. 1907 yılında aynı şehirde *Irâk-ı Acem* gazetesinin yayımlamıştır. 1911 yılında adliyede göreve başlamış, ömrünün sonuna kadar adliyenin Erak, Simnan, Savuçbulak ve Yezd şubelerinde çalışmıştır. Edîbu'l-memâlik 1917'de Yezd'de kalp krizi geçirmiş, Tahran'a döndükten sonra vefat etmiş, Rey şehrinde toprağa verilmiştir (Destgirdî , 1933, s. YT-KA; Browne, 1937, C. 4, s. 246-247; Tecrübekâr, 1971, s. 141-144; Âryenpûr, 1993, C. 2, s. 137-138; Burka'î, 1993, s. 376-384).

Nurali İlâhî'ye göre Edîbu'l-memâlik Ehl-i Hak (Alevi) inancına mensuptu. O Timur Banyaranî'nin kehanetlerini *Râz-ı Timûrî* adıyla nazma aktarmış, divanında Ehl-i Hak inancının bazı inanışlarını işlemiş, bu mezhebin önderlerinden İlbeyi Caf'ın bazı kehanetlerini de Farsça olarak şiirleştirmiştir. Eserlerinden Ehl-i Hak (Yarsan) mezhebi büyükleriyle sıkı ilişkide olduğu anlaşılmaktadır (İlâhî, 2007, C.1, s. 530).

Edîbu'l-memâlik şiirlerini odaklandığı güncel içeriklere daha elverişli olduğu için daha çok kaside ve kıta biçiminde kaleme almıştır. Bunların dışında gazel, terci-i bend, terkib-i bend, musammat ve mesnevi türlerini de denemiştir. Edîbu'l-memâlik'in şiirlerinin bir kısmının temasını o günki İran'ın toplumsal sorunları ve sıkıntıları oluşturmaktadır. Kanunsuzluk, istibdat, idari yolsuzluklar, ekonomik sıkıntılar ve özellikle de adliyede çalıştığı dönemde bizzat tanıklık ettiği yargı düzenindeki bozukluklar onun değindiği başlıca sosyal sorunlardı (Yâhakkî, 1996, s. 25- 27, Tecrübekâr, 1971, s. 142-144; Yûsufî, 2009, s. 349-352).

Edîbu'l-memâlik Meşrutiyet devriminden sonra da kaside şairliği vasfını devam ettirmiştir (Âryenpûr, 1993, s. 139). Yazarın kasidelerindeki tarzı ise daha ziyade eski üsluptan, özellikle Enverî'nin üslubundan taklit sayılmaktadır, fakat terci-i bent ve musammatlarında pek güçlü olmamakla birlikte yenilikçilik izleri görülmektedir (Zerrînkûb, 2004, s. 500).

Edîbu'l-memâlik gelenekçi bir şair olmasına rağmen "Doğu'nun geri kalmışlığı" sorunsalına yönelik bilinçlendiğinde bu bilinci şiirlerine de taşımıştır. Nadiren başvurduğu hicivler dışında genellikle etik ilkelere bağlı bir şair olarak içerikte dönüşümlere kapı aralayan ilk yeni klasikçilerden sayılmaktadır. Meşrutiyet'in düşünsel akımlarıyla karşılaştırmada onu muhafazakâr bir edebi öncü olarak değerlendirmek mümkündür. Pek dikkat çekmese de Melikü'ş-şuarâ Bahâr ile birlikte Kaçarlar'ın son dönemindeki klasik Fars şiirinin meşrutiyet dönemi modern edebiyatına geçişinde önemli bir rol üstlenmiştir. Edîbu'l-memâlik modern İran edebiyatında "vatan" kavramını kullanıp bir dinî görev gibi vatanseverlik temasını işleyen, onun uğrunda mücadeleyi öğütleyen ve halkı yurttaşlık bilincinden yoksun olduğu için eleştiren ilk meşrutiyet şairlerinden biridir (Es'adî ve Habîbî, 2010, s. 12-20). Milli mazmunlu kasideleriyle birlikte dini mazmunlar içeren musammatları da dikkat çekmektedir. Arap diline hakim olması ve sıklıkla zor Arapça kelimeler ve sahte Eski Farsça söz dağarcığı sayılan "Desâtîr"

sözcükleri fazla tekellüfle kullanmış olması daha yalın olan siyasi şiirlerinin bile halk tarafından anlaşılmasına engel oluşturmuştur (Âryenpûr, 1993, C. II, s. 139; Yâhakkî, 1996, s. 27).

Edîbu'l-memâlik'in şiirleri "uyanış devri" şairlerinin çoğu gibi önce gazetelerde basılmış, daha sonra şiir mecmualarında derlenmiştir (Yâhakkî, 1996, s. 25). Bütün şiirlerini kapsayan yaklaşık 22.000 beyit civarındaki *Dîvân*'ı Vahîd-i Destgirdî'nin tashihiyle Armağan Matbaası'nda 1933'te Tahran'da neşredilmiştir. (Yıldırım, s. 18). Bunun dışında coğrafyada *Saykalu'l-Mir'ât*; yine astronomi üzerine *Semâ'u'd-Dunyâ*, *Tâbiş-i Mihr*, *Fulku"l-Meşhûn*; aruz üzerine *Tuhfetu'l-Vâlî, Makâmât-ı Emîrî*, *Reşahâtü'l-A'lâm* ve *Risâle der Akd-ı Enâmil* gibi birçoğu elimizde bulunmayan eserlere sahiptir (Destgirdî, 1933, s. B- YT).

"İslam'ın zayıflığı üzerine" 34. kaside

Kırk beş beyitten oluşan bir kasidedir. Basılan *Dîvân*'ı (1312) içinde s. 133-135 arasında yer almaktadır. Şairin kendi açıklamasına göre Bakü'de ikamet ettiği sırada yazılmıştır:

قصیده ایست که در چهارشنبه بیستم ذی الحجه ۱۳۲۳ در بادکوبه در سبب ضعف اسلام گفته ام

"Çarşamba 20 Zilhicce 1323'te (15 Şubat 1906) Bakü'de İslâm'ın zayıflığı sebebiyle söylediğim bir kasidedir."

در این زمانه که یکسر جهانیان خرسند زچیست ملت اسلام گشته خوار و نژند

Bu devirde bütün dünya insanları mutlu iken,
Neden İslam ümmeti horlanmış, üzgün haldedir?

Şair Bakü'de bulunduğu dönemde Çarlık Rusya'sında gerçekleştirilen reformlar ve devrimci ruhu, yaşanan toplumsal gelişmeleri bizzat tecrübe edince İslam ülkelerinde, özellikle İran'da Kaçarlar döneminde despotizm ve hurafeler sonucundaki geri kalmışlığın düzeyine daha da vakıf olmuş ve halkın acınası durumuna dikkat çekmiştir.

جهانیان همه گشتند انجمن وین قوم اگر خود انجمنی داشتند بپراکند

Dünya insanları hepsi örgütlenip bir araya geldiler fakat bu toplum
Kendileri bir örgüte sahiplerse de darmadağın oldular

Şairin bulunduğu Bakü o dönemde Himmet gibi sosyalist siyasi partilerin ve birçok sosyal-demokrat oluşumun etkin olduğu bir atmosfere sahipti (Karacan, 2013, s. 127-191). Osmanlı'daki meşrutiyet hareketinin de yaşandığı bu siyasi ortamda şair İran halkının siyasi ve sosyal birliktelik oluşturacak dernek, topluluk ve partilerden yoksun olduğuna işaret etmektedir.

مگر مسلمان دیوست و دیگران چو ملک که دیگران همه آزاد و مسلمین در بند

Müslüman dev mi, diğerleri melek mi ki
Diğerleri hep özgür, Müslümanlar ise tutsaklar?

Özgür dünyadaki anayasal devrim hareketlerine paralel olarak İran'da da meşrutiyet talepleri dillendirilmeye başlansa da Muzafferüddin Şah yönetimindeki İran'da daha bu şiirin yazıldığı tarihten bir süre sonra Ağustos 1906'da Meşrutiyet fermanı imzalanmıştır (Abrahamian, 2005, s. 104).

جهود و ارمنی و گرج و روم و چرکس و قبط همه رهیده ز زنجیر و برگسسته کمند

Yahudi, Ermeni, Gürcü, Rum, Çerkes ve Kıbti
Hepsi zincirden kurtulmuş ve kayışlarını koparmışlar

İran Meşrutiyetçilerinin birinci ilham kaynağı olan Çarlık Rusyası ve Osmanlı İmparatorluklarında özgürlükçü anayasal devrimlerle kendi kaderini belirlemeye çalışan toplumlar örnek gösterilerek Kaçarlar dönemindeki halkın istibdat ile cebelleşmesi karşılaştırılmıştır.

ولیک هر یک از ایشان یکی مسلمان یافت چو دیو مست و چو پتیاره در طلسم افکند

Lakin onlardan her biri bir Müslüman bulduğunda
Sarhoş dev ve cadı gibi onları tılsıma düşürür

Şair aynı zamanda Batı dünyasının çifte standardına ve oryantalist yaklaşıma dikkat çeker. Kendi halkı için özgürlük ve bağımsızlık talep eden bu topluluklar Müslümanlara karşı acımasız politikalar geliştirerek onları sömürgeci emperyalist emellerine alet etmektedirler. Kuzey bölgesi balıkçılık sektörünü Ruslara veren anlaşmalar (1888), tütün tekelini İngilizlere veren Regie Anlaşması (1890), Muzafferüddin Şah döneminde 1901'de altmış yıllığına imtiyazı D'Arcy'ye verilen petrol anlaşması gibi sömürgeci politikalar meşrutiyet hareketini başlatan başlıca etkenlerdendi (İvanov, 1978, s. 9-16; Mâzenderânî, 1971, s. 209; Kesrevî 1984, s. 15).

هلند مرکز عدلست در اروپا لیک ز جاوه پرس که خون گرید از جفای هلند

Hollanda Avrupa'da adaletin merkezidir lakin
Cava'ya sor nasıl da kan ağlar Hollanda'nın cefasından

Sömürgeci devletlerin biri de o yıllarda Hollanda Krallığı idi. Endonezya'nın başkenti Cakarta'nın da üzerinde bulunduğu bir ada olan Cava yoğun olarak Müslüman halktan oluşmaktaydı. XVI. yüzyılda Portekizlerin işgaline uğrayan bölge XVII. yüzyılın başında Hollanda Doğu Hindistan Şirketi tarafından ele geçirilmiş, ülke üzerindeki Hollanda sömürgesi daha da pekişmiş ve II. Dünya Savaşı'na kadar devam etmiştir (Erinç, 1993, s. 170-171; Tekin, 2015, s. 24-30).

از آنکه مردم جاوه همه مسلمانند بر این گروه روا باشد احتمال گزند

Cava halkı hepsi Müslüman olduğundan
Bu topluluğa zarar verme ihtimali reva görülür

Günümüzde de %90'nı Müslümanlardan oluşan Cava halkının (Erinç, 1993, s. 170-171) sırf Müslüman oldukları için sömürgeci Hollanda devletinin kötü muamelelerine maruz kaldıkları vurgulanmış, Müslüman kimliğinin Batılı sömürgeciler tarafından bir ezilme sebebi olarak görülmüş olmasına dikkat çekilmiştir.

کسان که کشتن گرگ و گراز نپسندند باهل قبله ندارند غیر کینه پسند

Kurdun ve yaban domuzunun öldürülmesini beğenmeyenler
Kıble ehline kinden başka bir şeyi beğenmezler

Şair açık bir şekilde Batılı devletlerin çifte standartlarına dikkat çeker ve hayvanlara reva görmedikleri muameleleri Müslümanlara reva gördüklerini ifade eder.

چرا مسلمان باشد غمین بگاه طرب چرا مسلمان نوشد شرنگ از پی قند

Eğlence zamanında Müslüman neden kederli olur
Neden Müslüman şeker ardından zehir içer?

Müslümanların kaynaklarının sömürgeciler tarafından yağmalanıp refahlarına harcandığı bir durumda kendilerinin sefalet içinde yaşadığı ifade edilmiştir. Bunun sebebi açıkça sorgulanmıştır.

سبب ندانی ای نور دیده از من پرس که با تو گویم بی مکر و حیله و ترفند

Sebebini bilmiyorsan ey gözümün ışığı bana sor
Sana söyleyeyim aldatmasız, hilesiz, yalan dolansız

Diğer aydınlar gibi bu sefalet durumunun sadece iç dinamiklerden kaynaklanmadığını ve dış mihrakların rolüne dikkat çeken şair sebepleri sakınmadan sorgulamaya devam eder.

برای آن بود این پستی و حقارت و ذل که نه در ایشان دانش بود نه دانشمند

Bu alçaklık, hakaret ve zillet şundan dolayıdır ki
Onlarda ne bilim vardır ne âlim

Geri kalmışlığın, aşağılanmanın ve sömürge kurbanı olmanın ilk müsebbibi Müslüman toplumunun bilimden uzak düşmesi ve bilim adamlarının yetişmiş olmamasıdır.

شکسته اند بفرمان ایزدی پیمان گسسته اند ز آیین احمدی پیوند

İlahi emirle ahitlerini kırmışlar
Muhammedî inançla bağlarını koparmışlar

Müslüman toplumların izzetlerini kaybetmesinin bir sebebi de gerçek inançlarından kopmuş olmaları ve ilahi emirlerden uzaklaşmış olmaları hususuna bağlanmıştır.

نه خویش از ایشان خرم بود نه بیگانه نه حق تعالی راضی نه انبیا خرسند

Ne akraba onlardan mutlu olur ne yabancı
Ne Yüce Hak onlardan razı ne peygamberler memnun

Mevcut toplum değerlerini kaybetmiş, Allah'ın ve elçilerinin yolundan uzaklaşmıştır.

کبیر ایشان بر کهتران ندارد رحم صغیر ایشان از مهتران نگیرد پند

Onların büyükleri küçüklere acımaz
Küçükleri ise büyüklerden öğüt dinlemez

Toplum düzeninin yok olması ve örfün yozlaşmış olmasının bir göstergesi de nesiller arasındaki kopukluk ve sevgi saygı yokluğudur.

پسر نداند جز دزدی از متاع پدر پدر نگوید غیر از دروغ با فرزند

Oğul babanın malından çalmaktan başka bir şey bilmez
Baba evladına yalandan başka bir şey söylemez

Maddiyata düşkünlük aile içindeki bağların zayıflaması ve güven duygusunun yok olmasına kadar varmıştır. Ahlaki değerler çökmüştür. Hırsızlık ve yalan yaygınlık kazanmıştır.

فروختند به یک حبه آبروی وطن خریده اند بفلسی هلاک خویشاوند

Bir tohuma vatanın namusunu satmışlar
Bir kuruşa akrabanın helâkini satın almışlar

Ahlaki düşüş vatanın değersizleştirilerek düşük karşılıklara satılmasına hatta akrabaların dahi bir kuruşa satılmasına kadar varmıştır.

رفیق صادقشان خانه از وطن پرداخت طبیب حاذقشان سینه از نفاق آکند

Sadık arkadaşları vatandan kendine ev yaptı
Usta hekimleri göğsünü nifakla doldurdu

Güvenilmesi gereken herkes kendi şahsi çıkarlarına üstünlük vermiştir. Toplumu bir arada tutan değerler iflas etmiştir.

برای رونق بازار خویش بازرگان همی خورد ز پی یک دروغ صد سوگند

Kendi pazarının canlılık kazanması için tacir
Bir yalanın ardından yüz kez yemin eder

Tüccar kesim halkı sömürmek için yalan dolana baş vurur. Kanunsuzluk, iç sömürge ve toplumsal ahlakın çöküşü geri kalmışlığın ve toplumsal düşüşün bir göstergesidir.

چرا زبون نشود ملتی که قاضیشان کشد ز رشوت و آز و طمع زمانه بگند

Neden âciz düşmez bir millet ki kadısı
Devranı rüşvet, tamah ve aç gözlülükle pisliğe dönüştürür

Milletin alçak düşürülmesinin bir sebebi de şairin adliye görevi döneminde tanık olduğu yargı düzenindeki rüşvet ve yolsuzluklardır. Feodal sistemin pençesinde olan Kaçar toplumu anayasal devrimin kısmi başarısına kadar keyfi kanunlarla yönetilmekteydi. Yurttaşlık anlayışının olmadığı toplumda halk genelde adaletsiz muamelelere maruz bırakılıyordu.

ز گند رشوه خوران عالمی قرین بدیست که هست معنی رشوت بپارسی بدگند

Rüşvetçilerin kokuşmuşluğundan bir dünya kötülüğe maruz kalmış
Nitekim rüşvet kelimesinin karşılığı öz Farsçada "bed-gend"dir

Kanunların işlemediği hanedan yönetimi ve feodalite düzeni içinde rüşvet illetinin oldukça yaygın olduğuna dikkat çeken şair "gend-i rüşve" (rüşvet kokuşmuşluğu) sonucu ortaya çıkan "bed" (kötü) manzara ile rüşvet anlamına gelen eski Farsça "bed-gend" (kötü kokan, kokuşmuş; rüşvet) arasında ilginç bir iştikak ve cinas ilişkisi kurmuştur.

چنانکه زاده ملجم برای وصل قطام فروخت خون علی را به نیم شکرخند

Öylesine ki Mülcem'den doğmuş olan Katâm'a kavuşmak için
Ali'nin kanını yarım tatlı gülücüğe satmış oldu

İbn Mülcem Hz. Ali'yi öldüren kişidir. Katâmi ise İbn Mülcem'in Hz. Ali'yi katletmek üzere Kûfe'ye gittiğinde karşılaştığı bir kadındır. Çok güzel bir kadın olan Katâmi'nin babası ve erkek kardeşi Nehrevan savaşında Hz. Ali tarafından öldürülmüştür. Dolayısıyla Hz. Ali'ye karşı sonsuz bir kin beslemektedir. İbn Mülcem kadına âşık olup evlenmek istemiştir. Katâmi ise mehir karşılığında Hz. Ali'nin öldürülmesini isteyip zaten bu amaçla oraya gittiğini söyleyen İbn Mülcem'e akrabalarından bazılarını destek vermek için görevlendirmiştir. (Fığlalı, 1999, s. 220.) Şair bu tarihi olaya telmihte bulunarak manevi değerlerin birtakım cellatların geçici heveslerine alet olduğunu ileri sürmüştür.

متاع دین که حسین داد جان و بازخرید فروختند خسیسان بشاهدان لوند

Hüseyin'in can verip yeniden satın almış olduğu din metasını
Cimriler şuh sevgililere sattılar

Bu beyitte yine Kerbelâ olayına ve Hz. Hüseyin'in canını inancı uğruna feda etmesine telmihte bulunulmuştur. "Şahid" genelde klasik edebiyatta "güzel yüzlü sevgili" anlamında kullanılmıştır. Ülkenin varisleri ise dini bir meta gibi sevgililerine pazarlamışlardır.

ز جور حاکم بیدادگر ز خانه خویش اهالی خوی و خلخال و اردبیل و مرند
گریختند در این ملک و پیش تیر بلا هدف شدند بجان نزار و حال نژند

Adaletsiz valinin zulmünden dolayı
Hoy, Halhal, Erdebil ve Merend ahalisi kendi evlerinden
Kaçtılar bu memleketten ve bela oku önünde
Zayıf canla ve kederli durumda hedef oldular

Hoy ve Merend Azerbaycan eyaletinin batısında, Erdebil ve Halhal ise doğusunda olan büyük şehirlerdi. Vilayetler resmen valilere ölçüsüz vergi karşılığında pazarlandığı için halk yerli yöneticilerin kanunsuz tavırları ve orantısız vergileri altında ezilmekteydi. Adı geçen bölgeler "dârüs'-saltana" eyaletine bağlı tarım, hayvancılık ve ticaretle zengin kaynaklara sahip kentler olduğu halde gelir dağılımındaki adaletsizlikten dolayı halk aşırı yoksulluk ve zaman zaman kıtlık içinde yaşamını sürdürmekteydi. Şairin de Bakü'de bulunduğu sürede karşılaşmış olduğu gibi Aras nehri kıyısında sınırda bulunan bu bölgenin insanları çalışmak için ülkelerini terk edip Bakü'de XX. yüzyılın başında Rotchild'ler ve Nobel kardeşler tarafından kurulmuş olan petrol şirketlerinde işçi olarak çalışmaya akın ediyorlardı. "Muhacir" ve "hemşehri" lakaplarıyla anılan bu işçi güruh orada da ayrımcılığa maruz kalıp aşağılanıyor, birçoğu ağır çalışma şartları altında canını kurban ediyordu (Pişeverî, 1980, s. 15-16; Foran, 2013, s. 203; İvanov, 1978, s. 35).

چو گوسپند اجلشان درید بر تن پوست کباب کرد و بر آتش نهاد همچو سپند

Ecel koyun gibi onların derilerini vücutlarından yüzdü
Kebap etti ve üzerlik gibi ateşin üzerine koydu

Sömürge düzeninin çıkarları uğruna ağır koşullarda çalışan bu işçiler kötü muamelelere maruz kalıyorlardı. Aslında ilk sosyal-demokrat hareketler de bu muhacir kitlenin içinden yeşermeye başlamıştı.

یکی نخواست دیتشان ز گرگ آدم خوار یکی نبرد خبرشان بخانه و فرزند

Bir kişi bile onların diyetini insan yiyen kurttan istemedi
Bir kişi bile onların haberlerini eve ve evladına götürmedi

Kaçar yönetimi Kafkaslar'da ucuz iş gücü olarak yurdundan olan tebaasının haklarını hiç bir şekilde takip etmiyordu. Ailelerinden uzakta kimsesiz biçimde hayatlarını kaybeden bu göçmenlerin hayatı bu dönemde eser veren Celil Mehmetkuluzâde gibi Azerbaycanlı yazarların realist hikayelerine konu olmuştur.

ز سوگ اسلام است این که سالها پوشید عروس کعبه تن خویش در سیاه پرند

İslam'ın yasından dolayı olsa gerek yıllarca
Kabe gelini kendi vücudunu siyah yalın ipekle örttü

"Perend" yalın ve nakışsız ipek kumaşı anlamına gelir. Şair güzel bir "hüsn-i ta'lil" sanatı kullanarak Kâbe'yi bir geline benzetmiş, onun örtüsünün beyaz olacakken yalın siyah ipekten olmasını İslam dünyasında yıllardır yaşanan yas olduğunu ileri sürmüştür.

کجائی ای علی مرتضی که با شمشیر بتان دوباره بخاک افکنی ز طاق بلند

Ey Mürteza Ali, neredesin de kılıçla
Yüksek taktan putları yine toprağa düşüresin?

Toplumun Cahiliye dönemine geri döndüğünü ve cansız putlara tapmaya başladığını ima eden şair Hz. Ali'den bu putları yüksek mevkilerinden yere savurmasını ister. Edîbu'l-memâlik'in Ehl-i Hak (Alevi) inanışının da emareleri bu beyitte görülmektedir.

کجائی ای عمر دادگر که با انصاف دوا کنی بشب تیره درد حاجتمند

Ey adaletli Ömer, neredesin de insafla
İhtiyaç sahibinin derdine karanlık gecede deva olasın?

Adaletiyle meşhur olan Hz. Ömer timsalinde şair toplumda yaşanan adaletsizliklere derman aramaktadır. Genel Şiî kültüründe ilk 3 halifeye pek sıcak bakılmazken şairin Hz. Ömer'den de medet umması dikkat çekici bir husustur.

کجاست آنکه بفرمان او همی بودی ز مصر تا بدر چین ز روم تا به خجند

Nerededir o kimse ki onun fermanındaydı
Mısır'dan Çin kapısına, Rum'dan Hocend'e kadar

Şair eski ihtişamlı günlerin özlemiyle İslam dünyasının birlik içinde ve geniş bir coğrafyada iktidarda olduğu döneme işaret eder ve "asr-ı saadet" özlemini dile getirir.

کجاست آنکه زر از گنج ریخت در گنجه کجاست آنکه در از روی بست بر دربند

Nerededir defineden altını Gence'ye döken
Nerededir kapıyı yüze karşı kapatan Derbend üzerine

Bu fetih ve iktidar döneminde Kafkasların en kuzey bölgesi olan Derbend ve Gence kentlerine işaret edilmektedir. Bu bölgeler XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde Kaçar-Rus savaşları sırasında Ruslara kaptırılmıştı ve şairin Bakü'de bulunduğu sırada da bölge halkının uzun direnişlerine rağmen halen Çarlık işgalindeydi (Afandiyeva, 2020, s.19-41). Şair bu bölgelerin işgal öncesi hasretini yaşamakla birlikte Gence ile "genc" (define) ve "Derbend" ile "der" arasında bir iştikak ilişkisi kurmuştur.

کجاست عاشق صادق که نگسلد از دوست گرش ببرد دشمن بتیغ بند از بند

Nerededir gerçek aşık ki kopmasın yârinden
Düşman onu kılıçla eklemden ekleme kesse bile

Şair zımni olarak büyük mücadeleler ve yerli direnişlere karşı Kaçar Devleti'nden koparılan parçalara gönderme yapmaktadır. Düşman bu bölgeleri gövdeden eklemleri keser gibi koparıp almıştır. Bu bölgeler bir daha Kaçar Devleti'ne eklenmese de merkezî otoriteden uzaklaşıp kısmî yerel gelişim imkânı buldukça aslında Kaçar despotizminin de sonunu getirecek sosyal-demokrat düşüncelere ev sahipliği yapmış, özgürlükçü mefkûreler kısa sürede buradan ülkenin her yerine yayılmış ve Meşrutiyet devriminin düşünsel zeminini hazırlamıştır.

خوشا بحال شهیدان دین که شهد بلا مکیده اند ز پستان شاهدی دلبند

Ne mutlu din şehitlerinin hâline ki bela balını
Emmişler gönül bağı bir sevgilinin memesinden

Yine zımni olarak işgalci sömürge kuvvetlerine karşı XIX. yüzyılın ortalarına kadar direnen yerli halkın vermiş olduğu canlara övgü dolu işaretler yapılmıştır. Rus istilasına karşı Gence'de Cevad Han (1748-1803) ve Derbend'de Şeyh Şamil hareketleri Kaçar yönetiminden de yeterli destek bulmayınca Çarlık rejimi tarafından kanla bastırılmıştı. (Afandiyeva, 2020, s. 16-18; Hajiyev, 2022, s. 135-158; Budak, 2010, s. 67-70.

ز بسکه ریخته خونشان بخاک تیره هنوز بجای لاله و گل لعل خیزد از الوند

O kadar çok kanları kara toprağa dökülmüş ki hâlâ
Lâle ve gül yerine Elvend'den lal çıkar

Elvend Hemedan bölgesinin güneyinde yüksek bir dağ adıdır. Kafkasların en kuzeyindeki yüksek dağlarda dökülen kanlarla dönemin Azerbaycan eyaletinin en güneyinde yer alan Elvend dağının yakut taşları arasında ince bir bağ kurulmuştur.

تو ای مسلمان که اسلام را به ننگ آری بروز خویش بگری و بریش خویش بخند

Sen ey İslam'ı alçak düşüren Müslüman
Kendi gününe ağla ve kendi sakalına gül

"Kendi sakalına gülmek" deyimi Farsçada düştüğü durumdan dolayı alay konusu olmak demektir. İslam'a layık yaşayamayan Müslüman hitap alınmış, sakal ise alay konusu olmanın simgesi olarak kullanılmıştır.

مجوس رفت بمینو تو در سقر تا کی جهود تاخت بگردون تو بر زمین تا چند

Mecus cennete gitti, sen ise ne zamana dek cehennemdesin
Yahudi feleğe koşturdu, sen ise ne zamana dek yerin üzerindesin?

Müslüman toplum distopya içinde debelenmektedir. Yahudiler feleğe kadar yükselmişken Müslüman toplum hala yeryüzündedir. XIX. yüzyılın sonuna doğru İslam ülkelerinin modernleşen dünyaya karşı gecikme ve geri kalmışlık içinde duraksaması bu dönem aydınlarının esas zihinsel meşgalesini oluşturmaktaydı. Özellikle sanayi devriminin kazanımlarına bakıldığında hızla açılan mesafe bu aydınları tedirgin etmekteydi.

کدام کار تو مانند بر مسلمانست بخویش نام مسلمانی از گزافه مبند

Senin hangi işin Müslüman'a benzer?
Kendine yalandan Müslümanlık adını bağlama!

Edîbu'l-memâlik bazı İran aydınlarının aksine sorunu İslam'ın kendisinde değil, Müslüman toplumun yozlaşmasında ve gerçek İslam'dan uzaklaşmış olmasında görür. Bu toplum ismen Müslüman olsa da gerçek İslam değerlerini üzerinde taşımamaktadır.

ندانمت بچه دینی و بر چه کیش ولیک نه بر مسلمان مانی نه گبر را مانند

Bilmem sen hangi dindesin, hangi mezhepte, lakin
Ne Müslüman'a benzersin ne Mecûsi'ye

Sözde Müslüman olan toplum büsbütün hurafelerle dolu bir yozlaşma içindedir. Yaşadığı kültür ne eski yerli inançlar (burada simgesel olarak ateşe tapma), ne de İslam'a benziyor. Müslüman topluluk kendi özünden uzaklaşmış, karma bir inanç sistemini esiri olmuştur.

نه راه دیر سپاری نه سوی کعبه روی نه فهم قرآن داری نه درک آیت زند

Ne manastır yolunu alırsın ne Kabe'ye doğru gidersin
Ne Kuran anlayışına sahipsin ne Zend ayetinin kavrayışına

Müslüman toplum yozlaştıkça artık ne eski inanışların yolunu ne İslami inanışları takip eder. Zend Zerdüşt'e indirildiği iddia edilen kutsal kitap ve Avesta'nın yorumu mahiyetindeydi. Şaire göre çağdaşı olan toplum eski ve yeni kutsal kitapları idrak etmekten aciz durumdadır.

پی رضای حق این خال عار و جامه ننگ بروی و پیکر دین محمدی مپسند

Hakk'ın rızası için bu utanç benini ve bu ayıp kıyafetini
Muhammedî dinin yüzüne, gövdesine reva görme!

Toplumun yaşadığı hurafeler gerçek İslam dininin yüzünde bir utanç beni, vücudunda bir ayıp kıyafeti gibidir. Bu absürt inanışlar Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği dinle bağdaştırılmamalıdır.

از آن سپس که پیاده شدی و کندی رخت بخصم دادی اسب و ستام و گرز و کمند

İndikten ve giyimini kuşamını soyunduktan sonra
Düşmana verdin atı, koşumu, topuzu ve kemendi

İslam ülkeleri iktidarı elden bıraktıktan sonra elindeki imkanları da düşmanlarına teslim etmişlerdir. Silahlarını ve alet edevatını düşmana hibe eden bir savaşçı gibi işgalci kuvvetlere büsbütün teslim olmuşlardır.

دوباره باز نپوشد ترا سلیح نبرد دوباره برننشاند ترا بپشت سمند

Sen bir daha savaş silahını kuşanmazsın
Seni bir daha küheylanın sırtına bindirmezler

Sanayi devrimini kaçırmış bir toplum olmanın travması bu beyitte de sezilmektedir. Savaşı kaybeden toplum, silahı bırakmış, ilerleme kervanından geride kalmış, ilerleme vasıtasını da elden bırakmıştır.

مگر فریدون آید دوباره در اصطخر و یا نریمان آید ز پای کوه سهند

Belki de Ferîdun gelir yine İstahr'dan
Ya da Nerîmân gelir Sehend dağının eteğinden

Ferîdun Hint-İran toplumlarının ortak mitolojik figürlerinden ve zalim Dahhâk'ı tutsak eden hükümdardı. Nerîmân ise Şehnâme anlatısına göre Sâm'ın babası olan bir pehlivandı. (Fesâyî, 2000, s.1057; Yazıcı, 1995, s.396; Demirci, 1993, s. 408-409). Şair toplumun bu sefil durumdan kurtuluşunu ancak mitolojik kahramanların çıkagelmesine bağlamaktadır. Ferîdun'un yendiği Dahhâk sömürgeci güçleri temsil etmektedir.

کنون بزخم رقیب و بنار هجر حبیب بساز همچو رباب و بسوز همچو سپند

Şimdi rakibin yarasıyla ve dostun ayrılığının ateşiyle
Geçin rebap gibi, yan üzerlik gibi

Şair artık heba edilen geçmişin telafisinin mümkün olmadığını, kaderinden yakınmaktan başka bir çare bulunmadığını düşünmektedir.

که خفته ای بخزان و دی و بهار و تموز خبر نیافتی از فروردین و از اسفند

Çünkü uyumuşsun sonbaharda ve dey[5] ayında, baharda ve temmuzda

[5] Dey: Şemsi takvime göre kışın ilk ayı (22 aralık – 20 ocak).

Haber alamadın ferverdinden[6] *ve isfendden*[7]

Toplumun bu denli dalalet içinde olmasının sebebi uzun süre zamanını gaflet uykusunda geçirmesidir. Bütün sonbahar, yaz ve bahar aylarında uykuya daldığı için baharın ilk ayı (ferverdin) yani yeni çağın başlangıcını ve de güneş takvimine göre yılın ve kışın son ayı olan (isfend) yani son çağı kaçırdığını ima etmektedir. Toplumun çağdaşlaşma ve modernleşme sorunu mükemmel sembolik bir anlatımla dile getirilmiştir. Çağını yakalamayan halk habersizlik, bilgisizlik ve bilinçsizlik pençesinde kalmıştır.

Sonuç

Kaçar dönemi İran'ın modern edebiyata geçiş (Uyanış devri)şairlerinden olan Edîbu'l-memâlik-i Ferahani sosyal ve siyasi konuları eserlerine taşıyan meşrutiyetçilerden biriydi. Özellikle kaside ve kıtalarında modern ve güncel sorunları toplumdan kopuk klasik Fars şiirine dahil eden Edîbu'l-memâlik anayasal devrim sürecinde halkın bilgilenmesinde ve bilinçlenmesinde önemli bir rol üstlenmiştir.

Dünyada ve ülkesinde yaşanan değişikliklere kayıtsız kalmayan şair güncel sorunları şiirlerine taşımış ve bu bağlamda özgür dünya ile karşılaştırmada Müslüman toplumların geri kalmışlığından yakındığı, aynı zamanda da kendi içinde adalet ve hürriyeti destekleyen Batılı ülkelerin Müslüman ülkelerdeki sömürgeci kanlı politikasını eleştirdiği "İslamın Zayıflığı Üzerine" başlıklı kaside tarzındaki şiirini kaleme almıştır. Bu kasideden de anlaşıldığı üzere Edîbu'l-memâlik'i diğer birçok meşrutiyet dönemi aydın ve yazarından ayıran özelliklerden birisi salt Batı hayranlığıyla oluşturan mefkûrenin aksine daha muhafazakâr yaklaşıma sahip olması ve bir taraftan da Hollanda, İngiltere, Rusya gibi sömürgeci devletlerin yayılmacı politikalarını da göz ardı etmeyip eleştirmesi ve oryantalist yaklaşımlarını ifşa etmesidir.

Kaynakça

Abrahamian, E. (2005/ h. 1384). Îrân Beyn-i Do İnkılâb (A. Gol Muhammedî ve M. İbrahim Fettâhî, Çev.). Tahran: Ney.

Afandiyeva, U. (2020). 19. Yüzyıl Başlarında Rus Çarlığı'nın Güney Kafkasya Politikası (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Anbarcıoğlu, M. (1985). Çağdaş İran Edebiyatında Nesir. D.T.C.F. Doğu Dilleri Dergısi,4,l, 1-23.

Âryenpûr, Y. (1993/ h. 1372). Ez Sabâ Tâ Nimâ, (Cilt 2), (5 b.). Tahran: İntişârât-ı Zevvâr.

Budak, Mustafa. (2010). "Şeyh Şamil", DİA, (Cilt 39, s. 67-70). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Burka'î, S. M. B. (1993/ h. 1372). Sohenverân-i Nâmî-yi Mu'âsır-i Îrân, (Cilt 1), (2 b.). Tahran: Neşr-i Hurrem.

Browne, E. G. (1937/ h. 1316). Târîh-i Edebî-i Îrân Ez Âgâz-i Ahd-i Safevîye tâ Zemân-ı Hâzır, (Cilt 4). Tahran

Demirci, K. (1993). "Dahhâk", DİA, (Cilt 8, s. 408-409). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Destgirdî, V. (Ed.). (1933/ h. 1312). Dîvân-i Kâmil-i Mîrzâ Sâdık Hân Emîrî Edîbu'l-Memâlik Tahran: Furûği.

Devletâbâdî, A. (1954/ h. 1333). Târîh-i Tahavvül-i Nesr-i Fârsî-yi Muʿâsır. Tebriz: Ferheng.

Dihhudâ, A. E. (1999/ h. 1377). Luğatnâme-yi Dihhudâ, (Cilt 1), (2 bs.). Tahran: Danişgâh-i Tahran.

[6] Ferverdin: Şemsi takvime göre bahrın ilk ayı (21 mart – 20 nisan).
[7] İsfend: Şemsi takvime göre kışın son ayı (20 şubat – 19 mart).

Erinç, Sırrı (1993). "Cava", DİA, (Cilt 7, s. 170-171). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

ES'ADÎ, M., HABÎBÎ, R. (2010/ h. 1389). "Mâm-i Vatan" der Dîvân-i Edîbu'l-memâlik-i Ferâhânî, Nâme-i Pârsî, 55, 5-26.

Fesâyî, M. R. (2000/ h. 1379). Ferheng-i Nâmhâ-yi Şâhnâme. Tahran: Peşehûşgâh-i Ulûm-i İnsânî ve Mutaalat-i Ferhengî.

Fığlalı, E.R. (1999). "İbn Mülcem", DİA, (Cilt 20, s. 220). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Foran, J. (2013/ h. 1392). Mukâvemet-i Şikenende Târîh-i Tahavvulât-i İctimâî-yi İrân, (A. Tedeyyun, Çev.) (14 b.). Tahran: Resâ.

Hajiyev, J. (2022). Azerbaycan Gence Hanlığı: Cevad Han'ın General Sisianov'la Mektuplaşması (Gence Uğrunda Mücadele). Türk Dünyası Araştırmaları, 131, 135-158.

Hâkimî, İsmail. (2012). Çağdaş İran Edebiyatı. (Şadi Aydın, Çev.), Ankara: İskenderiye Kitaplığı.

Hâşimî, M. S. (1984/ h. 1363). Târîh-i Cerâyid ve Mecellât-i Îrân (Cilt 1). Tahran: İntişârât-ı Kemâl.

İlâhî, N. A. (2007/ h. 1386). Asarü'l-Hak, (Cilt 2), (5 b.). Tahran: Neşr-i Penc.

İvanov, M. S. (1978/ h. 1357). İnkılâb-ı Meşrûtiyet-i Îrân (A. Tebrîzî, Çev.). Tahran: Şebgir ve Armağan.

Kanar, M. (2013). Çağdaş İran Edebiyatının Doğuşu ve Gelişmesi. İstanbul: Say Yayınları.

Kanar, M. (1995). "Ferâhânî", DİA, (Cilt 12, s. 356). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Karacan, O. (2013). 1906 İran Meşrutiyeti (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kedkenî, M. R. Ş. (2001/ h. 1380). Edvâr-i Şi'r-i Farsî, Ez Meşrûtiyet Tâ Sukût-i Saltanat. Tahran: İntişârât-ı Sohen.

Kesrevî, A. (1984/ h. 1363). Târîh-i Meşrûte-yi Îrân (Cilt 1), (16 b.). Tahran: Emîr-i Kebîr.

Mâzenderânî, V. (1971/ h. 1350). *Mecmûa-yi Ahdnâmehâ-yi Târîh-i Îrân*, Tahran: İntişârât-ı Vezâret-i Umûr-i Harîce.

Örs, Derya. "Fars Edebiyatı. Üslûp ve Tarihî Dönemler", DİA, (Cilt 39, s. 154-155). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Pişeverî, S. C. (1980/ h. 1359). *Târîhçe-i Hizb-i Adâlet*. Tahran: İlm.

Rencber, A. (Haz.). (1976/ h. 1355). *Guzîde-yi Eş'âr-i Edîbu'l-memâlîk*. Tahran: Zevvar.

Tecrübekâr, N. (1971/ h. 1350). *Sebk-i Şi'r Der Asr-i Kâcâriyye*. Tahran: Mes'ud-i Sa'd.

Tekin, A. (2015). *Endonezya'da Hollanda Sömürgeciliği Ve Bu Dönemde Endonezya-Osmanlı İlişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Terbiyet, M. A. (1935/ h. 1314). *Dânişmendân-i Âzerbâycân*. Tahran: Meclis.

Yâhakkî, M. C. (1996/ h. 1375). *Çûn Sebû-yi Teşne*. Tahran: Cami.

Yazıcı, T. (1995). "Feridûn", DİA, (Cilt 12, s. 396). içinde İstanbul: İSAM: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırma Merkezi.

Yıldırım, N. (2002). Edîbu'l Memâlik-i Ferâhânî. Nüsha, 5, 7-21.

Yûsufî, G. H. (2009). *Çeşme-i Rûşen: Didârî bâ Şâirân*, (12 b.). Tahran: İlmî.

Zerrînkûb, A. (2004/ h. 1383). *Ez Guzeşte-yi Edebî-yi Îrân*. Tahran: Suhân.

66. Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* eserindeki kimlik sorunu ve ötekileştirme eylemi[1]

Lale ERDEM[2]

APA: Erdem, L. (2023). Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* eserindeki kimlik sorunu ve ötekileştirme eylemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1075-1091. DOI: 10.29000/rumelide.1404860.

Öz

"Kimlik sorunu" edebiyatta yerini aldığı ilk günden bugüne, en çok tartışılan ve üzerine yazılan konulardan biri olagelmiştir. Bu sorun, "ötekileştirme" eyleminin de dahil olması ile birlikte daha karmaşık bir hal almış ve hem bu konuda verilen eserler hem de eserler üzerinde yapılan incelemeler ve araştırmalar yoğunluğunu günbegün artırmış, zamanla da daha sosyolojik ve psikolojik çözümlemeler gerektirmiştir. Bu çalışmada Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* adlı eserindeki karakterler üzerinden kimlik sorunu ve ötekilik kavramlarının metin içerisinde ne şekilde yer aldığı incelenmiştir. Duras kitabını boydan boya kimlik sorunu ve ötekilik ağlarıyla örmüştür. Yazar işlediği hikâye boyunca kimlik sorununu sürekli bir şekilde gündemde tutmuş ve karakterlerin ötekilik ağlarından kurtulmalarına asla müsaade etmemiştir. Kitap içerisinde bazı karakterlerin bazı zamanlarda ötekilik durumları bozulmuş fakat bu geçiş halleri çok kısa sürmüş ve yine durum sadece söz konusu karakterlerin ötekilik makamında terfi etmesiyle sonuçlanmıştır. Yani Duras ötekiliği yok etmekten çok, her seferinde onu daha güçlü, daha karmaşık ve karakterlere daha da sinmiş bir şekilde sunmuştur. Dolayısıyla bu kitabın muhtemel yazılma amacıyla da paralel olacak şekilde Duras, karakterlerini içinden kurtulmanın mümkün olmadığı bir ötekilik çemberine hapsetmiştir. Roman içerisinde aynı zamanda Duras'ın imzası gibi olan eksiltili yazma stilini görmek ve kaleminin de ne denli güçlü olduğunu fark etmek kolayca mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kimlik sorunu, Marguerite Duras, ötekileştirme, *Yaz Yağmuru*

---

[1]. 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: %3
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1404860
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Öğr. Gör. / YL Öğrencisi., KTO Karatay Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Edebiyatı ABD / Lecturer Assist. / MA Student, KTO Karatay University, Selçuk University, School of Foreign Languages, Institute of Social Sciences, French Language and Literature Department (Konya, Türkiye), lalaearuk@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-3091-1193, **ROR ID:** https://ror.org/054341q84, **ISNI:** 0000 0004 0471 9645

Question of identity and act of othering in the novel *Summer Rain* by Marguerite Duras[3]

Abstract

"Question of identity" has been one of the most discussed and written topics since the first day it took its place in literature. This problem has become more complex with the inclusion of the topic "othering". Both the works on this subject and the studies and researches conducted on these works have increased their intensity day by day, and also sociological and psychological analyses have been required for these works. In this study, it was examined how the concepts of question of identity and othering were included in the text through the characters in Marguerite Duras's *Summer Rain*. Duras has reticulated his book from end to end with question of identity and othering. He has constantly pinned down the topic of question of identity and never allowed the characters to escape from their web of otherness throughout the book. In the book, otherness status of some characters was disrupted at some times, but these situations lasted for a very short time and only resulted in those characters being promoted in otherness. In other words, Duras has always presented otherness in a stronger, more complex and more ingrained way, rather than destroying it for a single character. Therefore, in parallel with the possible purpose of writing this book, Duras has imprisoned his characters in a circle of otherness from which it is impossible to escape. In the novel aforementioned, it is also possible to see elliptical writing style which is Duras's signature and to easily realize how powerful his pen is.

Keywords: Marguerite Duras, othering, question of identity, *Summer Rain*

1. Giriş

Edebiyatın her ne kadar edebiyatçıların tümü tarafından kabul edilen bir tanımı olmasa da yaygın anlamda edebiyat, Platon'un yansıtma kuramına göre hayatın bir yansıması olarak ele alınır. Bu yansımayı en iyi şekilde oluşturabilmek için, kullanılan anlatım şekilleri, yöntemleri ve hatta bazen anlatılanın kendisi bile zaman içerisinde pek çok kez değişmiştir. Dolayısıyla söz konusu edebiyat olduğunda, yüzyıllar boyunca daha doğruya ya da daha iyiye doğru gelişim göstermiştir denemez belki ama yüzyıllar boyunca geçirdiği değişimlerin tamamını ihtiva edebildiği için daha güçlü bir hale gelmiştir denebilir.

Edebiyatın hayatı anlamlandırmaya çalışma sürecinde, hiç durmayan zaman bütün rolleri çalmış, bütün ilgiyi kendi üzerine çekmiştir demek yanlış olmaz. Çünkü değişen zaman demek gerçek anlamda, değişen çevre, değişen insan tipleri, değişen insan görüşleri, insan ilgileri, kavrayışları ve aktarımları demektir. Tüm bu değişimlerin edebiyat yoluyla aktırılmasıyla, hayatın anlamlandırılması çabasında edebiyatın yol göstericiliğine de katkıda bulunulmuştur. Başka bir deyişle içinde yaşanılan dönemin sorunları ya da geçmişte yaşanılmış sorunlar birçok farklı aktarma yolu ile toplumlara kazandırılmıştır.

---

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: 3
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 20.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1404860
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Edebiyat, söz konusu aktarımların hem içeriğinin hem de üslubunun coğrafyadan coğrafyaya değişmesinden kaynaklı olarak bir kişinin veya ulusun kimliğinin oluşmasında etkili bir faktör olmuştur. Birçok yazar, bu bağlamda, yaşadığı dönemin etkisinde kalarak eserlerini kaleme almıştır. Yazarlar, döneminin siyasi olaylardan, ekonomik durumdan veya dini meselelerden beslenen toplumsal sorunlarını ele alarak okura sunmuştur. Tüm bu konular bireyi ve toplumu şekillendirdiği gibi edebiyata da pek çok açıdan yön vermiştir. Olaylar kadar olayların anlatılışı da bireyleri doğal olarak etkileyeceği için edebiyat da toplumu etkilemiştir. Yani, edebiyat ve toplum sürekli birbirini etkileyen ve birlikte büyüyen bir döngünün içindedir.

Toplum kendisini biriktirerek var ederken, kendisinin bekasını da sağlama alabilmek için her parçayı kabul etmeyecek, bazılarını dışarıda bırakacak ve bunun için de sosyal psikoloji ve sosyal hafıza gibi elementlerden faydalanacaktır. Bu durum kaçınılmaz olarak bir "öteki" oluşturacak ve toplumu oluşturan parçalar da kendi bütünlüklerini muhafaza edebilmek için bu ötekini, öteki olarak kolayca kabullenecektir. Aynı zamanda, gerek toplumun dışarıda kalmasını istediği ötekilerde gerekse içerisine kabul ettiği bireylerde tam da bu aidiyet meselesinden kaynaklı olarak ortaya çıkan bir mesele daha vardır: "kimlik sorunu".

Kimliğin, bireyi ya da toplumu meydana getiren ögelerin toplamı olmasından dolayı, toplum içerisindeki farklılıklar birini, bir diğerinden ayırmıştır ve çoğunlukla ayrı kalan, ayrı bırakılan taraf kendisini bir tür kimlik buhranı içerisinde bulmuştur. Kişilerin kolayca dışarıda bırakılması ve kimliklerin farklı algılanmasındaki dinamikleri belirleyen başlıca dört süreç vardır. Bunlar; önyargı, ayrımcılık, öteki ve ötekileştirmedir (Özensel, 2020: s. 370). Bu dört aşamadan sonra bir öteki oluşacak, kimlik bulanacak ve kimlik sorunu kendini gösterecektir. Görülen odur ki kimlik sorunu ve ötekilik konuları sosyolojik, psikolojik ve felsefi çözümlemelere muhtaçtır. Doğal olarak bu konular, bu bilimler temelinde çokça tartışılan ve edebiyatta da birçok yazarın üzerinde özenle durduğu konular haline gelmiştir. Bu yazarlar arasında da özellikle öne çıkan isimlerden biri hiç şüphesiz Marguerite Duras'tır.

Bu çalışmada, Fransız yazınının en aykırı yazarlarından biri olan, kendisi de Fransız sömürgesi Çinhindi'de doğup büyüyerek görece bir ötekileştirmeye bizzat tanıklık eden Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* adlı romanında kimlik ve ötekileştirme konuları ele alınacak, yazarın konuya bakış açısı metin analizi yöntemiyle irdelenmeye çalışılacaktır.

1.1 Marguerite Duras

Daha çok Marguerite Duras takma adıyla bilinen Marguerite Donnadieu; Fransız romancı, oyun yazarı, senarist ve yönetmendir. 1914'te Çinhindi'de, Saygon yakınlarında Gian-Dinh'de doğmuştur. 1932'de, bakaloryasını aldıktan sonra, Saygon'dan ayrılır ve eğitimine devam etmek için Fransa'ya yerleşir. İlk romanı olan *Les Impudents (Utanmazlar)* 1943 yılında yayınlanır. Bunu roman, oyun, senaryo, deneme ve öykü türünde birçok eser izler. 1984'te yayımlanan ve Goncourt Ödülü'nü kazanan otobiyografik romanı *L'Amant (Sevgili)*, tüm dünyada milyonlarca okurla buluşmuştur. Ayrıca *L'Amant* 1986'da İngilizcede yayımlanan en iyi roman ödülüne layık görülmüştür. Bu roman daha sonra, Jean-Jacques Annaud tarafından 1992'de sinemaya uyarlanmıştır.

Tüm çocukluğunu geçirdiği Çinhindi, yazarın yaşamının biçimlenmesinde önemli bir role sahiptir. Bu çocukluk dönemi, gelecekteki yazarın yaşamını, çalışmasını ve eserlerini büyük yönde etkileyecektir. Annesinin verdiği mücadeleyi, kardeşleriyle ilişkilerini, kendisinden büyük Saygonlu bir zengin çocuğu ile yaşadığı aşkı ve bunların etkilerini yapıtlarında görmek mümkündür.

Duras'ın ilk romanları, geleneksel romanlar olarak kabul edilir. İlk zamanlar, dergilerde yayımlattığı varoluşçu anlatılarıyla tanınmıştır. Varoluşçuluk, eserlerinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak

çalışmaları sadece bununla sınırlı kalmayıp eserlerinde sürrealizmin etkileri de görülür (Gögercin, 2008: s. 39). Bunu kendisi Le monde (1967; aktaran: Gögercin, 2008: s. 41) gazetesine verdiği demeçte şu şekilde açıklamıştır: "Sürrealizme gitmedim ama şimdi bana geliyor ve bundan çok mutluyum (...). Yaptığım araştırma türü onları çekiyor: değerlerin yer değiştirmesi, tanrının yokluğu, Hıristiyan görüşüne ve ardından deliliğe yapılan tüm göndermeler."

Duras'ın ileri dönem eserlerinde ise Yeni Roman akımının izleri görülür. Yazar bu yüzden zaman zaman, Fransa'da ortaya çıkan "Nouveau Roman" edebiyat akımı ile birlikte anılsa da kendine has anlatım tarzından dolayı yeni romanın önemli yazarları arasında gösterilmez. Romanlarında her şeyi uzun uzadıya anlatmaz, metni kısa ve öz tutarak okurun düşünmesini sağlar. Diyalogların yanı sıra sessizlik temasını kullanır. Tahsin Yücel (2021: s. 5), Duras'ın "eksilti" sanatını büyük bir ustalıkla kullandığını belirterek, "Durumları, duyguları ve duyumları daha çok esinlenmelerle, ama en kestirme, en etkili bir biçimde yansıtan bu yalın, yalın olduğu ölçüde doğal ve şiirli anlatım bile, Duras'ın usta bir yazar olduğunu kanıtlamaya yeter." demiştir.

Boşluklu ve sessizlikle örülü yazım şeklinin yanı sıra Marguerite Duras feminist bir yazar olarak da sınıflandırılmıştır. Kendisi edebiyat, kadın ve sessizlik kavramlarını şu şekilde ilişkilendirmiştir:

> *"İnsanın bulgulamaya çıkabileceği, ancak sessizlikle yansıtabileceği içgüdüsel bir davranış biçimi vardır. Bir erkek davranışını sessizlikle anlatmak çok daha zordur, çok daha yapaydır, çünkü erkekler sessizlik değildir. Eskiden, çok çok eskiden, binlerce yıldan beri, sessizlik kadın demektir. Dolayısıyla edebiyat da kadın demektir. İster kadınlardan söz edilsin ister kadınların kendileri edebiyata el atsın, kadınlardır edebiyat."* (Duras, 1997: s. 88)

Duras, eserlerinde bazı temalara özellikle tekrar tekrar yer vermiştir. Duras'ın kendi hayatıyla da ilişkilendirdiği için yoğun anlam yüklediği temalar arasında aşk, tutku, ölüm, hafıza, nehir gibi öğelerle sıkça karşılaşmak mümkündür. Dolayısıyla Duras'ın eserlerine otobiyografik açıdan da bakmak kaçınılmazdır. Bütün bu tekrarlar, uzun sessizlikler, duraklamalar, monologlar vs. Duras'ın edebi anlayışının bel kemiğini oluşturur. Bu yönüyle Duras'ın yazılarıyla yeni roman arasında çok ciddi benzerlikler bulunmaktadır. Buna rağmen Duras, kendisini hiçbir zaman yeni romancı ya da feminist bir yazar olarak tanımlamamıştır. Daha doğrusu Duras, kendisini hiçbir zaman tanımlama gereği hissetmeksizin sadece yapmaya çalıştığı şeye odaklanan biridir demek yanlış olmayacaktır.

Duras, Çinhindi'de çocukluğunu yoksulluk içinde geçirmiştir. Bunun yanında sömürgeleştirilmiş bir toplumda Fransız kimliğiyle öteki durumunda oluşu kendisini kimlik arayışına sokmuştur. Daha sonraları Çinhindi'den ayrılışı ve hukuk ve siyaset bilimi alanındaki çalışmalarını bitirmek için Paris'e taşınması bu arayışı sonlandıramamıştır. Çinhindi'de büyümüş ve ilk gençlik yıllarını orada geçirmiş olmasından kaynaklı Fransa'da da öteki olma durumu onun için devam etmiştir. Böylelikle eserlerinde sömürge toplumunun içinde bulunduğu durumları, değer yargılarını, yaşadıkları zorlukları derinlemesine inceleyebilmektedir. Doğu ile Batı arasındaki kültürel farklılıkları, ötekileştirme kavramını eserlerine çok iyi şekilde yansıtmıştır. Yapıtlarında Duras'ın çeşitli kimliklerini görmek mümkündür. Eserlerdeki karakterler incelendiğinde hepsinin karmaşık, çelişkili, delilik içinde olduğu görülür. Kişiler ve olaylar örgüsünde belirsizlik hâkimdir. Okuyucu karakterlerle özdeşleşmeyi başardığı anda, yazar araya girerek karakterlerin kişiliklerinin unsurlarını değiştirir ve bunun sonucunda okuyucu artık onları davranışlarından ya da düşüncelerinden tanıyamaz hale gelir (Green, 2017: s. 3-4).

1.2 Kimlik ve kimlik sorunu

Kimlik kavramı insanın doğumundan itibaren başlayan bir süreçtir. İnsanlık kadar eski olan kimlik kavramı, insanın başkalarıyla kurduğu ilişkiler sayesinde kendisini tanımlamasına yardımcı olmakta,

yaşantısına yön vermekte ve aidiyetini göstermektedir. İnsanın kendi özünü bilme çabası antik dönemden günümüze kadar uzanmaktadır. Sokrates'in "kendini tanı!" doktrininden yola çıkarak insanın kendisini arayışının, felsefenin öncelikli sorunu olduğu görülecektir. Bu arayış dinamik bir süreçtir (Yılmaz, 2012: s. 14). Bu süreç içerisinde yapılan değerlendirmeler insanın kendisini ya da diğer insanları koyduğu yeri anlamlandırmak ve ilişkileri şekillendirmek açısından oldukça önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında insanın kendisini arayışı zamanla kimlik kavramını belirgin hale getirmiştir.

Kimliğin her bilim dalında farklı şekillerde tanımı yapılmıştır. Uzmanlar ya da birçok kuramcı kimlik üzerine araştırmalar yapıp teoriler ortaya atmışlardır. Örneğin kimlik bunalımı kavramını ilk olarak ortaya atan psikoanaliz uzmanı Erik Erikson'un oluşturduğu sistemin özünü kimlik kazanımının ömür boyu süren değişken bir süreç olması düşüncesi oluşturur. Kimlik, kişilik gelişiminde ciddi bir öneme sahiptir ve kişilik gelişimi de insanın hayatına yayılmış şekilde sekiz basamağa ayrılmıştır. (Erikson, 2018) Bu basamakların her biri sağlıklı bir şekilde atlatılmazsa bireyin kimlik kazanımında tutarsızlıklar kaçınılmaz olacaktır. Bireyin kimliğinin toplum tarafından kabul edilmeyişi ve kendi kimliğini sorgulaması, onun çeşitli bunalımlar ve kimlik karmaşasıyla karşı karşıya kalma ihtimalini yükseltecektir.

Kimlik inşasında rol oynayan birçok önemli faktör vardır. Kültürel olaylar ya da gelenek-görenekler kimlik inşasında önemli role sahiptir. Ayrıca siyasi süreçler, sosyolojik psikolojik, ekonomik etmenler bireyi etkilediği için kimlik inşasında etkisi göz ardı edilemez. Kimliğin kazanılması, içinde yaşanılan toplumun bakış açıları ve değer yargılarıyla iç içedir ve yine zamana göre de değişebilmektedir. Ayrıca birey birden fazla kimliğe sahip olabilir ve toplum içerisinde de birçok kimlikle sarmalanmıştır. "Her kişinin kimliği, resmi kayıtlarda görünenlerle kesinlikle sınırlı olmayan bir yığın öğeden oluşur" (Maalouf, 2021: s. 16). Bu da demek oluyor ki kişinin kendi içerisinde muhafaza ettiği kimlikler yerine ve zamanına göre farklı şekillerde ön plana çıkabilmektedir. Aslında sahip olunan onlarca kimlikten hangisiyle tanımlanmamız gerektiği de zamanın ve toplumun geçirdiği değişimlerin getirdiklerine göre şekillenecektir. En basitinden, kendini Türk olarak tanımlayan biri milli bayramlarda Türk, dini bayramlarda ise Müslüman kimliğini kullanmaktadır. Zaman içerisinde oluşan bu kimlikler, yine zamana ve koşullara göre baskın olarak öne çıkmaktadır.

1.3 Ötekileştirme ve öteki

Öteki kavramı Türk Dil Kurumu tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; "öbürü, öbürkü", "sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan", "mevcut kültürün içinde dışlanmış olan". Ötekileşmek terimi ise dışlanmak olarak tanımlanmıştır. (TDK). Ötekileştirme "ben" ve "biz"in dışında kalanların olumsuz yanlarına odaklanılmasıdır.

Kişiler arasındaki farklılık, kimlik kavramının ortaya çıkmasını sağlayan en temel etkendir ve bu farklılığın birini diğerlerinden ayırması ötekinin ortaya çıkması durumu ile sonuçlanmaktadır. Topluluk kendi içerisindeki kadar farklılığı mazur görüp daha fazlasına sahip olanı, kendisinden olmayan şeklinde sınıflandırarak daha öteye iter ve böylece ötekileştirme eylemi gerçekleşmiştir. Öteki olma ya da ötekileştirilme durumu bireyi topluma, hatta kendisine karşı yabancılaştırarak kimlik sorununu da beraberinde getirir. Öteki imgesine siyasette, edebiyatta, sanatta ve daha birçok alanda rastlamak mümkündür. Edward Said'e (2013: s. 11) göre, Batı kendi kimliğini oluştururken Doğu'yu bir öteki olarak görmüştür. Benzer şekilde Marguerite Duras da eserlerinde kadın imgesini, "öteki"yi bir araç olarak kullanarak eserlerine yansıtmıştır.

Bir topluma bir yerinden dahil olmuş kişiler veya daha küçük topluluklar, söz konusu topluma etnik yönden veya dinî açıdan adapte olamazsa ve hayatlarını öteki olarak sürdürmeleri yönünde bir

ötekileştirme mekanizması oluşursa bu durum birçok sorunu da beraberinde getirecektir (Kanbir, 2012: s. 2). Bu sorunlar sistem içerisinde daha da büyüyerek içinden çıkılamaz bir hale gelecek ve en iyi ihtimalle trajedilere dönüşecektir. Diğer yandan, ötekileştirme eylemini sadece azınlık gruplara karşı yapılabilen bir eylem olarak düşünmek gerekmez. Bu eylem pekâlâ azınlık gruplar tarafından baskın gruba karşı da gerçekleştirilebilir (Özensel, 2020: s. 370). Bu durumda da aynı şekilde toplum da çatlamalar oluşacak ve sorunlar art arda baş gösterecektir. Zamanla büyüyerek onarılmaz yaralar haline gelen bu sorunlar edebiyat çevresi için aktarılması gereken konulara doğal olarak dahil olacaktır. Dolayısıyla yazarlar, ötekilik olgusuna da içinde yaşadıkları dönemin sorunlarını aktarırken araç olarak eserlerine yansıtmaktan çekinmemişlerdir.

2. *Yaz Yağmuru*'nda kimlik sorunu ve ötekileştirme

2.1 Romanın konusu

Kitabı, yapısına da ters düşmeyecek şekilde, aşırı kısaltma ve yuvarlama yapmaksızın şu şekilde fragmanlar halinde özetlemek mümkündür:

Roman, anne ve babanın okudukları kitapları nasıl bulduklarını ve bu kitaplar arasından özellikle *Georges Pompidou'nun Hayatı*'ndan nasıl etkilendiklerinden bahsederek başlar. Anne ile baba Fransa'nın Vitry şehrine yirmi yıl önce yerleşmiş yabancılardır. Şu andaki aileleri, yedi çocuklu göçmen bir ailedir. Çocuklar Vitry'de doğmuştur. En büyük iki çocuk Ernesto ve Jeanne, diğer çocuklar ise brother ve sisterlar olarak adlandırılmaktadır. Ernesto 12 yaşındadır ve dâhidir. Bir gün brotherların en küçüğü bodrumda yanık bir kitap bulur ve kardeşler bu kitabı Ernesto'ya götürür. Yanık kitabı alır almaz Ernesto içine kapanır ve hayata bakış açısı değişmeye başlar. Okuma yazma bilmeyen Ernesto bu kitabı anında okumaya başlar. Kitabın bir kralın öyküsünden bahsettiğini brother ve sisterlara anlatır.

Bir gün, öğretmen anne ve babayı ziyarete gelir. Ernesto'yu ve kız kardeşini okula göndermeleri gerektiğini söyler. Öğretmenin isteği üzerine okula başlarlar. Ancak Ernesto'nun okul serüveni sadece on gün sürer. Okula bırakma sebebini ilk olarak annesine, "*bana okulda bilmediğim şeyleri öğretiyorlar*" şeklinde açıklar. Daha sonra ebeveynleriyle birlikte uzun bir konuşmanın ardından babası Ernesto'nun okulu bırakma isteğini öğretmene açıklamaları gerektiğini söyler.

Küçük kardeşlerle ilgilenme işi Ernesto ve Jeanne'ındır. Çocuklar annelerinin onları terk etme isteği olduğunun farkındadır ve sürekli bir terk edilme korkusuyla karşı karşıya kalırlar. Anne çok konuşkan biri değildir ve delilik anları vardır. Anneyle baba eve bazen gece yarısı gelir bazen de günlerce odalarına kapanırlar. Tüm bu zor durumlarla ilgilenen Ernesto ve kız kardeşi Jeanne arasındaki bu bağ onları ensest ilişkiye sürükler.

Ernesto brother ve sisterlara zaman zaman yanık kitaptan parçalar okur: Kudüs kralının oğlu David'in işgalleri ve yaradılış bölümleri.

Baba Emilio Crespi İtalya'dan, anne Hanka Lissovskaya ise Polonya'dan Vitry şehrine gelir ve burada tanışıp evlenirler. Baba üçüncü çocuktan sonra bir daha çalışmaz. Devlet yardımıyla geçinirler. İşsiz olması ya da her gün soğanlı patates yemesi babayı rahatsız etmez. Baba çocuklarıyla ara ara eğlenir, kimi zaman da anne bir Rus ninnisi olan La Neva'yı söyleyerek araya karışır.

Ernesto eğitimini kendisi tamamlamaya çalışır, sonraları Paris Üniversitesine de gider. Bu arada öğretmen brother ve sisterlara oldukça bağlanmaya başlar ve onlara okuma yazma öğretir. Ernesto Vitry'den ayrılma vaktinin geldiğini düşünür. Kitabın sonunda beş kardeşin isimleri ortaya çıkar. Ernesto'nun ayrılma kararından bir yıl sonra da Jeanne aileyi terk eder. Çocuklar Öksüzler Yurduna gönderilir.

2.2 Çevrenin kimlik üzerine etkisi ve çevreye dayalı ötekileştirme

Benlik duygusunu inşa edebilmek, başkalarıyla olan ilişkilerimiz ve etrafımızdaki dünyayı kavrama aracılığıyla başlar. Sosyal bir varlık olan insanın kimliği sosyal ve kültürel faktörlerin şekillendirmesiyle oluşur. Kişinin etkileşimde bulunduğu insanlar, maruz kaldığı kültürel normlar ve onu çevreleyen mekânlar; düşüncelerini, tutum ve davranışlarını şekillendirmede en önemli role sahiptir. İnsan davranışı, içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevreden direkt olarak etkilenir ve bu doğrultuda şekillenmeye devam eder. Dolayısıyla çevre; alacağı kararlarda, yaşama biçiminde, mesleğini icra etme şeklinde ve benzeri rutinlerinde insanı doğrudan etkileyen bir dizi faktöre sahiptir.

Çevreyi oluşturan etmenlerin sürekli bir hareket halinde olması gibi insanın kimliği de sabit bir duygu hali değil, dinamik bir sürekliliktir. Kişi çevreye uyum sağladıkça ve çevredeki uyaranlara yanıt vermeye çalıştıkça, sürekli gelişmekte ve ilerlemektedir. Binalar, sokaklar, parklar, bahçeler ve diğer fiziksel mekânlar davranışlarımızı etkileyen doğal bir atmosfer oluşturur. Bunun yanında, bireyler ve çevreleri arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu algılayabilmek de önemlidir. Çevre bireyleri etkilerken, bireyler de çevrelerini değiştirme, dönüştürme ve şekillendirme kapasitesine sahiptir. Sürdürülebilir eylem yoluyla bireyler, sosyal normları etkileyebilir, güncel yapılara meydan okuyabilir ve çevresinde olumlu değişiklikler yaratabilir. Bütün bu sebeplerle, kimlik kavramının çevre ile iç içe olduğunu ve senkronlu bir şekilde hareket ettiğini görebilmek işten bile değildir.

2.2.1 Mekâna dayalı ötekileştirme

Romanın en önemli unsurlarından biri mekândır. Romanlardaki mekân betimlemeleri okura birçok ipucu verebilir. Çünkü "mekân, vaka zincirinde ifade edilen hadiselerin sahnesi durumundadır" (Aktaş, 1991: s. 142). Mekânı inceleyerek kişinin kimliğinden izler bulmak çoğu zaman mümkündür. Bireyin "sahip olduğu estetik yaşantı, ait olduğu toplum, değer yargıları bir anlamda yaşadığı mekânda ifadesini bulmaktadır" (Şengül, 2010: s. 537). Romanda kişinin ruhsal durumu, ekonomik durumu, çevresini algılayış biçimi mekânla bütünleşmektedir. Böylece mekân ögesinin eser içerisinde; var etme, sınırlarını çizme, hatlarını belirginleştirme gibi pek çok meziyeti vardır. Bu yolla mekânın, öteki olma durumunu da daha somut hale getiren yer olduğunu söylemek mümkündür (Alpman, 2019: s. 384). Marguerite Duras, elindeki enstrümanları çok iyi kullanan bir yazar olarak, mekânı da metnin ötekileştiren, "öteki"yi belirginleştiren ve aynı zamanda ötekiliği muhafaza eden çevresel bir parçası olarak sıklıkla ve ustalıkla kullanmıştır. *Yaz Yağmuru* adlı eserde de mekânsal ötekileştirme örnekleri bariz bir şekilde görülür.

> *"O okuldayken, Ernesto'nun brother ve sister'ları her akşam dönüşünü bekliyorlardı, eskiden yoncalık olan şimdide insanların çocuklarının eski oyuncaklarını, eski tornetlerini, eski pusetlerini, eski üç tekerlekli bisikletlerini, eski bisikletlerini ve gene eski bisikletlerini attıkları yerde…"* (*YY*, s. 14)

Bahsi geçen mekân, kolayca anlaşılabileceği üzere eski yoncalık ve yeni hurdalıktır. Eskiden çocukların oyunlarını oynadığı bu yer artık çocukların eski oyuncaklarına ev sahipliği yapıyordur, belki bu durum orada oynamış çocukların da artık eski çocuklar olmasındandır. İnsanların hurdalarını attığı bu kir ve pas içerisindeki yer bellidir ki diğer yerlere bakarak öteki bir yerdir, bu yüzden de olsa olsa ötekiye ait bir yer olabilir. Hem de bu özelliğini insan eliyle edinmiştir. Önceleri bir yoncalıkken zamanla insanların oraya eskilerden bir yığın oluşturmasıyla ötekiye dönüşmüştür.

> *"Çevre yolundan sonra, nehirlerden önce yeni Vitry kenti uzanıyordu, yeni Vitry'nin bu-Vitry ile yakından uzaktan benzerliği yoktu. Bu-Vitry küçük evlerden oluşuyordu. Yeni kent de gökdelenlerden."* (*YY*, s. 34)

Duras kitaplarında belirli ögeleri, isimleri, kelimeleri sık sık kullanmaktadır. *Yaz Yağmuru*'nda da bir şehir olan Vitry ismini sıkça tekrar etmektedir. Bu şehir hakkında detaylı bir betimleme yapmasa da belirli vurgular yapmaktadır. Vitry zaten ne annenin ne de babanın kökenine sahiplik yapan yer değildir. Bununla kalmayıp aile için bir de eski ve yeni olmak üzere ikiye bölünmüştür: bir taraf küçük evlerden, diğer taraf ise gökdelenlerden oluşmaktadır. Öyleyse en azından Vitrylerden biri, belki de ikisi birden aile için ötekidir. Ailenin şu durumda, bir ihtimal iki Vitry arasında bir yerlerde, belki bir banliyöde yaşadığı tahmin edilebilir. Buradan da ailenin yaşadığı çevre hakkında ya da ailenin genel durumu hakkında az çok çıkarımda bulunulabilir. Aile kuvvetle muhtemeldir ki şehrin "öteki" bir yerlerinde yaşıyordur ve aile Vitry toplumunda uzun süredir öteki konumundadır.

2.2.2 Etnik köken ve ekonomik temelli ötekileştirme

Romanlarda çevresel ötekileştirme ekonomik eşitsizlik ve etnik köken gibi elemanlar yardımıyla kolaylıkla ele alınabilmektedir. Kimlik gelişiminde ekonomik özgürlük önemlidir. Ekonomik özgürlüğe sahip birey, kimliğini daha açık tanımlayabilmekte ve toplum içinde kendine bir yer edinebilmektedir. Benzer şekilde toplum da bireyi kimliğini oluşturan özelliklere göre tanımlamakta ve onu kendi içerisinde uygun yere konumlandırmaktadır. Sosyal normlara göre bireyler ele alındığında bu konumlandırmanın öteki kavramına denk gelmesi de pekâlâ mümkündür. Bu durumda söz konusu birey toplum dışına itilmek suretiyle ötekileştirilir. Duras bu kitapta özellikle etnik köken kaynaklı ötekileştirme ile ekonomik eşitsizliğe vurgu yapmaktadır.

> *"Anneyle baba Vitry'ye yirmi yıl önce yerleşmiş yabancılardı, belki yirmi yıldan da çok olmuştu. … Durmadan uzatılan geçici Oturma İzinleriyle konumları hala eğretiydi. … Bu insanlar işsizdi. Kimse onlara iş vermek istememişti, çünkü kökenlerini bilmiyorlardı ve herhangi bir uzmanlıkları yoktu."* (*YY*, s. 8)

Başka bir ülkeden göç etmiş olmaları onları doğrudan öteki durumuna düşürmektedir. Farklı olmak öteki olmaktır. Yabancı olmaları ekonomik yönden sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Kapitalist toplumsal yapının bir parçası olan eşitsizlik ve ayrımcılık (Alpman, 2019: s. 374) öteki kavramını belirginleştirir. Böylece zaten doğal yönden farklı olmaları yetmiyormuş gibi bir de dünya üzerinde dengeleri kurma konusunda en çok söz sahibi araçtan da mahrum kalmışlardır. Bu durum onların öteki olmalarının önüne artık hiçbir şeyin geçemeyeceğinin habercisi gibidir. Zaten mevcut düzende para çoğunlukla, sahibini istediği zaman istediği şeyi istediği gibi addetme özgürlüğüne muktedir kılar.

> *"Bir seferinde anneyle baba bir öğretmenin evlerine kadar gelip çocuklara ders vermelerini istemişlerdi; kendilerine, daha neler, başka bir emriniz var mı diye sorulmuştu. … Vitry Belediye Kütüphanesine girme hakkı istemişlerdi. Aldıkları cevap, bir bu eksikti olmuştu. Israrcı davranmamışlardı. Neyse ki kitap bulabilecekleri banliyö trenleri ve çöplükleri vardı…"* (*YY*, s. 9)

Duras görülen ve hissedilen ötekiliğe nazaran aslında daha büyük, daha belirgin, daha aktif bir ötekileştirme eylemine dikkat çekiyor. Bu kişiler kesinlikle bu topluma ait değildirler; toplumdakilerin sahip olduğu haklara sahip olamazlar, aynı hizmetleri alamaz ve aynı yerlerde bulunamazlar. Bu yüzden de daha azıyla yetinmelidirler, mesela banliyö trenlerinde ya da çöplüklerde her an karşılarına çıkabilecek, artık diğer kitapların yanında yeri olmayan kitaplar eğitim taleplerini karşılamak açısından nelerine yetmiyordur sanki!

2.3 Duras'ın karakterleri Yahudileştirme eylemi

Duras'ın Çinhindi'den Fransa'ya oldukça çalkantılı bir hayatı olmuştur. Öteki olarak geçirdiği çocukluğunun, annesi ve kardeşleriyle yaşadığı mücadelenin, aşklarının, ayrılıklarının ve savaş ile mücadelesinin yansımalarını yapıtlarında görebiliriz (Gögercin, 2014: s. 11). Durasın romancılık

anlamında yeni bir kimlik kazanmasının ve yapıtlarının ilgi odağının değişmesinin aslında bir evlilikle başladığını söylemek yanlış olmaz. Duras, 1939'da Robert Antelme ile evlenir. Ancak savaşın patlak vermesiyle birlikte Direniş Hareketine katılırlar. İleride Fransa'nın başbakanı olacak olan François Mitterrand ile arkadaş olurlar. 1944'te Robert tutuklanır ve toplama kampına gönderilir. 1945'te Mitterand sayesinde Dachau'dan Paris'e geri getirilir. Duras bu süreçte yaşadıklarını ve toplama kamplarının dehşet verici gerçeğini *Acı* (1985) adlı kitabında anlatır. 1960 yılında Cezayir'in bağımsızlığı mücadelesinde aktif rol oynayarak itaatsizlik hakkı üzerine bir bildiri olan 121 Manifesto'yu imzalar. 1968'de gençlik hareketinde de yer alır.

Duras'ın yaşadıklarını ve içinde yaşadığı dönemde o coğrafyada yaşanan sorunları göz önüne alırsak Duras'ın politik argümanlar geliştirmesi ve kendi kişiliğinin de bu yönde etkilenmiş olması asla sürpriz değildir. "Her dönemin kendi romancısı olduğu gibi, her romancının da özellikle ilgi gösterdiği, yoğunlaştığı bir roman sorunsalı vardır" (Gögercin, 2014: s. 69). İşte Duras'ın da yaşadığı bunca sorunu kendi takıntısı ve romanlarının ana malzemesi haline getirmesi kaçınılmaz olmuştur. Özellikle II. Dünya Harbi deneyiminin romancıda bıraktığı etki yadsınamaz bir gerçektir. Yahudilerin yaşadıklarına tanık olması ve onlara duyduğu sempati ile zaten çocukluğundan itibaren içinde kor ateş gibi beklettiği tarif edilemez duygularını yine Yahudiler üzerinden aktarma fırsatına sahip olmuştur. Daha doğrusu savaş ve Nazilerin soykırım politikası Duras'ın Yahudilere olan olumlu duygularını daha da derinleştirmiştir. Böylelikle eserlerindeki karakterleri Yahudileştirme eylemi çok doğal yollardan gerçekleşmiştir.

Kaiko Miyazaki (2012: s. ii) Duras'ın, Yahudiliği eserlerinin ana temalarından biri haline getirmesini 1968 olayına bağlamaktadır. 1968 Mayıs'ında Daniel Cohn-Bendit'in "Hepimiz Alman Yahudi'siyiz!" sloganının yazarı harekete geçirdiği yorumu yapılabilir. Bu tarihten sonra Duras, komünist kimliğini bir kenara bırakarak yeni bir kimlik inşasına başlamıştır. Bir tür empati ile soykırımı kendi yaşamış gibi kafasında canlandırmış ve yaşanılanlara kendi anısıymış gibi yaklaşmıştır. Duras, oluşturduğu bu yeni kimliği karakterlerine aktarmış ve Yahudi karakterler birçok eserinde yer etmeye başlamıştır. Zaten eserlerindeki karakterlere de Yahudi isimleri verir: Aurélia Steiner, Yann Andréa Steiner, Théodora Katz, … (Josephy, 2022: s. 122). Duras soykırımın izlerini eserlerine yansıtarak olayın anılarını bir şekilde kendi çabasıyla diri tutmaya çalışmıştır.

Yaz Yağmuru eserinin doğuşu birkaç aşamadan oluşmaktadır. Önce 1971'de *Ah Ernesto!* adlı bir çocuk hikayesini kaleme alır. Aslında komünist bir devrimci olan Che Guevara'yı düşünerek Ernesto adını vermiştir karaktere. Daha sonra 1984'te yönettiği *Les Enfants* (*Çocuklar*) filmini çeker ve son olarak 1990'da yazdığı *La Pluie d'été* (*Yaz Yağmuru*) ile bu aşamayı tamamlar. Duras'ın eserinin doğuşundaki aşamalara bakarak kendisinin Ernesto adını verdiği bu karakterden oldukça etkilenmiş olduğunu söyleyebiliriz. Kitapta kolayca görülebileceği üzere Ernesto karakteri kutsal kitap etrafında şekilleniyor ve bu kutsal kitap Yahudiliğin kutsal kitabı ile ilişkilendiriliyor. Romanda bahsedilen yanık kitap İbranice yazılmış kutsal bir kitaptır. *Eski Ahit* kitaplarından biri olan *Vaiz* kitabıdır. Ernesto *Vaiz*'in ayetlerini ailesine okumaya başlayarak topluluğa hitap eden kişi anlamına gelen "qohelet" rolüne bürünüyor (Gonsallo, 2012: s. 250). Yani romanda Ernesto için açıkça peygamberî bir tasvir kullanılıyor. Bu durumda kitabın anakronizm ile süslendiğini söylemek mümkündür (Blot-Labarrère, 2000: s. 3). Romandan bir diğer anakronik örnek olarak, küçük kardeşleri ona "o insanlara, İsrail krallarına" ne olduğunu sorduğunda Ernesto şu şekilde cevap veriyor:

> *"Ernesto onların öldüklerini söylemişti.*
>
> *Nasıl? diye sormuşlardı çocuklar.*
>
> *Ernesto, gazla ve yakılarak demişti."* (*YY*, s. 46)

Duras'ın akıllıca bir gönderme yaptığını söylemek yerinde bir saptama olacaktır. Tanık olduğu korkunç hadiseleri unutmadığı, aksine, unutulmuş gerçekleri kendine has gönderme tarzıyla satır aralarında her fırsatta hatırlattığı kolayca görülmektedir.

> *"İkisi de aşağı yukarı aynı şeyleri söylemişlerdi, bir kralın öyküsüydü anlatılan. Yahudi diye eklemişti öğretmen. İki okuma arasındaki tek fark buydu."* (*YY*, s. 13)

Öğretmen Yahudiliğin altını özellikle çiziyor. Burada bir çocuğun değil de değerleri olan bir toplumun yetişkin bir ferdinin fark ettiği bir detay var: Kitap sadece bir kraldan bahsetmemektir, çocuk öğretmene göre yanlış, en azından eksik okumuştur. Özellikle belirtildiğine göre de önemli bir eksiktir bu. Muhtemelen soykırımı gerçekleştirenlerin kafasında da zaten Yahudilik bir insanın kendisindeki önemli bir eksikliktir! Öğretmen belki kötü niyetli değildir lakin kralın da herhangi bir kral değil de Yahudi bir kral olması azımsanmayacak şeydir doğrusu!

> *Öğretmen: Evet... evet... bir kralın öyküsüydü...*
>
> *Ernesto: Evet..öyleydi...işte okumayı bildiğimi böyle anladım...*
>
> *Sessizlik*
>
> *Öğretmen: Yahudi. Yahudi bir kral.*
>
> *Ernesto: Yahudi?...* (*YY*, s. 89)

Duras için bir kere yetmemiş olsa gerek ki kitabın ilerleyen bölümlerinde öğretmen aynı detayı yeniden belirtmek gereği duymuştur. Ernesto belki sadece Yahudiliği bilmiyor değildir, toplumun bu konuda oluşturduğu bir tür endişe normunu da henüz edinememiştir. Oysa öğretmen hem Yahudi'nin ne olduğunu hem de ondan nasıl bahsedilmesi gerektiğini bilir! Kitapta yer alan bu örnekler şüphesiz ki duyarlı olduğu kadar keskin de bir zekanın örnekleridir.

2.4 Duras'ın karakterleri kimliksizleştirme eylemi

Duras romanlarında her şey uzun uzun anlatılmaz, metin kısa ve öz tutularak okurun düşünmesi sağlanır. Aynı zamanda romanlarındaki karakterler detaylı bir şekilde de betimlenmez. Aslında Duras romanlarında hiçbir şey tam olarak tanımlanmaz. Bu durumu bir röportajında kendisi şu şekilde açıklar:

> *"Balzac'ın yaptığı gibi bir karakteri bütünüyle tasvir etmek geçmişte kaldı. Bir işareti, bir insanın sadece bir parçasını, bir durumu ya da bir hareketi betimlemenin (burada soyut resimle derin bir benzerlik var) tam bir betimlemeden çok daha çarpıcı olduğuna inanıyorum. Örneğin, Le Vice-Consul'da Kalküta'yı anlatmak için çok kesin işaretler kullandım: palmiye ağacı, zakkum, cüzzam. Kalküta'yı hiç ayrıntılı bir şekilde tarif etmedim, belirli işaretleri veya nesneleri (dört veya beş) seçtim ve bunlar bana şehri gösterdi... Ben bu yöntemime renk dokunuşlarıyla betimleme diyorum."* (Knapp, 1971: s. 655)

Duras'ın, romanlarında kullandığı bir diğer teknik ise alışılmış zaman çizgisinin dışında hareket etmesidir. Olaylar akışında hangisi öncedir hangisi sonradır, okuyan için tam bir hakimiyet mümkün değildir, sonuca ancak seziş yoluyla ulaşabilir. Zaten muhtemelen buradaki amaç da döngüselliğe dikkat çekmektir. İnsanın zihninde de olaylar sürekli dönüp durmaktadır, bir yerden sonra olayların tarihinin, sırasının veya sebep sonuç ilişkisinin özellikle huzursuz zihinler için bir önemi kalmamaktadır. Kitaplarındaki kafa karıştırıcı ve belirsiz öğeler, belirsiz bir zaman çizgisinde hareket etmektedir. Dolayısıyla çelişkili durumlarla daha fazla karşı karşıya kalınır. Karakterler de çelişkilidir ve sık sık anlaşılmazdır. Duras'ın, karakterleri için kullandığı parçalı anlatım tekniğini kendisi yine aynı röportajda şu cümlelerle dile getirir:

> *"Kademeli bir kimlik kaybı, sahip olabileceğiniz en imrenilecek deneyimdir. Aslında benim tek kaygım bu: kimlik kavramını kaybedebilme, kimliğinin çözülmesine tanık olabilme olasılığı. Bu yüzden delilik meselesi kitaplarımda bana çok çekici geliyor. Bugün hepimiz bu kimlik kaybından, bu kişilik dağılmasından mustaribiz. Bu en yaygın hastalıktır-Onu tüm iyi yönleriyle takdir etmek gerekir."* (Ibid: s. 656)

Belirsiz durumların genel itibarıyla yazarın kimliksizleştirme girişiminden de kaynaklandığı söylenebilir. Eserleri içerisinde Duras pek çok yolla karakterlerine kimliksizliği empoze etmektedir. Bu durum, kimlik sorununu artırarak en uç düzeye getirmesi yanında kimliğin belirsizleşmesi ile de kimlikleri daha stabil olanlar arasında karakteri kolaylıkla ötekiliğe itmektedir.

Yaz Yağmuru eserinde bu belirsizlik en başta isimlerin karmaşıklığı yoluyla aktarılmaktadır. Anlatıcı, kitabın ilk sayfalarında önemli rollere sahip büyük çocuklar için Ernesto ve Jeanne isimlerini kullanır. Ancak ebeveynlerin kişisel kimliklerinden ve diğer kardeşlerin isimlerini kullanmaktan kaçınır. İlerleyen sayfalarda isimleri kullanmaya başlar lakin bu sefer de bir karakter birden fazla isimle anılır. Bu durum, yazarın belirsizlikleri bir şekilde kitap boyunca korumak istediğini gösterir.

Anne en büyük çocuğa üç isimle seslenmektedir: Ernesto, Ernestino ve Vladimir. Özellikle Vladimir olarak seslendiğinde karakterin kendisi bile bu durumu, *"... nereden çıkıyor bu isim? Eski Rusya'dan mı?"* (*YY*, s. 18) şeklinde sorgulamaktadır. Ancak ne Ernesto ne de okur bu konuda aydınlatılmamaktadır. Kitapta isimleri değiştikçe karakterlerin büründüğü kimlik de belirli oranlarda değişmektedir. Örneğin Ernesto, kitabın ilerleyen bölümlerinde, daha önce de bahsedildiği gibi "qohelet" kimliğine bürünecektir. Qohelet kimliğiyle Vaiz'den ayetler okur, okumaya devam eder ve Ernesto okudukça Yahudi kabilesinin soyundan gelmeye başlar (Josephy, 2022: s. 124). Bu çarpıklık kitapta bizzat Ernesto tarafından, İsrail'in Vitry'deki son krallarının annesi ve babası olduğunu söylemesi yoluyla okuyucuya aktarılıyor (*YY*, s. 48).

İsimler yoluyla kimliksizleştirme eylemi diğer kardeşlere de uygulanmaktadır. Kardeşleri tek tek ele almak yerine bu küçük topluluktan kitapta sürekli bir bütün olarak "brother ve sisterlar" şeklinde bahsedilmektedir ve bu, onları aile içinde bile ötekileştirmektedir. Bu duruma sebep olarak kitabın ilk sayfasında anne ve babanın çocuklar hakkındaki düşünceleri gösterilebilir. Anne ve baba için çocuklar büyük bir bilinmezliktir ve onları bir yabancı olarak görmektedirler:

> *"Baba kendisini Georges Pompidou'nun yaşamında, anne de karısınınkinde buluyordu. Kendilerine yabancı insanlar değillerdi ve ortak yanları vardı. Çocukların dışında, diyordu anne. ... Tüm hayatları aynı, diyordu anne, çocuklarınki hariç. Çocuklar hiç bilinmez. Evet, diyordu baba, çocuklar bilinmez."* (*YY*, s. 7-8)

Kitap boyunca kardeşler anne ve baba için öteki durumda olan yabancı kişilerdir. Hatta yabancı dildeki şekliyle "brother ve sisterlar" kullanımı bile tamamen bu yabancılığa ve ötekiliğe hizmet etmektedir. Kitabın sonlarına doğru çocukların isimleri gün yüzüne çıkmaktadır. Bu sonradan belirgin hale getirme durumu, çocukların büyüyerek aileden ayrıldıklarına, kendi kimliklerine yol aldıklarına, onların anne ve babadan kopuşlarına ve bu yolla öteki olmaktan kurtulduklarına işaret eder (Perret, 1992, 52). Yani, çocukların aile bakış açısından ne oldukları artık önemini kaybetmiştir, bundan sonra daha büyük topluluk içerisinde kendi kimliklerini arayacaklardır. Tam da bu kısımda Rebecca Josephy; çocukların isimlerinin açıklanmasının, onların Kudüs krallarının yeni torunları olarak qohelet rolüne artık hazır oldukları yönünde çok kritik bir saptamada bulunuyor (2022: s. 130).

Romanda anne ve baba için de birden fazla isim kullanılmaktadır. Anne karakteri Ginetta, Hanka Lissovskaya, Natasha ve Emilia; baba ise Emilio ve Enrico olarak anılmaktadır. Anlatıcı kitapta anne ve baba karakterleri hakkında kısa bir bilgi verir ve gerçek soyadlarını da kullanarak isimlerini açıklar:

> *"Anneyle baba Vitry'de tanışmıştı, Emilio Crespi İtalya'dan geldikten sonra buraya yerleşmişti. … Annenin adı Hanka Lissovskaya'ydı. Polonya'dan gelmişti. Ama orada, Polonya'da doğmamıştı. Nerede doğduğunu hiçbir zaman bilmedi, bir köyde demişti annesi, Ukrayna ve Urallar arasındaki halkların karıştıkları bu yerde."* (*YY*, s. 48-49)

Bu kısımda gerçek isimlerinin açıklanması karakterlerin kimlik sorununun çözüldüğü anlamına gelmemektedir. Aksine bu isimler ve soy isimler Vitry'ye henüz geldikleri zamanlara ait olduğundan karakterlerin kimliklerinin kayboluşunun izlerini görüyor olmamız daha olasıdır. Babanın anne için Hanka ismini kullandığı zamanlar annenin gençlik yıllarına ait zamanlardır. Bu yolla annenin şimdiki ve gençliğindeki kimlikleri açık bir şekilde ayrıştırılmıştır. Gençlik zamanındaki kimliği çok daha net olmasına rağmen annenin güncel kimliği belirsizliğini halen korumaktadır. Hatta bu fark kadar belirgindir ki güncel annenin bir anlığına gösterdiği bir tavır ona değil fakat onun gençliğine atfedilmiştir:

> *"- Hanka Lissovskaya gibi güzelsin. Onun gibi vahşisin.*
>
> *Jeanna bağırıyor:*
>
> *- O da kim?*
>
> *- Annenin yirmi yaşındaki hali."* (*YY*, s. 77)

Duras'ın karakterleri kimliksizleştirme eylemi romanlarının vazgeçilmez bir ögesidir. Bireyin kendi içinde yaşadığı kimlik bunalımını, toplum içindeki konumunu ya da toplumsal, dini, ekonomik meselelerdeki sorunları aktarmada sık sık karakterleri kimliksizleştirme yoluna başvurmuştur. Karakterlerin isimlerindeki belirsizlikler bu durumun güzel bir örneğidir. Bir diğer örnek ise kardeşlerin sayısı ve yaşlarının belirsizliğidir. Özelikle baba karakteri üzerinden bu belirsizlik okura şu şekilde sunulmuştur:

> *"Böyle anlarda çocuklar babalarının deliliğini fark ediyorlar, üzerine atlayıp kendilerini tanıyıncaya kadar ona vuruyorlardı. Peki ben kimin bakalım, söyle hadi. Sen üçüncü çocuksun, diyordu baba sonunda, Paolo'sun sen."* (*YY*, s. 58)

Yazar kafa karışıklıklarını giderirmiş gibi göründüğü her anda hemen bir diğerini eklemekten geri durmaz:

> *"Baba: Sen kimsin?*
>
> *Jeanne: Ben Jeanne'ım.*
>
> *Baba: …Üçüncü küçük…*
>
> *Jeanne: Hayır, ikinci küçük. Ben Ernesto'yla yaşıtım."* (*YY*, s. 74)

Ama anlatıcı Ernesto karakterini betimlerken de yaşı hakkında kesin bilgi vermez. Ernesto'nun fiziksel görünümünü bile betimlemeyi tuhaf kılan zıt anlamlı sözcüklerle yapar: "*Hem küçük ve kocaman*" (*YY*, s. 53). Sonuçta okuyucu karakteri hayal edemez. Duras her fırsatta çizgileri bulanıklaştırır ve betimleme kodlarıyla oynar (Sérane, 2020: s. 18). Aynı zamanda Ernesto'nun ötekileştirilme vurgusu, Ernesto'nun yaşının belirsizliğiyle birlikte kitap içindeki diğer karakterlerin yaşlarının özellikle belirtilmesi sonucu daha da belirgin hale gelir:

> *"Ernesto oniksiyle yirmisi arasında bir yaştaydı. Okumayı bilmediği gibi, yaşını da bilmiyordu. Yalnızca ismini biliyordu."* (*YY*, s. 9)

> *"Ernesto komşulardan birinin oğlunu görmeye gitti, bu çocuk okula gitmişti, hala da gidiyordu ve belirli bir yaşı vardı: Ondört. ... Vitry'de diplomaları olan ve yaşı gene belli olan -otuzsekiz- bir öğretmene gitmişti."* (*YY*, s. 13)

2.4.1 Öz kimliğin kayboluşu

Duras'ın *Yaz Yağmuru* romanına konu olan aile içerisinde açıkça çok kültürlülük hakimdir. Baba İtalya'dan, anne Polonya'dan göçerek Fransa'ya gelmiştir. Yaşadıkları yuvalarına "la casa" ismini vermişlerdir ve çocuklara "brother ve sisterlar" şeklinde hitap edilmektedir. Anne yer yer "Neva" adında bir Rus ninnisini, kızı "À la claire fontaine" adında bir çocuk şarkısını mırıldanır. Evlerinde "Quaker Oats" ve "calvado" tüketirler. Bunlar, bir banliyöde sıkışıp kalan bu göçmen ailenin köklerinden kopuşunu vurgulayan ögelerdir (Brulotte, 1990: s. 107). "La casa" İspanyolca "ev", "brother ve sisterlar" İngilizce "erkek ve kız kardeşler" demektir. "Neva" bir Rus ninnisi, "À la claire fontaine" bir Fransız çocuk şarkısıdır. "Quaker Oats" bir Amerikan markası "calvado" bir Fransız içkisidir. Bu durum muhakkak başka şartlarda çeşitlilik olarak yorumlanabilirdi fakat burada Duras'ın anlatmak istediğine oldukça uzak ve fazla iyimser bir çıkarım olacaktır.

Öz kimliğin kayboluşu özellikle anne karakteri üzerinde açık bir şekilde görülmektedir. Annenin anadili artık kendisinin kontrolünde olmayan, neredeyse yok olmuş, ancak bazı zamanlarda yavaş yavaş kendi içerisinden sızarak dışarı taşan bir şeye dönüşmüştür. Fakat artık taşan şeyi bile belli bir şekilde adlandırmak güçtür. Anlatıcı bu durumu, "*Hatırlanan sözler Rusça değildi, bir tür Karkasça ve İbranice ağızlarının karışımıydı, ..."* (*YY*, s. 124-125) şeklinde betimlemektedir. Bu sızıntıya İbranicenin karışmasının sebebi pekâlâ kitaptaki Yahudileşme serüveninin bir sonucudur. Zaten Ernesto da kitabın sonlarında Yahudi kralları için "*Bizim Kralımız*" (*YY*, s. 125) diyerek Yahudileşme evresinin tamamlamış olmasını haber vermektedir. Bunun hemen ardından doğal bir sonuç olarak, annenin söylediği ninni de artık bir tür Yahudi ezgisine dönüşmüştür (Josephy, 2022: s. 124). Dolayısıyla kitabın birçok yerinden annenin zamanla ana dilini unuttuğu, kendi kültürel değerlerini yitirdiği ve sonuç olarak artık öz kimliğini de kaybettiği kolayca çıkarılabilmektedir:

> *"Anne gençlik dilini unutmuş. Vitry'liler gibi aksansız konuşuyor. Yalnızca fiil çekimlerinde yanılıyor. Geçmişinden kalan çaresiz vurgular var, yuvarladığı sözcükler çok yumuşak, sesinin içini nemlendiren bir tür şarkı, öylesine ki kimi zaman sesler vücudundan ondan habersizcesine dökülüyor, tıpkı terkedilmiş bir dilin ziyaretçileri gibi."* (*YY*, s. 21)

Kitapta baba karakterinin de zaman zaman kötücül ve bozuk bir İtalyanca konuştuğu belirtilmektedir:

> *"Ve ansızın başlıyordu İtalyanca konuşmaya, çocukların anlayamadığı bir İtalyanca, süratli, şekilsiz, çirkin, pis, terbiyesizce ve bu İtalyanca babanın içinden, bu çocuk çığının altında kalmadan önceki diğer yaşamından kalanların arasından sanki yaşamın sonuymuşçasına dökülüyordu."* (*YY*, s. 58)

Yine burada da anneninkine benzer şekilde, İtalyanca babanın bir dalgınlık, kızgınlık ya da benzeri bir yoğun duygu durumunda teklifsizce dışarı çıkan bir şeye dönüşmüştür ve yine babanın kişiliğine de bağlı olarak anlaşılmaz yığınlar halinde dışarı çıkmaktadır. Yazarın yaşamın sonu dediği nokta muhtemelen İtalyancanın baba içerisinde geldiği noktanın, yani bir tür tükenmenin yansımasıdır. Aynı zamanda babanın konuştuğu İtalyancanın fazlasıyla hırçın olması da belki babanın kendi çocukluğunda gördüğü hırçınlıkların veya Fransa'ya göçmeden önce de yine bir başka ötekilik durumunda olmanın bir sonucudur.

2.4.2 Anne-baba kimliği

Toplumsal kimlik, adına toplum da denilen başkaları kümesi tarafından atfedilen özellikler bütünüdür. Bireyin birçok toplumsal kimliği vardır: öğretmen, kadın, genç, evli… Bu kimlikler, bireyin kim olduğuna ve toplumsal görevlerine işaret etmektedir. Doğal olarak birkaç kimliği aynı anda kullanmak da mümkündür. Kişi, yerine göre kadın kimliğini kullanırken yeri geldiğinde de öğretmen kimliği ile kendini tanıtabilir. Ancak zaman zaman bu kimlikler arasında çatışma yaşamak kaçınılmaz olabilmektedir. Bunun sebeplerinden biri de çeşitli kimliklerin belli dönemlerde farklılıklar göstermesidir. Bir kimlik kaybedilirken bir başka kimlikle yeni özdeşleşimler gerçekleştirilebilmektedir. Bu geçişler sırasında bireyin toplumla veya kendi içinde yaşayacağı bir uyumsuzluk ya da geçiş yapılan kimlikle özdeşleşememe durumu kolayca bir kimlik sorununa dönüşebilmektedir.

Toplumsal kimlikler arasından kitapla paralelliği korumak adına özellikle bahsedilmesi gereken anne-baba kimliği ele alınırsa Duras'ın kimlik sorununu işleyişini daha net görebiliriz. Ailenin önemli bir bileşkeni olan anne-baba kimliği, denge ve özen gerektiren bir kimliktir. Aile toplumla birlikte var olur ve toplumun en küçük yapı taşıdır. Bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için gereken temel ihtiyaçlar dışında fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların da giderilmesinde ailenin etkisi oldukça önemlidir (Bayer, 2020: s. 35). Ayrıca çocukların aile dışındaki sosyal ilişkilerinde de anne-baba kimliği önemli faktörlerdendir. Bu kimlik bir ailenin bütün halde kalmasını sağlayan ve çocuklar üzerinde derin etkisi olan bir kimliktir.

Yazarın anne ve baba karakterlerini özellikle anne ve baba olarak adlandırması toplumsal kimliklerini kullanarak bu karakterleri sıradanlaştırmaktadır. Araya mesafe koyarak çizgilerini belli etmektedir. Kitapta, anne ve baba karakterleri kendi kabukları içinde marjinal bir şekilde yaşamaktadırlar. Belki de yazarın kişisel kimliklerinden bahsetmekten kaçınması onların bu durumunu özellikle öne çıkarmak içindir. Fakat bu insanlar anne-baba şeklinde bahsettiğimiz toplumsal kimliklerinin de dışında kalmakta ve bu kimliğin de toplumsal görevlerini yerine getirmemektedirler. Anlatıcı romanda bu durumu, *"Vitry'de onlardan bahsedilirdi … Bu insanlar eninde sonunda çocuklarını terkedecekler … evlat edinmek isteyenler oldu …"* (*YY*, s. 59) şeklinde ele almaktadır. Belli ki ailenin davranışları toplum tarafından da tasvip edilmemektedir. Bu da kabul görülen aile profilinin dışında olduklarını göstermektedir. Dışarıdan toplumun saptamaları dışında kitapta ayrıca evin içinden de bu durumu destekleyecek olaylar aktarılmaktadır:

> *"O günden sonra anneyle baba üç gün süreyle odalarına kapanmışlar, çocuklara kapıyı açmamış ve onlara cevap vermemişlerdi."* (*YY*, s. 43)

> *"Anneyle baba çocuk yardımlarını aldıkları gün şehir merkezine inip beaujolais şarabı ve calvalos içiyorlardı. … Ama böyle durumlarda sabahın dördünde evde oluyorlardı. Evet, brother ve sister'lar umutsuzdular. Her seferinde işte bu defa diye endişeleniyor ve kendilerinden hoşlanmayan anneleriyle babalarını hiçbir zaman göremeyeceklerini düşünüyorlardı."* (*YY*, s. 42)

Görüldüğü üzere sadece dışarıdan öyle görünmüyor, gerçekten de belirli anlar dışında çocuklarla pek ilgilenmiyorlar. Ayrıca ilgilenmemekle de kalmayıp bazı durumlarda olayı istismara vardırıyorlar. Nihayetinde de bu durum çocuklar için ciddi anlamda endişeye sebep oluyor ve anne-babanın onları bir gelir kapısı olarak görmesine rağmen, onlar kafalarında her zaman kendilerini acaba ne zaman terk edeceklerini tartmaya çalışıyorlar.

> *"Bu çocuklar sayesinde ev bulmuşlardı. … Çok sayıdaki çocukları yüzünden anneyle babanın trenlere bedava biniş kartları vardı ve sık sık Paris'e gidiyorlardı."* (*YY*, s. 8-9)

Babanın işsiz olması, sadece devlet yardımıyla geçinmeleri, çocukları öteleyerek hayatı umutsuzca ve boş vermişçesine yaşamaları aile kavramından uzak kalmaktadır. Peki Emilio ve Hanka annelik ve babalık olgusuna yeni bir anlam yüklemiş diyebilir miyiz? Toplum tarafından belirlenmiş değişmez gerçeklere farklı açıdan yaklaşmak bir tür eleştiri ya da başkaldırı niteliği taşıyabilir elbet. Fakat burada, anne ve baba sadece kendilerini düşünmek ve bir başkasına asla yer bırakmamaktan oluşan bu bencil ve umursamaz kişilikleriyle, korkulan odur ki annelik ya da babalığa yeni bir kılıf biçmekten çok, var olan kılıfın da içini boşaltmaktan ve toplumsal bu görevlerinden kaçmaktan başka bir şey yapmamaktadırlar.

Ebeveynlerinin ihmalkâr oluşu Ernesto ve Jeanne'ın ebeveyn rolünü üstlenmelerine sebep olmuştur. Fakat yine olay bu kadarla kalmamış ve bir kimlik sorunundan diğerine ve yine bir ötekilikten diğerine geçiş yolu olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla anne ve babanın ilgisizliğinden dolayı ebeveyn rollerini üstlenen erkek ve kız kardeş arasındaki ensest ilişki için uygun zemin oluşturulmuş olmuştur (Brulotte, 1990: s. 109). Böylece Duras, toplum tarafından kabul görmeyen bir ilişki türünü de öteki olarak ele almayı başarmıştır:

> *"Jeanne aynı gece kardeşi Ernesto'nun yatağına girmiş, kardeşinin vücudunun yanına uzanmıştı. Uyanmasını beklemişti. O gece birbirlerinin olmuşlardı. Hareketsizce. Öpüşmesiz. Sözsüz." (YY,* s. 95)

3. Sonuç

Bu çalışmada Marguerite Duras'ın *Yaz Yağmuru* romanında yer alan kimlik sorunu ve ötekilik durumları incelenmiştir. Öncelikle kimlik ve öteki kavramlarının tanımı yapılmış ve bu tanımlar doğrultusunda kitaptaki karakterlerin söylemleri ve davranışları incelenmiştir. Söz konusu roman için, kitabın kendisinden yapılan alıntılar ve bu konu üzerine yapılan incelemelerden faydalanılarak kimlik sorunu ve öteki olma durumu detaylı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Din, ekonomi ve etnik köken gibi çevre temelli sorunların kimlik ve ötekileştirme üzerindeki etkilerine değinilmiştir.

Ötekilik ya da ötekileştirme, bireylerin kendinden farklı olanı kendi sınırlarının dışına olumsuz anlam yükleyerek itmesiyle ve bunun birikerek toplumsal bir hamleye dönüşmesiyle oluşan durumdur. Bu durum ırk, cinsiyet, yaş, ekonomik durum, dinî inanç ve benzeri farklılıklardan kolayca kaynaklanabilmektedir. Bunlardaki farklılıklar kimlik sorununu ve dolayısıyla ötekiliği de beraberinde getirmektedir.

Duras bu romanında göçmen bir ailenin kendine özgü marjinal tarzını ve bu tarzından kaynaklı olarak ailenin toplumdan dışlanması ve nihayetinde de dağılması olayını farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Eserde öncelikle ailenin göçmen olmasından dolayı yaşadığı bazı zorluklara ve aile üyelerinin yeni kimlik kazanımlarına şahit oluyoruz. Aynı zamanda Duras'ın Ernesto karakteri üzerinden Yahudiler tarihine yaptığı göndermelere ve Yahudileşme temelli eylemine de tanık oluyoruz.

Yazar kitap boyunca ele aldığı her konuda aileyi ya da o konunun müsebbibi olan aile ferdini bir şekilde öteki konumunda bırakmayı başarıyor. Ailenin kurulma şekli ötekilikle, anne ve babanın ailedeki konumu ötekilikle, en büyük iki çocuğun haricindeki çocukların durumu ötekilikle, en büyük iki çocuğun ilişkisi ötekilikle, yaşadıkları çevre ötekilikle, yiyip içtikleri şeyler ötekilikle, dilleri ötekilikle, kökenleri ötekilikle, oturdukları yerin şehirdeki konumu ötekilikle, evin yanındaki arsa ötekilikle, isimleri ötekilikle, yaşları ötekilikle, konuşmaları ötekilikle, fiziksel özellikleri ötekilikle, Ernesto'nun bodrumda bulduğu kitabın konusu bile ve özellikle ötekilikle … yazarın anlatımı, betimlemeleri, tavrı, tarzı, kısaca kaleminin dokunduğu her şey kitapta ötekilikle yoğrularak okuyucuya yöneltilmiştir. Yazar bunu yaparken kalemini ustaca kullanmış ve yer yer iğneleyici ve zekice göndermeler yapmaktan da çekinmemiştir.

Kitaptaki olay akışında yaşanan değişimler sonucu karakterler üzerinde gerçekleşen gelişimler ötekilik çizgisinden çıkacak gibi olduğu her anda yazar yine olayı bir şekilde ötekilik çizgisine döndürmeyi başarmıştır. Yani kitapta yaşanan her bir değişim bir ötekilikten başka bir ötekiliğe taşınmaktan başka bir yol almamıştır. Ailenin öteki olarak ve öteki kalarak yaşadığı olaylar, geçirdiği evreler ve maruz kaldıkları süreçler onların kimliklerinde bir sebat sağlamaktan çok kimliklerinin daha da ayrışmasına, parçalanmasına, yok olmanın eşiğine gelmesine sebep olmuştur. Zaten kendilerininkinden farklı bir toplumda yaşamaya başlayan bu tamamıyla doğal öteki bireylerin, kendilerine has marjinallikleri de işin içine girince kendisinden kurtulmanın pek de mümkün olmadığı bir ötekilikle sarmalanmaları kaçınılmaz olmuştur. Kitap da onları bir ötekilikten diğerine savurarak ve döngüden asla çıkmalarına müsaade etmeyerek bu durumu sonuna kadar okuyucuya hissettirmiştir.

Yazar bu romanına aynı zamanda kendi hayatını da özellikle etkilemesi sebebiyle bir de Yahudileşme süreci eklemiştir. Romanın başından itibaren söz konusu kitabın bulunmasıyla başlayan bu süreç kitabın sonunda da ailenin tamamen Yahudileşmesiyle nihayete ermiştir. Ernesto kitabı bulmuş, okuma-yazma bilmemesine rağmen peygamberî bir vasıfla kitabı okumuş, belli başlı bölümleri tekrarlayarak hatip sıfatıyla ailesine telkinde bulunmuş ve süreç olgunlaştıkça aile daha da eski Yahudi krallarının soyundan gelmeye başlamıştır.

İşin özeti, kitapta asla sabit ve yaşadıkları toplumca kabul görebilecek kimliklere sahip olmayan bir ailenin kimliklerinin durulmak bir yana, her an daha da bulanmasıyla ve neredeyse anne-babanın hayatının başladığı zamandan beri sahip olageldikleri öteki sıfatlarıyla geçirdikleri yaşam mücadeleleri anlatılmaktadır. Aynen bahsi geçen aile içerisindeki kişilerin kimliklerinin belirgin, düzenli, sınıflandırılabilir ve hatta kendi içerisinde bile tutarlı olamayışı gibi, aile içi ilişkilerin de asla çizgileri belirgin değildir ve tutarlılık yoktur. Yine, tıpkı ailenin kimliklerinin işleyen süreçle birlikte git gide yok olup dağılması gibi, aile de hikâyenin sonucunda parçalanmış ve dağılmıştır. Zaten böyle öteki kimseler için zaman asla iyi bir şey getirmez…

Kaynakça

Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş* (4 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Alpman, P. S. (2019). Mekân, Kimlik, Sınıf: Farklar Neden Bir Arada Barınamazlar?. *İdealkent*, 10(26), 373-401.

Bayer, A. (2020). Modernleşme sürecinde aile: Değişen annelik ve babalık. *Tevilat*, 1(1), 35-60.

Blot-Labarrère, C. (2000). Le Livre brûlé et les rois d'Israël dans la Pluie d'été. *Burgelin et Gaulmyn (éds)*», Lire Duras, Lyon, PUL.

Brulotte, G. (1990). Une écriture courante, une littérature d'urgence. *Liberté*, 32(6), 106.

Duras, M. (1991). *Yaz Yağmuru*. (Çev. Kurşunlu Ortaç, A.). İstanbul: AFA Yayıncılık.

Duras, M. (1997), *Somut Yaşam* (1 b.). (Çev. Onaran, B.). İstanbul: Can Yayınları.

Erikson, E. H. (2018). *İnsanın 8 evresi* (3 b.). (Çev. Akkaya, G.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Gonsallo, A. (2012). *L'inspiration biblique et la relecture de l'enseignement de l'église dans l'œuvre de Marguerite Duras* (Doktora Tezi). Université d'Angers.

Gögercin, A. (2008). *Littérature et cinéma la technique cinématographique dans les romans de Marguerite Duras*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Gögercin, A. (2014). *Yazın, sinema ve aşkın kavşağında Marguerite Duras*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Green, J. H. (2017). *Marguerite Duras : Les héros de ses premiers écrits* (Lisans Tezi). Lunds Universitet Språk- och litteraturcentrum, Lund.

Josephy, R. (2022). Marguerite Duras, le judaïsme et l'interdit du N/nom dans Le camion et La pluie d'été. *Dalhousie French Studies*, (120), 119–131.

Kanbir, F. (2012). *Zygmunt Bauman sosyolojisinde yabancı kavramı* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Erzurum.

Knapp, B. L., Duras, M., & Cousin, G. (1971). Interviews avec Marguerite Duras et Gabriel Cousin. *The French Review*, 44(4), 653-664.

Maalouf, A. (2021). *Ölümcül Kimlikler* (55 b.). (Çev. Bora, A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Miyazaki, K. (2012). *Marguerite Duras face à la mémoire du génocide juif* (Doktora Tezi). Erişim adresi: https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=177199318&COOKIE=U10178,Klecteurweb,D2.1,Ed9389d60-185,I250,B341720009+,SY,QDEF,A%5C9008+1,,J,H2-26,,29,,34,,39,,44,,49-50,,53-78,,80-87,NLECTEUR+PSI,R10.34.103.180,FN. Erişim: 15 Temmuz 2023.

Özensel, E. (2020). Farklılıkların Birarada Yaşamasında Bir Sorun Alanı Olarak Ötekinin Ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(43), 369-378.

Perret, D. (1992). Un teint de Pologne. Recherche d'identité et suavitas dans la Pluie d'été de Marguerite Duras. *Études littéraires*, 25(1), 49-63.

Said, E.W. (2013). Şarkiyatçılık Batı'nın Şark Anlayışları (7 b.). (Çev. Ülner, B.). İstanbul: Metis Yayınları.

Sérane, A. (2020). *Éléments du fantastique dans l'oeuvre durassienne: deux exemples: L'Amant et La Pluie d'été* (Lisans Tezi). Hökgskolan Dalarna.

Şengül, M. B. (2010). Romanda Mekân Kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11).

Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/. Erişim: 7 Haziran 2023.

Yılmaz, N. (2012). İnsanın Arayışı: Kendini Bilmek. *Felsefe Arşivi*, 1(36), 7-15.

Yücel, T. (2021), *Sevgili* (4 b.). (Çev. Yücel T.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

67. Farkındalığa Giden Yolda Annie Ernaux'nun *Babamın Yeri* Adlı Romanında Ruhsal Devinimler[1]

Tülünay DALAK [2]

APA: Dalak, T. (2023). Farkındalığa Giden Yolda Annie Ernaux'nun *Babamın Yeri* Adlı Romanında Ruhsal Devinimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1092-1107. DOI: 10.29000/rumelide.1406070.

Öz

Fransız yazar Annie Ernaux'nun 1984'de Fransa'nın Renaudot edebiyat ödülünü alan, Türkçeye *Babamın Yeri* olarak çevrilen *La Place* kitabında, ailesinin çiftçilikten işçiliğe, işçilikten esnaflığa, aynı şekilde kendisinin de üst sınıfa geçiş süreçlerini kendi kişisel tarihiyle toplumsal, kültürel, siyasal, ekonomik tarihi bileştirdiği, oto-sosyo-biyografik olarak adlandırdığı bir teknik kullanılır. Bu kendi yaşamıyla sosyal yaşamı birleştirdiği, bireysel bellek ile toplumsal belleğin iç içe sunumundan ibarettir. Yapıt siyasal, kültürel, sosyolojik, tarihsel, ekonomik arka planıyla Annie'nin duygu dünyasından yansıyan izdüşümlerden örülü bir bütünce sunar. Her yeni bellek boşalımıyla yeni bir duygunun ortaya çıkmasını sağlayan, yazarın gelgitli duygu durumlarıyla ilerleyen yazı okuru yeni anlam uğraklarına taşır. Neden babasına, annesine, sınıfına, toplumuna, en önemlisi de kendisine öfkelidir? Annie'nin iç dünyasının optiğindeki çalkantılar mercek altına alınırken eser, Sigmund Freud'un kurucusu olduğu psikanaliz yöntemiyle ele alınmıştır. Daha çok sosyolojik düzlemde incelenen yapıtın psikolojik planda da irdelenmesi çalışmanın alana sunacağı katkı açısından önemli olacaktır. Amaç psikanalitik verilerden yola çıkılarak, yazarın iç dünyasını aydınlatmak, metnin gerçek mesajını açığa çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda metinden çıkan sonuç, içinden çıktığı toplumu küçümseyen Annie'nin olgunlukla birlikte sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliğin farkına varması, parçalanmış benliğini bütünleştirmesi anlamında bir uyanışın göstergesi olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Annie Ernaux, *Babamın Yeri*, Freud, Jung, psikanaliz

---

[1]. 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:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406070
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Assoc. Prof., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of English, French Translation and Interpreting (Sivas, Türkiye), tulinaydalak@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0503-2082, **ROR ID:** https://ror.org/ 04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Spiritual Motions on the Road to Awareness in Annie Ernaux's Novel, *A Man's Place*[3]

Abstract

French writer Annie Ernaux's book *La Place*, which received France's Renaudot literary award in 1984 and was translated into English as *A Man's Place,* uses a technique which the author calls auto-socio-biographical. In the book she reveals her family's transition from farming to labor, from labor to tradesman and also her own transition to the upper class. It consists of the intertwined presentation of individual memory and social memory, in which she combines her own life with social life. It also presents a totality consisting of projections from Annie's emotional world onto political, cultural, sociological, historical and economic background. The book enables a new feeling to emerge with each new memory discharge, as it proceeds to reveal the author's turbulent emotional state it also carries the reader to new moments of meaning. Why is she angry at her father, her mother, her class, her society, and most importantly, herself? While the turmoil in the Annie's inner world is examined, the work is discussed with the psychoanalysis method founded by Sigmund Freud. Examining the book, which is mostly examined on a sociological level, on a psychological level will be important in terms of the contribution of the study to the field. The aim is to illuminate the inner world of the author and reveal the true message of the text, based on psychoanalytic data. The conclusion from the text is that Annie's awareness of the inequality between social classes with maturity is an indication of an awakening in the sense of integrating her fragmented self.

Keywords: Annie Ernaux, *A Man's Place*, Freud, Jung, psychoanalysis

Giriş

Annie Ernaux 20. yüzyılın önemli Fransız yazarlarından biridir. 2022 yılında Nobel edebiyat ödülüne layık görülür. *Babamın Yeri* adlı romanıyla 1984'de Fransa'nın Renaudot edebiyat ödülünü alan yazarın yapıtında adından da anlaşılacağı gibi başrolde babası vardır. Yazar, romanda akrabalarından, çocukluk, gençlik, yetişkinlik dönemlerinden, babasıyla annesinin ilişkilerinden bahseder. Özellikle de kendisinin babasıyla olan ilişkisini mercek altına alır. Ailesini bireysel hafızadan hareketle ortaya koyup toplumsal hafızayla bütünleştirerek çocukluğundan anneliğine kadar uzanan zaman kesitlerini gözler önüne serer. Zamanın ruhunu kültürel kodlarıyla betimleyip, çocukluk ve yetişkinlik dönemini karşılaştırır. Babasının ve kendisinin bakış açılarını açığa çıkarır, bu bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıkların altını çizer. Babası ile annesinin özelliklerini birbiriyle kıyaslayıp ikisi arasındaki karakter zıtlığına dikkat çeker. Annesinin kendisini değiştirme, zamana uyum sağlama çabasını hoş ama bir taraftan da yetersiz olarak görürken babasının değişime direnişine şahitlik etmenin hayal kırıklıklarını sitemkâr bir şekilde dile getirir. Ergenlik ve gençlik dönemlerindeyken, babasının geleneklere körü körüne bağlı kalması, değişen zamanı göz önünde bulundurmaması, kalıp düşüncelere tutunması, değişime

---

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: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406070
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

direnmesi, Annie'yi öfkelendiren en önemli etken olurken yetişkinliğinde tam aksine saygı nedeni haline gelir. İki çelişkiyi de aynı anda yaşayan yazar, bir taraftan babasını küçümsemenin, babasından beklentisinin karşılığını alamamanın kızgınlığını duyumsar, bir taraftan da olgunlaşmayla birlikte onun hayata tutunmasını içten içe takdir etmenin gururunu yaşar.

Yapıtın hem yazarı hem anlatıcısı hem de kahramanı olan Annie benöyküsel anlatımın yanı sıra kendisini üçüncü kişi ve çoğul kişi adıllarıyla göstererek zaman zaman iç odaklayım zaman zaman dış odaklayım düzleminde hikâyeyi örüntüler. Anlatıcının arkasına sığınarak hem kendi yaşamından hem de toplumsal yaşamdan bahseder. Annie köylü olmadıkları halde babasının köklerinden kopamayışını, el âlem ne der korkusuyla hareket edişini, kendini ve kızını kısıtlayan tavırlarından duyduğu hoşnutsuzluğu dile getirir. Çevresinin ona yüklediği değer yargılarının dışına çıkamadığı için her şeyini borçlu olduğu birine karşı duyduğu öfke yüzünden de bir çeşit suçluluk duygusu hisseder. Hem karşı tarafa duyduğu kızgınlığın hem de duyumsadığı suçluluğun çift açmazında bocalarken vicdanın sesini bastırmaya çalışan gerekçelendirmelerle de aslında kendi benliğinde yaraların açılmasına zemin hazırlar. Bu yazma çabası bir anlamda vicdanının sesini susturma çabasıdır.

Annie'nin mekândan, zamandan, şartlardan, sosyal çevreden, siyasal, kültürel, tarihsel gelişim ve dönüşümlerden hareketle üzerinde durduğu zemini anlama uğraşı dikkate değer bir çabadır. Bu gayret onu yeni arayışlara sürükleyecek, kendini gerçekleştirmek için yeni seçeneklerle karşı karşıya bırakacaktır. Ya kendi çevresinde kalarak benzer türden bir yaşam tarzını devam ettirmek ya da hiç bilmediği bir dünyaya adım atmak arasında kalacaktır. Bilinen kolay ve güvenliyken bilinmeyen zor ve korkutucu olabilir. Zor olanı seçmek cesaret işidir ve Annie bu cesur seçimde eğitiminin gereklerini yerine getirerek, harekete geçip adım adım kendi yolunda ilerler. Ancak bu ilerleyiş çok da sancısız değildir. Her şeyin bir bedeli olduğu gibi bunun da bir bedeli vardır. Yalnız kalma, sürüden ayrılma pahasına yeni bir sınıfta kendini var etme çaba ve mücadelesi bunun bedeli olacaktır.

19. yüzyılın sonlarında Sigmund Freud tarafından kurulan, nevrotik ve psikotik boyuttaki hastalıkları incelemeyi ve iyileştirmeyi amaçlayan psikanaliz, 20. yüzyılın başlarında edebiyat eleştirmenlerinin Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi yöntemiyle edebiyata da uygulanmıştır. Psikanalitik edebiyat yöntemi Freud, Jung, Adler, Lacan, Fromm gibi psikanalistlerin geliştirdiği kuramın verilerinden hareket eder. Bilinçaltına ulaşmaya çalışan psikanaliz insanın bütün ruhsal devinimlerini süzgeçten geçirir. Yazarın ya da karakterlerin iç dünyalarının analiziyle metne farklı, zengin bakış açıları getiren psikanaliz karakterlerin daha detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Kahramanların psikolojik gelişimine ışık tutarak psikobiyografilerini çıkarır. Disiplinlerarası psikanalitik okuma edebi eserin özüne inmeye aracılık eder. Bu çalışmada Sigmund Freud'un geliştirdiği psikanalizden hareket edilecek, kuramın teorik çerçevesi çizilecektir. Ayrıca psikanalize önemli katkılar sağlayan Carl Gustav Jung ve diğer psikanalistlerin görüşlerine de yer verilerek yazarın ruhsal durumu mercek altına alınacaktır.

1.Sigmund Freud'un Psikanaliz Kuramının Çerçevesi

Sigmund Freud'un geliştirdiği ruhçözüm olarak çevrilecek olan psikanaliz "katarsis" (arınma) tekniğinden ileri gelir (Freud 2020b:7). Psikanaliz, baskılanan duyguların arka planda (bilinçdışında) etkinliğini sürdürdüğünü ve çeşitli semptomlarla kendini belli eden başka isteklerle ortaya çıktığını kanıtlar (Freud 2020b:63). İnsan ruhunun birbirine karşıt eğilimleri olduğunu savunur. Bu karşıtlıkların ruhsal çatışmalara neden olacağını öngörür. Psikanaliz ruhsal çatışmalardan kaynaklanan birçok patolojik olayın anlaşılmasını sağlar ve kendi kavramları aracılığıyla bir yöntem ortaya koyar (Freud 2020b:64). Rüyalar psikanalizin önemli yorumlama alanıdır. Bireyin düşleri üzerinden çatışmaların kaynağına inmeye çalışılır (Freud 2020b:68). Çünkü "*düş dili bilinçsiz ruhsal etkinliğin bir dışavurum şeklidir*" (Freud 2020b:74). Bastırılmış isteklerin bireyi ruhsal çatışmaya sürüklediğini

varsayan psikanaliz, bireyin psikolojik savunma mekanizmalarına başvurmasını kendini savunmak için kullandığı bir çare olarak sayar (Freud 2020b:74). Psikanaliz her insanda bulunan içgüdüsel komplekslerin tanınmasına imkân verir. Çocukluktaki ruhsal oluşumların erişkinlikte de varlığını sürdürdüğü iddiasındadır. (Freud 2020b:82). Ayrıca toplumsal koşulların ve yükümlülüklerin nevrozların (ruhsal bozuklukların en hafifi) oluşmasına neden olduğunu ortaya çıkarır. (Freud 2020b:88). Çünkü ""*Ben"in içgüdüleri sınırlamada ve bunları baskılamada yararlandığı güçler, her şeyden önce toplumsal nitelikli uygarlık yükümlülüklerine karşı bir boyun eğişten doğmaktadır*" (Freud 2020b:88). Dış dünyaya uyum, bireyin eylemlerini denetim altında tuttuğu için birey elem duygusundan kaçmakta zorlanır ve birtakım ruhsal problemlerle karşılaşır. Psikanaliz bu ruhsal bozuklukların açığa kavuşturulması ve sağaltımıyla ilgilenir (Freud 2020b:92). Psikanaliz kuramı kendi görüş açılarını, varsayımlarını, bilgilerini din, ahlak, hukuk, felsefe, edebiyat, sanat üzerinde de uygular (Freud 2020b:84). Psikanalize göre sanat giderilmemiş isteklerin doyurulmasını amaçlayan bir etkinliktir. (Freud 2020b:86).

2.Annie'nin Tikellikten Hareketle Tümelliği Anlama Çabası

Tikellik kişiye özelken, tümellik kümülatif olana özgüdür. Yazarın, romanda iç içe sunduğu, akrabalarını, ailesini ve kendisini içine alan bireysel bellek tikelliğe, siyasi ve toplamsal bellek tümelliğe gönderme yapmaktadır. "*Altmış yedi yaşında*" (s.12)[4] babasının ölümüyle başlayan, bu ölümü, annesinin "*usulca, "Bitti*"" (s.69) demesiyle ilan eden Annie Ernaux, romanın hem yazarı hem üç kahramanından biri hem de anlatıcısıdır. Romanda, başrol babasına ayrılmıştır. Yazar babasıyla ilişkisi üzerinden kişisel bellektekilerini gün yüzüne çıkarırken tarihsel, siyasal, kültürel, toplumsal dokuyu da ortaya koyar.

Babasının ölümüyle başlayan yine babasının ölümüyle biten çevrimsel romanda, Annie roman boyunca babasıyla vedalaşırken kendi duygularıyla hesaplaşır. Babasını başkarakter yaptığı eserde "*anlatının orta yerinde, tiksinti duygusu*"nun (s.18) ağır yüküyle duygu dehlizlerinden çıkardığı anılarla "*babamın sözlerini, hareketlerini, zevklerini, hayatına damgasını vurmuş olguları, benim de paylaştığım bir varoluşun bütün nesnel alametlerini bir araya getireceğim*" (s.18) diye romanına başlar. Anılarına akrabalarından bahsederek devam eder. Büyükbabası bir çiftlikte arabacı olarak çalışan, sert mizaçlı, okuma yazması olmayan, sadece sayı saymayı bilen bir adam, büyükannesi "*rahibelerin okulunda okuma yazma öğrenmiş*" (s.19) beş çocuklu bir kadın olarak resmedilir. Annesinin tarafına gelince, dedesi öldüğü için anneannesi altı çocuğunu kumaş dokuyarak, çamaşır yıkayarak, ütü yaparak (s.25) geçindirmek zorunda kalmıştır. Görüldüğü üzere, yazar, hem köylü hem işçi kökenli bir aileden gelmektedir.

Ernaux, anılara tutunduğu dağınık anlatımda tüm bu akraba ilişkilerinden dönemin sosyolojik, siyasi, kültürel yapısından kesitler sunarak tümelliğin, anne ve babanın tutumlarını, değer yargılarını ortaya koyarak tikelliğin tarihsel geçmişini yeniden gözden geçirme imkânı yaratır. Toplumsal bellek ile bireysel bellek iç içe sunulur. Büyükbabası gibi bir çiftlikte çalışan babası Birinci Dünya Savaşında askere gider, geri döndüğünde bir iplik fabrikasında işçi olarak çalışır (s.24). Böylece annesi ve babası fabrikada tanışıp evlenirler (s.25).

Detaylı, bütünlüklü bir anlatıdan ziyade dönemin ruhu anlatılmaya çalışıldığı için ailenin sosyal sınıfsal geçişine şahitlik edilir. Ücreti iplik fabrikasından daha iyi olduğu için babası bir çatı ustasının yanında iş bulur, çatıdan düşünce, "*işçiliğe düşme korkusuyla*" (s.27) ticarete atılmaya karar verir (s.26). "*Bir tekstil fabrikasının çevresinde kurulmuş işçi mahallesi*"nde (s.27) "bakkal-kafe" işletmeye başlar.

4 Annie Ernaux (2022). *Babamın Yeri*. Çev. Siren İdemen. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Ailece, "*yoksulluğa ve zahmete katlanarak, ufak tefek, sefalet sınırının biraz üstünde yerlerini*" (s.29) alırlar. Standart Oil rafinerisinde ustabaşı olan baba "*işçi değil de esnaf gibi görünmek*" (s.30) çabasındayken Annie'den önce doğmuş yedi yaşındaki kız çocuklarını difteri yüzünden kaybederler (s.31). 1939'da Annie dünyaya gelir (s.32). Yazar, bu yüzden "*bize savaş çocukları derlerdi*" (s.32) diye belirtir. "Kurtuluş"tan sonra belediyede işçi olarak çalışan, daha sonra "*merkezden uzak bir mahallede bir kafe-bakkal-oduncu-kömürcü dükkânı*" (s.34) açan babasının işçilik yaşamı sona erer (s.34). "*Dört duvarın ve arazinin sahibi olmak için borçlanma*" (…) "*daha önce aileden kimsenin mülk sahibi olmadığı*" (s. 38) düşünüldüğünde ailenin attığı cesur adım olarak görülebilir.

İnsanların olduğundan daha iyi olma isteği ve çabası insana özgü bir davranış olduğuna göre, ebeveynleri gibi Annie de bu düşünce edimiyle hareket eder ancak geriye dönüp baktığında ise bir şeylerin tam da yolunda olmadığı, eksik olduğu, tamamlanmamışlık duygusuyla baş başa kalır. Ailesinin ona aşıladığı değerler ile içine girdiği uygar dünyanın değerlerinin çatışması söz konusu oluğu içindir ki yazar bu yazma uğraşı içine girmiştir. Akıl ile vicdan arasındaki bu çatışmayla birlikte yaşanan sıkıntı, iç sesini susturamamanın bir sonucudur. İki değer arasında bocalama, bazen bu duyguları bastırma, bazen bunlardan kaçma, bazen de görmezden gelmenin açığa çıkardığı ruhsal gerilimi boşaltma gayreti içine girer. Jung'a göre, psikolojik savunma mekanizmalarından biri olan bastırma bilinçli bir içeriği bilinçdışına atan mekanizmadır (Jung 200:94). Annie üst sınıfa tırmanırken geride bıraktığı kendi sınıfına sırt çevirmenin baskılanmış sıkıntılarını yaşar.

3.Annie'nin Babasıyla İlişkileri

Annie babasının fiziksel, ruhsal, kültürel, davranışsal, ahlaki özelliklerini tasvir eder. Babasını "*uzun boylu, esmer, mavi gözlüydü, dimdik dururdu, kendine biraz fazla inanıyordu*" (s.25) sözleriyle anlatır. Cenazede başpapaz, "*dürüstlük ve çalışmayla geçmiş bir ömür*" ve "*asla kimsenin hakkına girmemiş bir adam*" (s.16) olarak betimler. Hem fiziksel hem de ahlaki özellikler dikkate değer önemli özelliklerdir. "*Faydalı bir toplumsal işleve sahip olma vicdanı*" (s.35) ile hareket eden baba bu yüzden "*hakkımızda ne düşünürler? (komşular, müşteriler, elâlem)*" (s.39) kaygısını takıntı halinde duyumsar/duyumsatır. "*Kafede, yani aile arasında konuşkan olmasına rağmen iyi konuşanların yanında suskun*" (s.41) olması da bu özelliğin göstergesidir. Annie, "*babamın neşeli bir mizacı vardı, oyuncuydu, her zaman hikâyeler anlatmaya, insanları güldürüp eğlendirmeye hazırdı*" (s.22), "*radyodan şarkı türkü programlarını ve yarışmaları dinlerdi*" (s.42) derken babası hakkında iyi bir profil çizer. Tüm bu özellikler yeterince övülmeye değer olduğu halde rahatsız olduklarını daha fazla abartma eğilimindedir. "*Önemli olduklarını düşündüğü kişiler karşısında çekingen bir tutukluğa bürünmesi, tek bir soru sormaması*" (s.39), "*hayatında bir müzeye adım atmamışlığı*" (s.42), "*başkaları ne der sonra endişesi*" (s.43) ile davranışı, babasından uzaklaştıran davranışlardır. Annesinin, "*taşra adamı o, ne bekliyorsun ki?*" (s.43) sözleri bile işe yaramaz. Tüm bunlar Annie'nin babasından beklentisinin ne kadar yüksek olduğunu gözler önüne serer. "*Onca kibar, nazik insanın bizimle hâlâ artık bir şeyi olduğuna inanmanın mutluluğunu" (…), "ufak bir aşağılık duygusu*" (s.41) olarak görmesinin incitici duyarlılığı ve bunun için bir üst sınıfa geçme çaba ve gayreti, babayla kızın özdeşleştiği duygu durumuna işaret eder. ""*Psychogénétique"den etkilenen Annie Ernaux aşağılık duygusunun bireye aileden miras kaldığı bakış açısını benimser*" (Akten 2023:49).

Aileden miras aldıklarının yanı sıra iç dünyası ile dış dünya arasındaki çelişkiler yüzünden, yazar, "*yarı esnaf yarı işçi, her iki kişinin de kenarında, dolayısıyla yalnızlığa ve tedirginliğe mahkûm*" (s.29) ağır hükmüyle, hor gören tavrıyla, babasını mahkûm eder. Çiftçilikten işçiliğe, işçilikten esnaflığa uzanan bir mücadelenin değerini takdir edememenin ve aslında bu azimle hareket ederek ailesinin kendisine örnek olmasının ayırdında olmaması daha sonra düşündüğünde vicdan azabı hissettirecek suçluluk kanalına ister istemez sokacaktır ve sokmuştur.

Babasının ölümünden sonra, amcasının Annie'ye "*babanın seni bisikletiyle okula götürdüğü zamanları hatırlıyor musun?*" (s.17) diye sormasıyla birlikte, yazar babasıyla yaşadığı güzel anıların bir bir canlandığına tanıklık eder. Öldüğünde babasının cüzdanında, öğretmen okulunu kazananların listesinde ikinci sırada kendisinin isminin olduğu gazete kupürünü saklamış (s.17) olması Annie ile gurur duyduğunun göstergesidir. Çocukluğunda babasının şarkı söyleyip ıslık çalarak onu omuzunda taşıması (s.33), Kurtuluş'tan sonra "La Marseillaise"i ezberletmesi (s.33), sirke, matrak filmlere, havai fişek gösterilerine götürmeye meraklı olması (s.42) babasıyla geçirdiği güzel anı kırıntıları olarak hafızasında canlanır. Bunların hiçbir önemi yokmuş gibi Annie bakışlarını olumsuza yöneltir. Babasının dediği "*bu çocuk hiçbir şeyin kıymetini bilmiyor!*" (s.38) cümlesi beyninde yankılanır. Babasının kendini kibarca azarlamayı bilmemesinden (s.46) dert yanar. Okuldaki piyeslere, törenlere, özel günlere gelmeyi reddetmesinden (s.47), öğrenci argosuna tahammül edememesinden (s.51) şikâyet eder. Morgan'a göre ergenlik dönemine kadar çocukların tutumları ebeveynleri tarafından şekillendirilir. Ergenlikle birlikte ana-babaların tutumlar üzerindeki etkisi azalır (Morgan 1989:374-375).

Ebeveynlerin ergen üzerinde etkisi azalmaya başlayınca da çatışmalar kaçınılmaz olur. Babasının, "*kitaplar, müzik sana göre. Benim yaşamak için onlara ihtiyacım yok*" (s.52) diyerek kızı ile kendi arasına mesafe koyması, ona göre "*çalışmak, sadece ellerle çalışmaktır*" (s.51) anlamına geldiği içindir. Bu da köylü ve işçi sınıfını burjuva sınıfından ayıran en önemli özellik olarak baba-kız arasında çatışma kaynağı yaratmaktadır. Her iki taraf da uzlaşmadan yana değildir ve çatışmadan yara almamak adına kendi yaşam süreçlerinde varlık geliştirirler. "*Kendisini dükkândan uzaklaştırarak meşguliyetler uydururdu (…) sürekli bir yıkma ve yeniden inşa etme arzusu*" (s.43) bunun göstergesidir. Her ikisi de sıkıntılardan kaçarak kendilerince çözüm üretmeye çalışırlar. Oysa sıkıntıların sorunlara dönüşmemesi için, bir anlamda sıkıntıları yok sayarak içten içe sıkıntı yaşarlar. Kaçınma davranışı psikolojik savunma mekanizmalarından biridir. Bu mekanizmalar, çatışma yaşandığı, ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarla baş edebilmek için bilinçsizce başvurulan mekanizmalardır (Köknel 1985:138-153).

Baba-kız ilişkisinde, beklentilerin karşılanmaması karşılıklı olarak öfke-gerginlik-suçluluk yaratır. Her iki tarafın da birbirinden beklentisi olduğu için birbirlerini olduğu gibi kabul edememenin sancısını yaşarlar. Birbirlerini gerçek anlamda dinlemedikleri, anlamaya çalışmadıkları için iletişim kuramamanın çatışmalı zemini gerilim yaratır. Sonuçta birbirlerinden doğal olarak uzaklaşırlar. Bu, beraberinde anlaşılmamanın getirdiği kötü hissetme psikolojisini yarattığı için her biri kendini mutlu eden alana yönelir. "*Nesnel gerçeği kabullenme cesaretinden yoksun olan bu kişiler, sürekli olarak öznel ya da gücül evrenler arasında bocalayıp dururlar*" (Er 1995:268).

Ernaux ailesinin gerçeklerinden biri de, dedesiyle babaannesi gibi annesi ve babasının da taşra ağzıyla konuşuyor (s.40) olmalarıdır. Bu da Annie'nin canını sıkar. "*Siz durmadan böyle kötü konuşursanız, tabii sınıfta beni bozarlar!*" (s.42) diyerek dert yanması, ağlamaya başlaması (s.42), "*dile dair her şey belleğimde kırgınlık, hınç, acı veren atışmalarla iç içe*" (s.42) şeklinde dile getirmesi ve bunun "*para meselesinden çok da fazla*" (s.42) acıtıcı olduğunu söylemesi, Annie'nin toplum içinde konuşurken yaşadığı güçlüğün, her şeyin üzerinde bir güçlük olduğunun itirafıdır. Daniel Lagache'ın belirttiği gibi, yaşananların izleri kalır, ileriki dönemlerde kendilerini uyumsuzluk, başarısızlık türünden sıkıntılarla tekrar ederler, özsaygıda açılan yaralarla sonuçlanırlar (Lagache 1999:29). Bunu aşmak da bireysel bir çaba isteyen uzun bir uğraş gerektirir.

Sınıf atlama isteği, bunu yerine getirme gayreti, bunu yaparken ailesinden uzaklaşmanın yarattığı gerilim, yabancılaşma, kaçma, kurtulma isteği ama tam anlamıyla vicdanını rahatlatamamanın gelgitli duygu durumuyla yaşanılan sıkıntı ve "*bir kadın olarak sıkıştırıldığı koşullar içinde kendini kanıtlayabileceği tek alan*" (Sever 2022:250) olan yazma edimiyle Annie Ernaux'nun bundan kurtulma çabası bir çeşit rehabilitasyon arayışına dönüşür. Bütünleşik düzlemde yazar yüreğinin götürdüğü yere

giderek hem geçmiş travmalarının yaralarını sarar hem de bir kesimin görmezden geldiğini görünür kılarak değer payesini babasına, dolayısıyla da babası üzerinden kendi sınıfına geri iade eder. Burjuva tarafından hor görülen köylü ya da işçi olma kavramları sınıf ayrımı konusunda yeniden düşünmeye davet eder. Sever'in dikkat çektiği üzere "*ailesinin ve kendisinin, toplumsal açıdan daha aşağı görülen katmanlardan geçerek bugüne varışını yazmak, kendi entelektüel ve burjuva çevresi içinde ciddi bir akıntıya karşı duruş hareketi olarak görülmelidir*" (Sever 2022:255).

Yazar, toplumsal belleğin arka planını genel hatlarıyla verirken bireysel belleğinden yansıyanlardan, babasıyla ilişkisinden ve babasının hayat mücadelesinden bahseder. Yapıtta, bir taraftan babasının geleneksel değer yargılarını sürdürüşü bir taraftan da bir üst sınıfa atlama çabası gözler önüne serilir. Birçok açıdan ele alınmasına imkân veren eser, yazarın hem kendi kendisiyle hem geçmişiyle hem de babasıyla hesaplaşması çevreninde kırgınlıkları, kavga ve barışmaları, çatışma ve uzlaşmaları, sevinç ve üzüntüleri içinde barındıran yaşam dinamikleriyle sunulurken kelimenin her anlamında eserin adının da gösterdiği gibi "yer" başroldedir; yer arayışı, yer tutma, yer bulma, yer edinme, yer belirleme, türünden değişkenleri içinde barındıran kendine, babasına, sınıfına yerinin değerini hatırlatmak amaçlanır. Geçmiş dönem Aristokrasisindeki ast-üst ilişkisi yıkılmış olsa da benzer türden ayrımcılık, zengin burjuva sınıfının üsten bakan, köylü ve işçileri aşağılayan, emeği hor gören erklerin, kamu kurum ve kuruluşlarının, özellikle de yazılı ve görsel medyanın altını çizerek pekiştirdiği bu ikinci sınıf vatandaş anlayışı insandaki adalet duygusunu zedelediği için dikkate değerdir.

3.1.Annie'nin Duyumsayışları

Freud gibi, psikolojik sıkıntıların kaynağını ebeveyn tutumunda gören Jung'a göre, anormal durum libidonun yani yaşamsal enerjinin gelişiminin çocukluk aşamasında takılmasından meydana gelir. Sıkıntılı durum, "*kendini öznel arzulara bencilce bir şekilde aşırı önem vermekle taşkınlık ölçüsündeki fantezi faaliyetler(le)*" (Jung 2020:131) gösterir. Fantezi, çocuksu duygusal beklentilere, umutlara, önyargılara verilen addır. Fanteziler bilinçdışı olduğu için birey bunların farkında değildir (Jung 2020:135-136). Sorun bunların gerçekliğe hatalı bir şekilde uygulanmasından kaynaklanır. "*Libido fiili koşullara en iyi şekilde uyarlanmak üzere kullanılmak yerine, fantastik uygulamalara takılı verir*" (Jung 2020:131). Gelişimdeki bu gecikmenin sonucunda "ebeveyn kompleksi" adı verilen bir durum ortaya çıkar (Jung 2020:131). Libido (yaşam enerjisi) içe dönükse geçmişe ait anılar kendine ait olmayan bir güç kazanır. Birey o zaman geçmişin dünyasında yaşar, önceki güçlerle savaşır. Çoktan önemini yitirmiş şeyler için kaygılanır ya da kaygı duymaya zorlanır. Geçmişin hayalleriyle sevinir ve üzülür. Bu da birey tarafından sevgi ya da nefretin biçimsizleştirilmiş ve dünya gerçekliğine çok az benzeyen tasvirleri olarak imgelenir (Jung 2020:131-132).

Psikolojik çıkmaza sürüklenen anlatıcı-yazarın iç dünyasından yola çıkıldığında, içsel çalkantıların oldukça yoğun yaşandığı görülür. Annie, babasını, hayatını ve onunla arasına ergenlik çağında giren mesafeyi, "*bir sınıf mesafesi ama adı olmayan, kendine özgü mesafe*" (s.18) olan bu uzaklaşmayı "*ayrı düşmüş aşk gibi*" (s.18) görür. Çocukken mutlu olan ama ergenlikle birlikte içinde bulunduğu sınıfın sefaleti, gittiği burjuva okulunda aksanlı konuştuğu için arkadaşlarının onu bozması içini acıtan durum olarak hatırlanır. "*Geçmişin izlerini bir türlü atamayan kuşak*"tan (Akten 2023:55) olan yazar acı çeker.

Jung'a göre, psikolojik sıkıntıların kökeni aile tarihinde yatmaktadır (Jung 2020:136). Karakterin bunalımını göstermesi bakımından, "*masada durup dururken kavga patlak veriyordu. Hep haklı olduğuma inanıyordum, çünkü o tartışmayı bilmiyordu*" (s.52) söylemi içinde hem küçümsemeyi hem de önemsenmek istemeyi barındırmaktadır. İletişim düzleminde, kavga etmek ayrı, tartışmak ayrıdır. Kavgada öfke ve şiddet vardır. Kişilikleri hedef alma ve kişileştirme söz konusudur. Oysa tartışmada

benlikler değil düşünceler tartışılır. Annie'nin tek istediği ailesini eski tutumlarından yani taşralı alışkanlıklarından vazgeçirmektir, ama istekleri karşılanmadığı için öfke duyar.

Çelişkileriyle, tereddütleriyle yol alan yazar, "*zaman zaman mutsuz olduğumu düşünüyordu sanki*" (s.51) diyerek az yoğunluklu olumsuz bir duygudan çok yoğunluklu bir duyumsayışa kapılır. "*Belki de başka bir kızının olmasını tercih ederdi*" (s.52) söylemi istenmeyen bir çocuk olduğunu düşünmenin hissiyatıdır. Sorunlu olan bu bakış açısı, insana kendini kötü hissettirir, endişeye sevk eder, karamsarlığa hapseder, çözümsüz ve çaresiz duyumsatır. Yazarın bu sezgisi onun açmazlarından biridir.

Yeni neslin isteklerine cevap veremeyen bir baba söz konusudur. "*Artık benim için yapabileceği hiçbir şey kalmadığını düşünüyordum*" (s.53) düşüncesi yazarı yeni bir arayışa yöneltir. Ancak başka bir dünyanın kapılarını aralamak, o dünyanın içinde olmak, bildiği bu dünyadan yavaş yavaş alıştığı, tam da bilmediği yeni bir dünyaya geçmek cesaret gerektirir. Annie, çocukluktan çıktıktan sonra, eğitim hayatıyla birlikte tüm geçmişiyle bağını koparır: "*Kendi dünyama özgü tavırları, fikirleri ve zevkleri geride bırakmıştım*" (s.59). Bir dünyadan başka bir dünyaya geçebilmek için bazı şeyleri geride bırakmayı göze almak gerekir. Hayat çoğu zaman seçim yapmayı ve birinde karar almayı gerektirir. Hem o hem bu denildiğinde, arada kalındığı için travmaya neden olur. Jung açısından, travmalar bilinçdışında yıllarca kalan çatışmalardan doğar, aşırı kaygı anlarının kalıcı iz bırakması sonucu oluşurlar (Jung 2021:23). Yazarda da benzer türden travmalar görülmektedir.

Kendisini ailesinden soyutlayan, babasını olduğu gibi kabul etmeyen yazarın, "*tavırlarını değiştirmeyi istememinse tamamen meşru olduğuna emindim*" (s.52) söylemi gecikmiş, sonradan farkına varılmış bir itiraftır. Ergenlik döneminde insan dünyayı değiştirebileceğine, kendinin her şeyi bildiğine inanır. Ama olgunlaştıkça işlerin böyle gitmediğini anlar. Annie'nin durumu da budur. Beklentilerin iki taraf için de karşılık bulmaması önce öfke sonra çatışma yaratır. Bu çatışma ilgiyi başka yöne çevirmek ya da bastırmakla yatıştırılır. Annie de başka meşguliyetler bulmuş ama bastırdığı duygu orada kalmış ve sonradan daha negatif bir şekilde gün yüzüne çıkmıştır. Jung'a göre, bastırılan öğeler başka bir yerde, fazla duyarlı olunan bir durumda, beklenmedik bir engel olarak ortaya çıkar (Jung 2021:38-39). "*Belki de birbirimize söyleyecek bir şeyimiz kalmadığı için yazıyordum*" (s.53) bir tür çare arayışıdır. Yazarak baskıladığı duyguları açığa çıkarmak ruhsal sağlık için faydalıdır. Bilinçaltındaki kaygıları, arzuları ya da geçmişte yaşananları bilinç üstüne çıkarıp inceleyen bir doktrin olan psikanalize göre, Annie "katarsis"i yani duygu boşaltımını yazarak yapar.

"*Dünyanın, ötekini sadece bir dekor olarak gören bu yarısına süzülmüştüm*" (s.66) diyen, özendiği dünyayı görme imkânı yakalamış biri olarak iki tarafın da artı ve eksilerini değerlendirme olanağına sahip Annie'nin gerçek anlamda şanslı olduğu söylenebilir. Bu romanı yazabilmişse yaşam tecrübeleriyle hareket ettiği içindir. İçinden çıktığı sınıfına da, içinde yer aldığı sınıfına da borcunu ödeme, bir anlamda teşekkür etme eyleminin sonucudur. Çıkılan yolculukta amaç ne olursa olsun değerlere saygı önemlidir. "*Babamın faydalı bir toplumsal işleve sahip olma vicdanı*" (s.35) derken bu özelliğin hor görülmesi gerçekten dikkate alınması, üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken önemli bir özelliktir. İnsan değerleri olmadan yaşayamaz. Hayatı anlamlı kılan değerlerdir. Yazar geldiği dünyanın değerlerine yavaş yavaş yabancılaşır:

> "Ders çalışıyor, plak dinliyor, kitap okuyordum, hep kendi odamda. Sadece sofraya oturmak için aşağı iniyordum. Yemekleri konuşmadan yerdik. Evde hiç gülmezdim. "Alaycı" davranırdım. İlgimi çeken her şeyin bana yabancı olduğu zamanlar. Yavaş yavaş küçük burjuva dünyasına doğru göçüyorum (…). O güne kadar hoşlandığım her şey *köylü* geliyor. (…) İçinde yaşadığım çevrenin fikirleri bile bana gülünç geliyor" (s.50).

Babasının kendi değerlerine körü körüne tutunması, değişime ayak diretmesi, bildiklerini sürdürmedeki katı tutumu, kendi ilkeleriyle davranması Annie'yi üzen tutumlar olarak kendini göstermektedir.

"*Eskiden olduğu gibi ağlayasım geliyor, "Demek ki asla değişmeyecek!*" (s.62) söylemi Annie'nin çaresizliğinin işaretidir. Oysa en yakınından en uzağına insanları değiştirme çabası boş bir çabadır. İnsan kendisi isterse ancak kendini değiştirebilir. Kendini değiştirerek, başkalarına örnek olarak başkalarının değişmesine kanallar açabilir. Değişim ve dönüşüm karşılıklı etkileşimle olur. Bu etkileşimde esneklik yoksa her iki taraf için hem içsel hem dışsal çatışmalara zemin hazırlanır. Baba ve kız arasındaki bu çatışma babanın "ben bilirim, benim dediğim doğru" tavrı ile kızın asi, reddeden, şımarık, alaycı tavırları karşılıklı olarak direnç ve gerilim oluşturmaktadır. Bir kez bu direnç oluşunca, aşılabilecek en küçük engeller bile aşılamaz hale gelir. Freud'un psikanaliz kuramına göre, sürtüşme ve çatışma dışsallaştırılmadığı zaman içte, derinlerde bir yerde varlığını sürdürür. Unutulmak yerine bilinçaltında saklı kalır ve açığa çıkacağı zamanı bekler (Freud 2020:63). Bu açığa çıkış insanın en kırılgan anında yüzeye yani bilince çıkar. Annie'nin "ağlayasım geliyor" (s.62) demesinin nedeni de budur. Kin, nefret gibi ağır duygular olmasa bile, itilmişlik, anlaşılamamak, önemsenmemek içten içe öfke ve hınç yaşatır. Öfkeyle/hınçla hareket eden insan ise nefsinin kölesi haline gelir. Ana-baba-ataya saygı gereği susan yürek, bu öfkeyi akıtacak kanal arar. Sanat bu anlamda en elverişli alandır. Annie'nin yaptığı da yazarak şifa bulmaktır. Öfkeden kurtulmak benlikle bir uzlaşı kurmak demektir. Uzlaşma ise iki benliğin uyumuyla sağlanır. George Herbert Mead'a göre " "*Sosyal ben" ve "ferdi ben" düşünme sürecinde yer alırlar ve düşünme eyleminin özelliği olan uzlaşıyı ifade ederler. "Sosyal ben" diye bir şey olmasaydı "ferdi ben" de olmazdı, "ferdi ben" formunda bir tepki olmasaydı "sosyal ben" de olmazdı. Bu ikisi birden kişiliği oluştururlar*" (Mead 2017:202-203). Annie de "sosyal ben" ile "ferdi ben" arasında ya da bileşiminde kendi benliğini oluşturma çabasındadır.

Uzlaşımsızlık yaratan psikolojik etki, bireyin daha çok aile ortamı koşullarına uyum sağlamakta güçlük çekmesinden kaynaklanır (Jung 2020:133). Kişinin eskiyle hesaplaşması kendisiyle hesaplaşmasıdır. Kendi benliğini yaratma çabasıdır. Doğru yolda ilerlemek için insanın kendi kendine koyduğu engellerin farkına varması ve bunlardan kendini kurtarması gerekir. "*Benlik, (...) toplumsal akıntıdaki bir girdaptır, yani bu akıntının bir parçasıdır. Birey sürekli olarak, kendini ait olduğu ortama göre ayarlar ve ona göre tepki verir*" (Mead 2017:203). Hayatın, toplumun, kendi gerçeğinin farkına vararak yol alan birey her şeyi gözden geçirerek, yeniden yapılandırarak, yine hep yeniden kendini yaratarak var olabilir. Değişmek emek istediği gibi değiştirmek de emek ister. Çünkü "*birey, diğerlerinin tavrını aldığı ve üstlendiği için bir benlik olarak kendisini gerçekleştirebilir*" (Mead 2017:213).

Kendini gerçekleştirmeye çalışan Annie, stajyer öğretmen olarak Rouen'daki öğretmen okuluna girer (s.56), daha sonra edebiyat lisansına başlar (s.57). Ailesinden uzaklaşan, onlarla mektuplaşan, arada bir ziyarete giden yazar "*kendi hayatımı yaşıyordum*" (s.56) ifadesiyle bir yandan özgür bir yandan da mutlu olmak isteğini vurgular. Çünkü "*içinde uyulması gereken kurallarıyla, sözünden çıkılmaması gereken ya da en azından buyruk ve yasaklarına katlanılması gereken anne-babayla, bir takım geleneksel normların, ahlaksal yasaların, dinsel ilkelerin temsilcisi, uygulayıcısı olan aile kurumuyla ev çoğu gençler için gerçekten de bir hapishanedir*" (Kadıoğlu 2021:298-299).

Ailesinin koyduğu kurallar ile yeni dünyasında kendi oluşturduğu kurallar arasında sıkışan Annie mektup yazarken, "*üsluba şöyle ya da böyle özen göstermemi onlarla arama mesafe koyma arayışı olarak göreceklerdi*" (s.57) kaygısıyla hareket eder. Evine davet ettiği arkadaşlarını, ailesine tepeden bakmayacak kişilerden seçmesi (s.58) içinde bulunduğu açmazı gösterir. Mead'ın altını çizdiği gibi ""*sosyal ben", kendi davranışlarımızı belirlememizi sağlayan diğerlerine ait düzenli tavırları temsil eder ve "ferdi ben"i şekillendirir. "Ferdi ben"in eylemlerinde özgünlük ve farklılık bulunur; fakat benliğin yapısı, formu gelenekseldir*" (Mead 2017:228). Annie bir taraftan aile hassasiyetine önem gösteren tavrıyla geleneksel bir taraftan da özgün olma isteğiyle modern kalırken iki zıt anlayış arasında kalmanın çelişkisini yaşar.

Ruh durumunda çalkantılar yaşayan Annie, bir durumdan başka bir duygu durumuna geçer. "*Hep başaramayacağım korkusu ya da kim bilir, BELKİ DE ARZUSU*" (s.51) cümlesi, içinde birçok paradoksu barındırmaktadır. Nazım Hikmet Ran'ın "babamdan ileri oğlumdan geri" sözü baz alınırsa doğanın kanunun böyle işlediği görülür. Anne ve babalar çocuklarının kendilerinden daha iyi şartlarda yaşadıklarını görmekten mutluluk duyarlar. Onların bütün yapıp ettikleri evlerini geçindirebilmek, kendilerine ve çocuklarına iyi bir gelecek hazırlamaktır. Büyük harflerle yazılan "belki de arzusu" (s.51) üzerinde düşünmek, bunu babasının da kızının da bilinçaltında birbirlerinden ayrılmak istememelerinin alt metni gibi okumak gerekir. Bu da kendi içinde ayrı bir çatışmadır.

Psikanaliz çatışma ve güdüleri, davranış sorunlarını ele aldığına göre, toplumsal baskı altında olan baba ile, baba baskısı altında kalan Annie'nin durumunun psikolojik, paradoksal bir açmazda olduğu söylenebilir. "*Belki de en büyük gururu, hatta varoluşunun sebebi: Onu hor gören dünyaya ait olmam*" (s.70) cümlesi birçok çevreni içinde barındırır. Her iki taraf açısından çırpınmalarla geçen hayat mücadelesinin hiç de boşuna olmadığının göstergeleridir.

İmkânsızlıklar, engellenmeler olumsuz sonuçlar doğurur. "*Kol kırılır yen içinde kalır*" (s.62) cümlesi babasının değer sistemine ait olsa da o sistemin içinde yaşayan yazarın, o sistemden etkilenen biri olarak ailesinde yaşananlar konusunda çok da net açıklamalarda bulunmadığı görülür. Onu ailesinden uzaklaştıran sadece sınıfı değil, maruz kaldığı fiziksel ve ruhsal şiddettir. Bunun izlerini yazarın *Boş Dolaplar* adlı esrinde, annesini anlattığı *Bir Kadın* romanında (Ernaux 2023:34-35), *Utanç* yapıtında (Ernaux 1997:13) izlemek mümkündür. Bu durum belki de her şeye yabancılaşmanın sanrısı da olabilir. Jacques Lacan, yabancılaşmanın insanı köleliğe sevk ettiğini söyler (Lacan 2013:225). Bir kişi kendine, olaylara, başkalarına yabancılaşırsa değerler de önemlerini yitirirler. Değerler önemlerini yitirirlerse hayatın anlamı kaybolur. Yaşam amacını kaybedenler, içinde bulundukları anı yaşayamazlar, eskiye nokta koymakta güçlük çekerler.

Eskiye nokta koyamama konusunda, ebeveynlerin çocuklar üzerinde etkisi oldukça fazladır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki uyumsuzluklar nevrotik sıkıntılar yaratır (Jung 2020:132-133). En hafif psikolojik hastalık olan "*nevroz, kendiliğin bölünmesidir*" (Jung 2021:32). Bu bölünmenin nedeni ise bilinçdışının isteği karşısında bilinçli zihnin kendi ahlaki idealine tutunmak istemesi yatar (Jung 2021:32).

> "Yazarken aşağı sayılan bir yaşam biçimine itibarını iade etmek ile ona eşlik eden yabancılaşmanın reddi arasındaki ince yol. (...) ("evimizin pek de iyi olmadığının" bilinci), hem mutluluk hem de yabancılaşma demek istiyorum. Bu çelişkinin bir kıyısından öteki kıyısına savrulma hissi daha çok" (s.36).

Bu cümleler yazarın duygu durumunun gelgitli, paradoksal halini yansıtan cümlelerdir. Duygularını tam anlamıyla ifade etmekte zorlanan Annie, ailesinin maddi yetersizliğini bir taraftan gözünde büyütürken bir taraftan da nereden nereye gelindiğinin çabasına olan saygının yüreğini sızlatan vicdan muhasebesi arasında sıkışmanın çok çevrenli açmazını yaşar. Ailesiyle de, bulunduğu yerde de yeterince mutlu olmadığının itirafını sergiler. Çünkü "*geçmiş deneyimin izleri sürekli olarak, algıladığımız dünya üzerinde etkisini gösterir*" (Mead 2017:144). Bu, bunca zaman sonra geçmişini, babasıyla olan ilişkisini bir daha gözden geçirmesine neden olan etmendir. "Ben hayatımın hangi döneminde daha mutluydum?" sorusuna yanıt arama çabasıdır. İnsan neyi elde ederse etsin, neyi başarırsa başarsın günün sonunda hissettiği şey "bunca çabaya değer miydi?" sorusuna uygun cevabı bulmaktır. "Bir ömür geçiyor, neyi başardım, hayallerimi gerçekleştirdiğim halde gerçek anlamda mutlu oldum mu?" sorusu hep baki kalacaktır, çünkü her insanın içinde ne yaparsa yapsın dolduramayacağı bir boşluk mevcuttur. Geçtan'a göre insanın varoluşunda bu boşluk eksiklik duygusu yaratır. Bireyin eksi durumundan artı durumuna geçme çabası bitmeyen bir çabadır. Bu çaba insanı güdüleyerek, iyi ya da kötü yönde eyleme

geçirir (Geçtan 1994:75). Çünkü hayata tutunmanın yakıtı olan yaşam enerjisi (libido) bu çabayla sağlanır. Libido psişik enerjidir (Jung 2019b:424).

Yaşam enerjisi içinde, "*bir anda hayretle: "Tam burjuva olmuşum" ve "Artık çok geç*"" (s.18) diyen Annie kendi kültürüne, sınıfına tamamen yabancı biri haline gelmiştir. Tepeden bakan tavrı kocasının tavrı ile benzerdir. Anılarının ortasında "tiksinti duygusu" (s.18) da bunun kanıtı gibidir. Romanın başka yerinde "*yine de mutluyduk işte*" (s.23) itirafı da gözden kaçırılmaması gereken bir unsurdur. Acaba sonra mutlu olabilmiş midir? Kendi sınıfının dışında, burjuva sınıfına tam anlamıyla uyum sağlayabilmiş midir? Hangi sıkıntıların içinden geçmek zorunda kalmıştır? türünden bir dizi soru akla gelir. Bunların cevabını yazarın diğer eserlerinde bulmak mümkündür. *Utanç* adlı romanı travmalarının bir itirafı gibidir (Ernaux 1997:13).

Bu cevaplardan biri romanda açık olarak yerini bulur: "*Kocam akşam geldi, bronzlaşmış, kendine ait olmayan bir yas yüzünden tedirgin. Burada her zamankinden de yersiz görünüyordu*" (s.16) cümlesinde hem bireysel hem sınıfsal mesafe söz konusudur. İki sınıf, iki kültür birbirinden farklı olsa da ölüm gerçeği tek olduğuna göre kocasının karısıyla özdeşim kuramaması yabancılaşmanın göstergesidir. Alt tabaka saydığı karısının kültürüne bu yabancılaşma karı-koca arasındaki paylaşımsızlığı açığa çıkarır.

Karakterin iç dünyasını yansıtan, "*içinde yaşadığım dünyanın isteklerine uydum, zevksizlik olarak görülen daha aşağı bir dünyanın anılarını gömdüm*" (s.47) yargısında Annie'nin unuttuğu kendisini kendisi yapan, benlik bilincini ona veren "gömdüm" dediği anılarıdır. Onu bugünkü hale getiren o anılardır. Kimliğini geçmişin anılarından hareketle oluşturup şekillendirerek, değiştirerek, dönüştürerek yeni bir "ben" yaratmıştır. "*Gérard Genette'in "üstmetinsellik bağlamında bir dönüştürme öykünme süreci" olarak yorumladığı palimpsest, Ernaux'nun yapıtlarında parçalanmış benliği bütünleştirme anlamını taşır*" (Akten 2023:49). Bu anlamda, eski anılarına çok şey borçludur, çünkü bilinçdışı unutmaz, sadece en altlarda gömülü tutar. Jung'a göre anılar hep mevcuttur ve zaman zaman istemsiz olarak bilinç yüzeyine çıkarlar çünkü bilinçdışını yönetemeyiz. Düşünmeden yapılan her şey bilinçdışının etkisiyle yapılan şeylerdir (Jung 2019b:393). Yazarın da çoğunlukla bilinçdışının güdümünde kaldığı görülür.

Çocukluğu için, "*ihtiyacımız olan her şeye sahiptik, yani karnımız tok sırtımız pekti*" (s.37) diyen yazarın kendisidir. O halde yeterli olmayan, yetmeyen nedir? İnsan daha iyisini elde etmeye programlanmıştır. Ama iyiye ulaşmak için önemli olan eski olduğu düşünülen değerleri bir çırpıda yok saymamak, gözden geçirmek, iyi olanları korumak, sürdürmek, daha sonra elde edilenler/edilecekler içinde eriterek eylemsel ve söylemsel olarak kullanmak, daha da önemlisi onları içselleştirmektir. Annie'nin yapmaya çalıştığı da budur. ""*Bu insanlar her şeye karşın mutlu" dedirten bütün her şey*" (s.45) bir itiraftır. Annie, anne ve babasını, bütün kabalıklarına, hoyratlıklarına, yol yordam bilmeyen tavırlarına, sefaletlerine rağmen yine de mutlu olmayı bilen insanlar olarak görür. Ernaux acaba yeni dünyasında mutsuz olduğu, istediği mutluluğu bulamadığı için mi böyle düşünür? Bunu eğik yazı karakteriyle belirtmesi dikkate değerdir. Çünkü hayatta en önemli şeylerden biri mutlu olmaktır. "*Bedbaht* değildi ama"(s.49) derken bedbaht kelimesinin aynı eğik yazı karakteriyle vurgulanması da önemlidir çünkü babasının anlayışında "*bundan daha mutlu olunamayacağı inancı*" (s.49) vardır. Jung'a göre, "*bilinçdışının elindeki malzeme büyük ölçüde çocukluk dönemine ait anılardan oluşmaktadır*" (Jung 2021:35). Çocukluk döneminin anılarında gezinen Annie, geçmişle şimdi arasında sıkışıp kalır.

Evin sefaletinden, boğucu havasından kurtulmak isteyen Annie için, "*dersler iyi bir konuma gelmek ve bir işçiye varmamak için zorunlu bir çile(dir)*" (s.51). Sınıf atlama yollarından en önemlilerinden biri

de eğitimdir. Eğitim sayesinde insanlar bir sınıftan bir üst sınıfa geçme imkânını bulurlar. Ticarete atılıp zengin olmak da bu imkânı sağlar. Bunun için ailesi elinden geleni yapmış, bir üst sınıfa atlamıştır ama eski yaşam tarzlarından ödün vermedikleri için bu Annie'ye yeterli gelmez. O ailesini, ailesi onu anlamakta güçlük çeker. Hep bir çatışma yaşanır. Bu çatışma ergenlikle birlikte gelen nevrotik bir çatışmasıdır. Nevrozların altında çocuksu duygusal davranışların sürdürülmesi yatar (Jung 2020:135).

Duygularının esiri olan Annie babasının serzenişlerinden memnun değildir: "*Ne tasa ne sevinç, tuhaf ve gerçekdışı bir hayat sürmemi kabullendi: Yirmi yaşını geçti, hâlâ okul sırasında. "Öğretmen olmak için okuyor*"" (s.58). Yazar, eleştiren bir baba karşısında baba baskısı altındadır. Bu da yaşanan kuşak farkından kaynaklanır. "*Bu denli güvenceli, neredeyse damızlık gibi bakıldığım bir yeri özgürlük adına terk etmeme anlam veremedi*" (s.56) cümlesi de bu farkın, birbirini anlayamamanın göstergesidir. Baba-kız arasında yaşanan iki ayrı dünyanın buluşamamasıdır, iki ayrı düşünce sisteminin uyuşamamasıdır. Baba, öğretim imkânı sağlasa da kızını bildiği dünyanın içinde eğitmeye ve tutmaya çalışır. İki taraf da birbirini olduğu gibi kabullenemedikleri için doğal olarak baba ve kız arasında çatışma yaşanır. Bu benliklerin çatışmasıdır. Annie'nin ergenlik dönemiyle birlikte yaşanan çatışma ayrıca birbirini anlayamamanın yarattığı eski değerlerle yeni değerlerin çatışmasıdır. Kendilerine tepeden bakan üst sınıfa atlamanın kararını alan Annie'nin bundan böyle bütün davranış modeli bu yönde biçimlenirken babasının buna istediği gibi ayak uyduramaması sorunsalı bir çeşit iç çelişki yaratır. Cüceloğluna göre, inanılan ve önem verilen bir fikir ile yapılan davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyulur (Cüceloğlu 1993:277).

Yazardaki kaygı, yaşadığı hayal kırıklığından kaynaklanır. Yapılagelenin aynı şekilde sürdürüldüğü gerçeğiyle karşılaşmanın sıkıntısını yaşayan Annie "*uzaktayken, annemle babamı sözlerinden arındırmışım, haşmetli bedenler. Yeniden, kaba saba konuşmalarını, "e"leri yayarak telaffuz edişlerini işitiyorum. Onları yine her zaman oldukları gibi buluyorum (...) kendi kendimden sıyrılmış gibi hissediyorum*" (s.61-62) derken takıntılı olduğu taşra ağzıyla konuşma konusunda hiçbir şeyin değişmediğinin idrakiyle çocukluk travmalarının hatırlatıcı atmosferine girer. Bouchy'nin altını çizdiği gibi ailesinin yaşam tarzıyla içinde yer almak istediği çevrenin yaşam tarzının birbirine zıt olması (Boucy 2005:30) başka bir açmazı beraberinde getirir. Ağlama isteği de travmaların depreşmesinden kaynaklanır. Annie'nin en büyük iç çatışması ailesini değiştirme isteğinden kaynaklanır. Jung'a göre çocukluktaki ilk izlenimler bütün yaşamı etkiler. En hafif psikolojik sıkıntı olan nevrozun nedeni doğrudan aile çevresinin etkisinden gelir (Jung 2020:134).

Baba baskısı, çevre baskısı ve benlik çatışması yüzünden, "*onların yabancı bakışlardan çekinmeyen dünyalarına giriyordum, bu dünya bana açılmıştı, çünkü kendi dünyama özgü tavırları, fikirleri ve zevkleri geride bırakmıştım*" (s.59) diyen Annie kendi dünyasının kültüründen koparak daha tam anlamıyla henüz yeteri kadar bilmediği bir kültüre kendini açarak mutlu olacağını sanır. Hayatı gittikçe daha çok seven babasına, iki buçuk yaşındaki torunlarını götürdüğünde yaşanan "*huzurlu güzel bir akşam(ı), özgürlüğe kavuşma ânı gibi*" (s.64) betimlerken başka bir ikilemin içinde kalır. Yetişkinlikle birlikte geç de olsa kendi sınıfının insanlarını "*iyi yürekli insanlar*" (s.61) olarak görmenin idrakine varır. Kendi sınıfı, köylü, işçi, kaba saba olsalar da, Annie'nin gözünde temiz kalpli saf insanlardır.

Psikoloji bilimine göre, insan gerçeği çarpıtma kabiliyetine sahiptir. Psikolojik savunma mekanizmalarını kullanarak, bütünlüğünü korumak adına zihnin olay ve durumları farklı yorumlama kapasitesi vardır. Ayrıca insan duygularını abartma eğilimindedir: "*Bu fikir oyunları bende lüksle aynı duyguyu, gerçekdışılık duygusu, ağlama arzusu uyandırıyordu*" (s.70). Bu söz aslında kitabın son sözleri sayılabilir çünkü ondan sonraki paragraf, yazarın yaşadığı bir anın paylaşımıdır. Anlatılan "eğer ben de okumasaydım bu genç kız gibi kasiyer mi olurdum" korku ve kaygısının üstesinden gelmişliğin getirdiği zafer duygusuna ihtiyacı olduğu için kendini haklı çıkarma çabasının anlatımıdır. "Bak benim

dediğim oldu" diye içini rahatlatma amacıyla yazılmış ek bir paragraftır. Yazarın duygu dünyası açısından anlamlı bir ilavedir. "Bu fikir oyunları" dediği şeye gelince, yazma serüveni, içinde hafızasının ona oyun oynaması, boşlukları istediği gibi biçimlendirmesi, gerçek ve kurgu arasında bir yerlerde dolanmanın verdiği huzursuzluk, lüks uğruna terk ettiği çevre, gerçekliğini yitirmiş "gerçek dışılık duygusu" veren dünya ve sonucu her durumda memnuniyetsizlik olan bir serüven söz konusudur. İnsan kendinden memnun değilse nereye giderse gitsin, hangi şartlarda olursa olsun, kazanımları ne olursa olsun yine kendisiyle birlikte olduğu için şartlar mükemmel olsa bile onu algılayış şekli değişmediği sürece hüzün baki kalacaktır. Sosyal değişimin ruhsal değişimi de getireceği gibi bir mantık doğru bir mantık olmayacaktır.

Karen Horney'e göre insanların kendi içinde çatışma yaşaması normaldir. Eğer birey ne istediğini biliyor ve çatışmanın üstesinden gelebiliyorsa bu çatışma nevrotik bir çatışma değildir. Ama tam tersine çatışmalar çok karmaşık hale gelmişse, baş etmekte güçlük yaşanıyorsa bu durumda kişiyi ruhsal bir sıkıntıya sokar. (Horney 2023:19-26) Çatışmaların boğucu kıskacına sıkışan Annie babasını seven ama babasının dönüşüme, değişime açık olmamasına içten içe kızan, bu durumu içine sindiremeyen, bunun değerini azaltmak için babasını küçümseyen tavrıyla ruhsal gelgitler içinde kendi varlığını borçlu bulunduğu kişiye hissettiklerini anlamlandıramamanın çaresizliğini ve suçluluğunu aynı zamanda yaşayan bir kadındır. Bu duyumsayışların karmaşıklığı içinde, içinde bulunduğu açmazların hem öznesi hem tanığı olur. Gençlik döneminde, eğitim hayatıyla birlikte başka yaşam biçimleriyle tanışmanın heyecanı bir taraftan da bu eğitimi babasına borçlu olduğunun farkında olmadan kendi sorumluğunu bir başkasına yüklemenin ikilemiyle yol alır. Her insanda bulunan daha iyiye yönelme arzusuyla sınıf atlayarak kendini gerçekleştirme çabasında birine giderken diğerinden vazgeçme ikilemi yaşar. Bu vazgeçiş tam bir vazgeçiş olmasa bile onu mevcudu sorgulama sürecine sokar. Bu süreç kolay bir süreç değildir. Doğa yasasının itme-çekme diyalektiği devreye girer. Gitmek ayrı bir sıkıntı, kalmak ayrı bir derttir. Adım atmaya karar verdiği bu dünya onu bir taraftan kaygılandırırken bir taraftan da ona yeni kapılar açacaktır. Tüm bunları göze aldığı için bunun kazanç ve kayıplarını deneyimlemeye isteklidir. Her bir deneyim yeni olanaklar yanı sıra yeni sorunlar da demektir. Kolaylıkların ve zorlukların bu ikilemi ve birlikteliği getiri götürüleriyle bir sınavdır. Bundan çıkma, bunu aşma ise bir başarı olacaktır. Dolayısıyla yazar hem kendiyle hem babasıyla hem de toplumla çatışma içindedir. Mead'ın söylemiyle, "*bireysel benlik içerisindeki farklı aşamalar arasında da çatışmalar ve uyuşmazlıklar olabileceği gibi, farklı bireyler arasında da çatışma uyuşmazlıklar olabilir. Her iki bireysel çatışma türü de belli toplumsal durumların yeniden yapılandırılması ve toplumsal ilişki yapısının değiştirilmesiyle yatıştırılır*" (Mead 2017:309). Annie Ernaux'nun yapmaya çalıştığı da budur.

Annie'nin vicdanını sızlattığı için belki de ergenlik döneminde çok da anlayamadığı ya da anlamak istemediği, anne-baba tutumlarını ve içinde bulunduğu şartları beğenmediği, burjuva yaşantısına özendiği ve bu yolda ilerlerken geriye dönüp baktığında, içinden çıktığı sınıfa-topluma-kültüre haksızlık ettiği, özellikle de en büyük haksızlığı belki de babasına yaptığını düşünerek vicdanını rahatlatma, kafasında dönüp dolaşan sesleri susturma, geçmişiyle barışma, babasından helallik alma adına giriştiği bu yazma yolculuğunda bilinçaltının çekmecelerini karıştırırken bazı hatıraların mutluluk, bazılarının hüzün, bazılarının sıkıntı yaşatması hatta bazılarını hatırlamak bile istememesi duygu yüküyle, yazma eylemi bir anlamda yüklerinden kurtulma eylemine de dönüşür. "*Ana-babamdan utanmış olmak en büyük ayıptır. Beni utandıran da bu ayıptır*" (Savéan 1994:152) derken kastettiği budur. Yazarak bilinçaltını temizleme yolculuğuna çıkan Annie bir taraftan bir çeşit ruhsal sağaltım sürecinden geçerek kendini iyileştirmeye çalışırken, bir taraftan da benzer türden sorunlar yaşayan insanların duygularını anlamlandırmalarına tercümanlık eder, aynı "katarsis"i okura da yaşatır. Freud'un dikkat çektiği gibi "*psikanaliz, sanata da giderilmemiş isteklerin doyurulmasını amaçlayan bir etkinlik gözüyle bakar;*

öyle bir etkinlik ki, başta sanatçının kendisini, sonra da dinleyici ve seyircileri kapsamına alır" (Freud 2020:86).

Aslında Annie, dili, dini, uyruğu, ırkı ne olursa olsun insanlığın yaşadığı evrensel bir gerçeği yazı aracılığıyla, kendi özelinden hareketle, içinde bulunduğu toplumu da dönemi de benzer bir izlekle kendi stilinde okurla buluştururken bir taraftan düşünmeye bir taraftan da çözüm üretmeye davet eder. Annie, *Yalın Tutku* romanında "*psikanaliz bir sağaltım yolu olarak kişinin sorunlarının kaynağını bilmesine yarıyor olabilir ama bu kadar, kişinin sadece kendisine faydası var; oysa yazmak yazar için bir sağaltım yolu olsa da yazdıkları herkesin işine yarar*" (Ernaux 2022, s.31) derken benzer durumların her çağda ve her yerde benzer şekilde yaşandığını/yaşanacağını ifade eder. Ebeveyn ve çocukların karşılıklı iletişiminde aynı natürden çatışmaların olabileceği, bu çatışmaların yarattığı gerilimler, bu gerilimlerin açığa çıkardığı duygu boşalımları, olumsuz bu duyguların dile getirilmesiyle tarafların sözel ve fiziksel şiddete/zorbalığa yönelmesi ya da tam tersine sorunların dile getirilmeyip içe atılarak baskılanmasıyla oluşan mutsuz bir atmosfer ve buna eşlik eden birbirinden uzaklaşmalar her ailede bütün yönsemeleriyle duyumsanabileceği gerçeğiyle yaşamın zorlu sokaklarında dolaştırılan okur kendi kendiyle karşı karşıya kalmanın çıkmazında bir çıkış arayacaktır.

Roman boyunca yazarın özimgeleminden yansıyan ruhsal izdüşümleri izlenirken, gözlemlenenin bir tür hesaplaşma olduğu görülür. Yazarın kendisiyle, babasıyla, içinden çıktığı taşra-işçi-esnaf aşamalarından geçerek ulaştığı sınıf ile kent soylu burjuva sınıfının sınıf mücadelesi, Fransız toplumu içinde yer alan sınıfların değerlerine gereken önemin verilmemesi, burjuvazi tarafından diğer sınıfların hor gören ataerkil tavrı ve kadını da küçümseyen eril tahakküm bütün edimleriyle alt ve üst planda vurgulanır. *Seneler* adlı romanında "*toplumun bile isteye olmasa da sustuğu şeyler var*" (Ernaux 2021:94) diyen Annie görünmez olanı görünür kılmanın çabası içine girer ve "*yazılacak kitap, bir mücadele aracı rolü üstlenecekt*i" (Ernaux 2021:68) diye eklemede bulunur. Bu anlamda, okur, yazarın bütün yapıtlarında onun bu mücadelesini sürdürdüğüne şahitlik etmektedir.

Sonuç

Freud'un kurduğu, bilinçaltına ulaşmaya çalışan psikanaliz ruhsal rahatsızlıkları incelemeyi ve sağaltmayı amaçlar. Psikanalitik edebiyat yöntemi Freud, Jung, Adler, Lacan, Fromm gibi psikanalistlerin geliştirdiği psikanaliz kuramının verilerinden hareket eder. Psikoloji bilimini yazınbilimle buluşturduğumuz disiplinlerarası bu çalışmada psikanalizin temel kavramlarından yola çıkılarak Annie Ernaux'nun *Babamın Yeri* adlı romanında Sigmund Freud'un kuramı çerçevesinde ruhçözümsel bir okuma gerçekleştirilmiş, kurama önemli katkılar sunan Carl Gustav Jung'un ve diğer psikanalistlerin görüşlerine de yer verilerek yazarın duygu dünyası anlamaya çalışılmıştır.

Psikoloji biliminin insanı anlama ve onu tedavi etme konusunda elde ettiği onca katkıya rağmen istenilen seviyede olmaması bunca insanın hâlâ ruhsal acı içinde olmasıyla açıklanabilir. Annie de ruhsal olarak acı çeken biridir. Bu kitabı ona yazdırın en önemli etkeninin kendi sıkıntılarını fark etmesi, çözmeye çalışma gayreti, iç sesini dindirme çabasıdır. Ebeveynleriyle olan ilişkilerini yeniden gözden geçirerek hem kendini hem onları rahat bırakmaması yaşadığı huzursuzluktan kaynaklanır. Bilindiği gibi huzursuzluk geçmişle, anı yaşamak bugünle, umutsuzluk ise gelecekle ilgilidir. Yetişkin insan tavrı, yaşananlara nokta koymak, geçmişi çok da fazla düşünmemek ve şimdiyi yaşamak ve anın keyfini çıkarmaktır. Bu anlamda Annie'nin geçmişe takıntılı tutumuyla huzursuz olduğu çok açıktır ve ruhsal sağaltıma ihtiyaç duymaktadır.

Anlatı örgesi boyunca gözlemlenen şey, Annie'nin hem kendi çocukluk ve ergenlik travmalarının olması hem de ebeveynlerinin travmalarına tanıklık etmiş olmasıdır. İnsan etkileşimsel bir varlık olduğu için büyüdüğü çevre kişiliğin biçimlenmesinde oldukça önemlidir. Çocuk hem kendini büyüten kişilerin

gözünden hem de kendi gözünden dünyaya bakar ve benliğini inşa eder. Annie hem geçmişte hem de şimdide huzursuz bir kadındır. Kısıtlanarak, kıyaslanarak, suçlanarak, yargılanarak ruhsal şiddete maruz kalmış, yokluğu, yoksunluğu yaşamış, katı ahlak kurallarıyla büyütülmüş birisi olduğu için mutsuzdur. Geçmişin zihnini kurcalaması, dünde kalması, hâlâ huzur bulma arayışında olması bugünün huzursuzluğunun göstergesidir. İnsan kendi anlam dünyasının tersine bir yaşam sürdürürse endişe hisseder. Kendi hayatını değil de başkasının hayatını yaşıyormuş gibi hissederse tedirgin olur. Duygular ortaya çıktığı yerde ve zamanda yaşanmazsa kaygıya yol açar. Kişi günlük hayatını yaşamakta zorlanıyorsa durum ciddidir. Annie'nin aradığı şey huzurdur. Kendi sağaltımı için önem verdiği babasıyla ilişkisinden bu yüzden bahseder.

Annie'yi yazmaya yönelten birçok etken bulunmaktadır. Babasına başrolü verdiği romanda babasından bahsederken kendinden de bahseden yazar, baba ve kız ilişkisini sorgular, babasının değerleriyle kendi değerlerinin çakışan yönlerini belirler, değerleri yeniden gözden geçirir. Değerlerin açığa çıkardığı kuşak çatışmasını ortaya koymak ve kendini haklı çıkararak vicdanını rahatlatmak ister. Ama diğer taraftan da Fransız toplumunun emeği hor gören, köylü ve işçi kesime tepeden bakan tavrına körü körüne itaat ettiği, en azından sorgulamadığı ve hatta kendi sınıfını küçük gördüğü ve benzer tavır ve anlayışı sergilediği ve ebeveynlerini değişime zorladığı, bunun karşılığını da göremediği için çocuk/ergen/yetişkin rollerinde gelgitler yaşayarak bir açmazda olduğunun ve nasıl duyumsaması ve davranması gerektiğini tam da bilememenin çalkantılarıyla boğuşur. Tüm bunları netleştirme çabasına girmesi yazma serüveni içinde, geçmiş hatıraların ayrıntıları içinde, yaşarken farkında olmadıklarını fark etmenin kazanımlarıyla duygularını tekrar tekrar ele alırken babası üzerinden kendi sınıfına, özellikle de Annie'yi Annie kılan geçmişine yaptığı haksızlığın ayırdına varması ve ardından hissettiği vicdan azabıyla, geçmişine, sınıfına özellikle de babasına "iade-i itibar" girişimi bir anlamda vicdanının sesini susturmak ve kendini huzurlu hissetmenin mutluluğunu yaşamak yani tamamlanmak ve Savéan'ın söylediği gibi "kimliğini bulmak içindir" (Savéan 1994:23). İtibarı teslim etmenin farkındalığını yerine getirirken de benzer durumlar yaşayanlara sanat aracılığıyla "katarsis"i yaşatmak, hem uzun süre kendinde anlamlandıramadığının, geç kalmışlığının yükünden kurtulmak ve böylece benzer türden duygu durumlarıyla boğuşan okura kapılar açarak aracılık etmek, edebiyatın en önemli sosyal görevini yerine getirmenin hazzını hissetmek, estetik bir yapıtta toplumun tarihsel, siyasal, ekonomik, etik, kültürel dokusunu arka planda sunarak dönemin ruhunu sunmak adına önemli bir işlev üstlenir. Yazma yolculuğunda çok amaçlı bir gezi söz konusudur: kendi yeri, babasında kendi yeri, kendinde babasının yeri, ailede kendi ve babasının yeri, geçmiş sınıfındaki yeri, şimdiki sınıfındaki yeri… Merkezi odak nokta, herkesin yerini ortaya koyma, bunun açmazlarını sergileme ve herkese kendine özgülüğü iade etmektir.

Her insan tek ve biricik olduğuna göre, onu o kişi yapan geçmişte iyi/kötü ya da olumlu/olumsuz yaşadıkları olduğuna göre psikoloji bilimi de insana tam anlamıyla nüfuz edemediğine göre, edebi eserlerin insana odaklanan yanı oldukça kıymetlidir. Yaşanan çatışkıları hem yaşayan kişinin çözmeye çalışmasına hem de okurların özdeşim kurarak kendi çatışmalarını gözden geçirmesine yol açar. Etkileşimsel varlıklar olduğumuza göre sanatsal edimin sağaltıma katkı sağlaması da bir o kadar dikkate değerdir. Sonuçta insan geçmişin seslerini kıstığında, geçmişle hesaplaşmasını bitirdiğinde gerçek anlamda kendisi olabilir, kendi hayatını inşa edebilir, kendi gerçeğini oluşturabilir, kendisiyle ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilir ve böylece huzuru ve mutluluğu yakalayabilir. Annie'nin yapmaya çalıştığı tam da budur.

Kaynakça

Akten, S. (2023). "Annie Ernaux'nun Yapıtında Palimpsest Yansımalar", *Frankofoni*, sayı:43, 49-58.

Bouchy, F. (2005). *La Place (1984), La Honte (1997) Annie Ernaux*. Paris: Hatier.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Er, A. (1995). "İletişimsizlik Kavşağında Marguerite Duras'ın Oyunları", *Frankofoni*, sayı:7, 267-277.

Ernaux, A. (2022). *Babamın Yeri*. Çev. Siren İdemen. İstanbul: Can Yayınları.

Ernaux, A. (2023). *Bir Kadın*. Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: Can Yayınları.

Ernaux, A. (1997). *La Honte*. Paris: Gallimard.

Ernaux, A. (2021). *La Place*. Paris: Belin-Gallimard.

Ernaux, A. (2021). *Seneler*. Çev. Siren İdemen. İstanbul: Can Yayınları.

Ernaux, A. (1987). *Une Femme*. Paris: Gallimard.

Ernaux, A. (2022). *Yalın Tutku*. Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: Can Yayınları.

Freud, S. (2019). *Ego ve İd*. Çev. Selin Ceyhan Gülsay. İstanbul: Oda Yayınları.

Freud, S. (2020a). *Grup Psikolojisi ve Ego Analizi*. Çev. Elif Yılmaz. Ankara: Dorlion Yayınları.

Freud, S. (2020b). *Psikanaliz Üzerine*. Çev. Kâmuran Şipal. İstanbul: Cem Yayınevi.

Freud, S. (2020c). *Psikanaliz ve Uygulama*. Çev. Elif Yıldırım. İstanbul: Oda Yayınları.

Geçtan, E. (1995). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (2002). *Hayat*. İstanbul: Metis Yayınları.

Horney, K. (2023). *İçsel Çatışmalarımız*. Çev. Zeynep Koçak. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Jung, C.G. (2021). *Analitik Psikoloji Üzerine İki Deneme*. Çev. İsmail Hakkı Yılmaz. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Jung, C.G. (2020). *Freud ve Psikanaliz*. Çev. İsmail Hakkı Yılmaz. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Jung, C.G. (2019a). *Kişiliğin Gelişimi*. Çev. Duygu Olgaç. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Jung, C.G. (2019b). *Psikolojide Tipler*. Çev. Nur Nirven. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Kadıoğlu, Ş. (2021). *Dramın Evi Evin Dramı:André Gide'in İsabelle'i*. Home in Western Literature, Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Köknel, Ö. (1985). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Lacan, J. (2013). *Psikanalizin Dört Temel Kavramı*. İstanbul: Metis Yayınları.

Lagache, D. (2019). *Psikanaliz*. Çev. Evin Aktar. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Mead, G.H. (2017). *Zihin, Benlik ve Toplum*. Çev. Yeşim Erdem. Ankara: Heretik Yayınları.

Morgan, C.T. (1989). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Yayınları.

Savéan, M-F. (1994). *La Place et Une Femme d'Annie Ernaux*. Paris: Gallimard.

Sever, M. (2022). "Annie Ernaux'nun Babasından Kalan İzlerde Büyüyen Tutkusu", *Feminist Tahayyül*, 3(2):248-270, Ağustos.

68. Social Alienation and Loneliness in Mansfield's "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel"[1]

Sevilay YAVUZ ÇEŞMECİ[2]

APA: Yavuz Çeşmeci, S. (2023). Social Alienation and Loneliness in Mansfield's "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1108-1119. DOI: 10.29000/rumelide.1405822.

Abstract

The concept of alienation is used to characterize a person's lack of interest in and/or incapacity to make a meaningful connection with others, even with themselves, with the physical world, and with institutions including social, political, and religious ones. This notion, which also represents the era Katherine Mansfield lived in and the kind of life she led, can be applied to examine her short stories "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel", published in *The Garden Party and Other Stories* (1922) collection. In the narratives, Miss Brill and the Pinner Sisters behave in a way that reflects their social alienation in society, however, Mansfield uniquely addresses the issue. In "Miss Brill", first published in 1920, the old lady becomes vulnerable due to her desire to interact with others in the Jardins Publiques every Sunday, which eventually causes her to realize how estranged she is from the people around her. As opposed to Miss Brill, Mansfield portrays the Pinner sisters as being socially isolated because of their self-induced oppression. The demands of their father have so thoroughly dominated Constantia and Josephine's lives that they have never had an opportunity to form their own unique identities. The death of their father could be a chance for the daughters to awaken, allowing them to break free from the colonel's authority and discover that a life outside is possible. But still, the internalized oppression of the women keeps them from staying connected with others and being free. This article discusses how Mansfield handles the issue of social alienation and loneliness by using spinsters with different lifestyles and how solitude negatively affects their daily routine.

Keywords: social alienation, isolation, loneliness, Miss Brill, The Daughters of the Late Colonel

---

[1] 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:** 07.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405822
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı / Dr., Dogus University, Faculty of Arts and Sciences, English Language and Literature (İstanbul, Türkiye), syavuz@dogus.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7965-3992, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532,

Mansfield'in "Miss Brill" ve "The Daughters of the Late Colonel" Öykülerinde Sosyal Yabancılaşma ve Yalnızlık[3]

Öz

Yabancılaşma kavramı, bir kişinin başkalarıyla, hatta kendisiyle, fiziksel dünyayla ve sosyal, politik ve dini olmak üzere kurumlarla anlamlı bir bağ kuramaması ve/veya ilgisiz olmasını tanımlamak için kullanılır. Katherine Mansfield'in yaşadığı dönemi ve yaşadığı hayatı da temsil eden yabancılaşma kavramı, *The Garden Party and Other Stories* (1922) koleksiyonunda yayınlanan "Miss Brill ve "The Daughters of the Late Colonel" adlı kısa öykülerini incelemek için çok uygundur. Öykülerde Miss Brill ve Pinner kız kardeşler, toplumda sosyal yabancılaşmayı yansıtacak şekilde davranış sergilerler, ancak Mansfield konuya benzersiz bir şekilde yaklaşmaktadır. İlk olarak 1920'de yayınlanan "Miss Brill"'de, yaşlı kadın her Pazar parkta insanlarla etkileşime girme arzusu nedeniyle kolay incinir hale gelir ve sonunda bu, etrafındaki insanlara ne kadar yabancılaştığını fark etmesine neden olur. Mansfield, Miss Brill'in aksine, Pinner kız kardeşleri, kendi kendini baskı altında tutmaları nedeniyle sosyal olarak izole edilmiş kişiler olarak tasvir eder. Babanın talepleri, Constantia ve Josephine'in hayatına o kadar hâkim olmuştur ki, kendi eşsiz kimliklerini inşa etme fırsatları hiç olmamıştır. Babanın ölümü, kızlar için albayın otoritesinden kurtulmalarına ve dışarıda bir yaşamın mümkün olduğunu keşfetmelerine olanak tanıyan bir uyanma şansı olabilirdi. Fakat yine de kadınların üzerindeki içselleştirilmiş baskı, onları başkalarıyla iletişim kurmaktan ve özgür olmaktan alıkoymaktadır. Bu makale, Mansfield'in farklı yaşam tarzlarına sahip, evlenmemiş orta yaşlı kadınlar aracılığıyla sosyal yabancılaşma konusunu nasıl ele aldığını ve yalnızlığın günlük yaşamlarını nasıl olumsuz etkilediğini ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal yabancılaşma, izolasyon, yalnızlık, Miss Brill, The Daughters of the Late Colonel

Introduction

The concept of alienation, studied by philosophers, sociologists, and psychologists for centuries, is applied to describe a person's lack of interest in and/or inability to form a meaningful connection with other people, even with themselves, or with the physical world, as well as with institutions such as social, political, and religious ones. It has a long history but has gained popularity with modernism. In his book *Alienation*, Richard Schacht (1970) describes the Latin origins of the word and states that its meaning comes from "the verb alienare (to make something another's, to take away, remove). Alienare, in turn, derives from alienus (belonging or pertaining to another). And alienus derives ultimately from alius (meaning "other" as an adjective, or "another" as a noun)" (p. 1). Since antiquity, the word has been employed in a wide variety of contexts because numerous factors can lead to alienation, such as social isolation, political suppression, psychological situations, and economic conditions. For instance, Eric

---

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:** 07.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405822
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

and Mary Josephson (1962) assert that the older meaning of alienation "denote[s] an insane person; aliene in French, alienado in Spanish are older words for the psychotic, the thoroughly and absolutely alienated person. ('Alienist' in English, is … used for the doctor who cares for the insane)" (p. 56). It appears that many subsequent meanings of the term borrow its core ideas from traditional usage, but many scholars associate alienation with the 20th century and beyond; in fact, with the modernist movement, which roughly spanned the years 1890 to 1950. Concerning the usage of the concept in the 20th century, this study discusses the effects of the sense of alienation and solitude in the daily lives of spinsters in "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel" by the 20th-century author Katherine Mansfield, who reflects on the discontinuities and tensions of modern life in her stories.

With the rapid change in life and culture after the First World War, people found themselves in an age of doubt and fragmentation. Chaos, disorder, fears, and frustration on the one hand, and the collapsing traditional values on the other hand, including a loss of faith in God and man along with agony and anxiety, estrangement, and loneliness, rendered life completely absurd and senseless. (Saleem and Baniata, 2013, p. 283). In this setting, the meaning of alienation has also transformed. In the 20th century, the idea of alienation, which refers to the state of modern man, becomes a significant literary theme because modern humans are separated from society due to their fragile identities, which leaves them in a meaningless, powerless, and detached situation. Thus, socially alienated people start to live outside the norms of society and are excluded from social life. The community does not also wish to include them as a member. Eric and Mary Josephson (1962) describe alienation in modern times with these words:

> alienation has been used by philosophers, psychologists, and sociologists to refer to an extraordinary variety of psycho-social disorders, including loss of self, anxiety states, anomie, despair, depersonalization, rootlessness, apathy, social organization, loneliness, atomization, powerlessness, meaninglessness, isolation, pessimism, and the loss of beliefs or values. (pp. 12-13)

The excerpt shows that the definition of alienation is expanded because it is not static, which modern man is either in or not in. Essentially, the idea of alienation, derived from Hegel, has developed in the writings of Karl Marx, who defined it as people's estrangement from a product, the act of production, their fellow beings, and human nature. Similarly, Weber looks into the idea of alienation, focusing on how people become separated from meaningful social relationships and their true selves. To describe how alienation is felt in modern society, Erich Fromm mainly relied on Marx's notions. Fromm (1956), using words directly taken from Marx's work on the topic, characterized alienation as "a mode of experience in which the person experiences himself as an alien … estranged from himself. He does not experience himself as the center of his world, as the creator of his own acts" (p. 120). Accordingly, people feeling alone and helpless, are alienated from their identities, from their own emotions, and one another, and get into a sense of isolation. In a word, human beings have started to experience various types of alienation including psychological, social, political, and economic (Marxist) alienation.

In the sociological context, alienation connotes the distancing of people from the social world and the culture it carries. Melvin Seeman (1959) categorizes the main protagonists of alienation in modern society as "the unattached, the marginal, the obsessive, the normless, and the isolated individual[s]" (p. 783). Seeman (1959), by employing Marx's and Weber's perspectives, proposes a theory of social alienation that includes five different characteristics: "powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, and self-estrangement" (p. 786). It is important to think of social alienation as a gradual process that progresses in steps. According to this idea, alienation develops in stages, starting with the individual's inability to rule or alter his circumstances, which causes a sense of meaninglessness in the situation in which he finds himself, which is the source of rejection of the norms and values of a society that forces and holds him in this situation, which causes social estrangement with the members of this

society, and ultimately causes social isolation. Thus, interpersonal and social ties between people are impacted by social alienation.

In light of the definitions and comments of the critics, it is undeniable that Mansfield includes the theme of social alienation and various estranged, lonely, frustrated, and isolated characters in her stories. It is known that Mansfield's modernist manifesto has been influenced by the chaotic atmosphere of the 20th century and shaped according to the First World War. After Mansfield's brother's death, as her husband John Middleton Murry (1954) clarifies, a number of her friends passed away in the war: "No single one of Katherine's friends who went to the war returned alive from it. This will explain the profound and ineradicable impression made upon her by the war" (p. 107). She feels responsible for narrating the reality of her time because the social, physical, and psychological turmoil caused by the conflict has to be taken into account. Mansfield's disappointment with the attitude of politicians throughout the war can be deduced from her letters to her husband and friends. Kaplan (1991) explains the situation with the following words: "Mansfield's growing personal isolation – although caused by her increasingly debilitating illness – reflects as well her disassociation from politics and from efforts for social change, a severance that may have resulted from her association with Murry and her exclusion from the dominant centers of cultural power." (p. 190). A close reading of her letters and diary shows that Mansfield starts to feel deeply depressed and disillusioned in this environment. Even though she is constantly surrounded by supportive and caring people, the author nonetheless experiences loneliness. Because of this, finding parallels between Mansfield's characters and Mansfield herself is not difficult. Although her characters have different lifestyles, unsurprisingly, almost all share the same issue – loneliness and alienation. These are hopeless, disappointed, and exasperated characters who are struggling to find tranquility in both the world and themselves.

In this context, Mansfield's main characters in "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel" serve as representations of social alienation in diverse contexts and from varied angles. The old lady, Miss Brill, desires to interact with others in the Jardins Publiques, but, in the end, she realizes how estranged she is from the people around her. Unlike Miss Brill, Mansfield shows the Pinner sisters as being socially isolated because their father has been a very dominant figure in Constantia and Josephine's lives. They have never had a moment to form their identities and as a result of this, they have been trapped in the vicious circle of self-oppression. The spinsters are unable to maintain relationships with others or experience freedom because of their internalized suppression. Based on the social alienation theory of Seeman, it can be interpreted that the alienation of Miss Brill and Pinner sisters occurs in phases, beginning with the spinsters' powerlessness to change their physical environment and people around them which leads to a sense of meaninglessness which results in their social estrangement and isolation from human beings. Consequently, Mansfield narrates in these stories how solitude and alienation negatively affect the spinsters' social lives.

Social Alienation of Miss Brill and Pinner Sisters

Elleke Boehmer (2011) asserts in her essay on "Mansfield as Colonial Modernist: Difference Within" that "modernism represented an unfolding of different, interacting responses to the predicament of modernity, frequently expressed as a problem of self-alienation" (p. 58) then Kimber and Wilson (2011) claim that Katherine Mansfield is the "most iconic, most representative writer" of modernism (p. 1). Most critics would agree that Katherine Mansfield played a vital role in shaping modernism. She consistently handles the theme of alienation and loneliness, the spirit that reflects the time in which she lived and the kind of life she led, in her short stories. She lived in the turbulent social and cultural climate of the early 20th century and because of this environment, she felt a sense of alienation which influenced her perspective on life and was reflected in her creative works. "Miss Brill" and "The Daughters of the

Late Colonel", published in *The Garden Party and Other Stories* (1922) collection, are among the well-received stories dealing with this topic. The speeches and behaviors of spinsters - Miss Brill and the Pinner Sisters - in the stories reflect their social isolation and estrangement in society. Mansfield, however, approaches the issue in each of the stories in a unique way.

In the first story, the main character, Miss Brill, is initially seen removing her priceless fur necklet from its box. She is a spinster who spends her days teaching English at a school near Jardins Publiques in a French town. She goes to the public park once a week because she feels lonely and wants to exist in and interact with the outside world. However, because of her curiosity and desire to engage with others, she becomes vulnerable, which finally leads her to realize how distant she is from the people she once thought were the source of her joy in life. While Miss Brill longs for conversation, neither the young couple nor the elderly people pay attention to her. Throughout the story, the woman's behaviour and her way of thinking about her life prove that she does not communicate with her friends or relatives much. She is even isolated from the reader; we never find out her first name. Only the title Miss is given to the reader, indicating that she is an unnecessary spinster and a one-dimensional character lacking in depth.

She constantly tries to get rid of her loneliness and do something meaningless to avoid thinking about it. To forget her aloneness, she has a habit of watching and listening to people in the park: "She had become really quite expert, she thought, at listening as though she didn't listen, at sitting in on other people's lives just for a minute while they talked round her." (Mansfield, 1923, p. 182) This shows that by observing the lives around her, she feels like a part of the community. She is always disappointed when the people near her do not carry on a conversation. For example, the old couple, who don't talk, frustrates her because they do not offer her any meaningful opportunity for connection. As Middleton points out: "The tragedy of her alienation is that she seeks unreal social contacts, not actual communications in society, but "stolen" communications between other individuals" (1966, p. 84).

The poignancy of the story lies in the attempt of a lonely individual to overcome her solitude by establishing an imaginative communion with strangers rather than a real relationship. She sees all the people, in their separate interactions, as being part of an elaborate stage production. The statement made by Shakespeare in *As You Like It* (1623) appears to be taken literally by Miss Brill: "All the world's a stage" (1997, p. 83) for her and they were all "on the stage". (Mansfield, 1923, p. 188). Each person has a role in this stage: "They weren't only the audience, not only looking on; they were acting" (Mansfield, 1923, p. 188). The young laughing ones are the key characters because they transform society with their energy. Little children run among people. The resolute and brave voices of the males soon join. In the end, Miss Brill and the other nearly all old people sitting on the benches accompany them. For her, everyone in the park represents a distinct character in this play of life, both literally and symbolically. She imagines herself as being such a part of the production as a performer: "Even she had a part and came every Sunday. No doubt somebody would have noticed if she hadn't been there; she was part of the performance after all" (Mansfield, 1923, p. 188). Her sense of worth is linked to how she thinks others perceive her, and she believes she plays a crucial role in this show that takes place every Sunday. This is an idealized view of interconnectedness and Miss Brill clings to it to keep herself from falling into hopelessness. Through this imaginary performance, she experiences a fulfilling identification with society. However, it is an illusion she eagerly and faithfully recreates every week to escape her depressing loneliness. The story's framework alternates between what Miss Brill believes and what really occurs.

As readers, we share Miss Brill's agony when she hears the elegantly dressed boy and girl mock her fur coat as old and worn out and discuss how she has no right to sit next to them: "Why does she come here at all – who wants her? Why doesn't she keep her silly old mug at home? … It's her fu-ur which is so

funny," giggled the girl" (Mansfield, 1923, p. 189). It is evident that when she is rejected by the community that she believes she belongs to, Miss Brill runs away to her apartment and lonely life. The rude remarks of the two lovers shatter Miss Brill's illusion that her life is valuable. Her urge to connect with others makes her fragile, and hence, she eventually realizes how isolated from society she is. Mansfield narrates her returning home as follows:

> But to-day she passed the baker's by, climbed the stairs, went into the little dark room her room like a cupboard— and sat down on the red eiderdown. She sat there for a long time. The box that the fur came out of was on the bed. She unclasped the necklet quickly; quickly, without looking, laid it inside. But when she put the lid on she thought she heard something crying (Mansfield, 1923, p. 190).

At this point, the narrative concludes. There is a page break; a blank area in the text. In this final moment, as she puts the fur back in its box, she hears something weeping, which represents her own powerlessness and despair. It can be said that in addition to pretending or imagining social contact with other people, she also personifies her fur piece. In the entire narrative, Miss Brill solely communicates with her fur coat. She treats this inanimate object with the utmost affection and devotion as if it were a living being. Thorpe (1962) views that the fur has "virtually a one-to-one correspondence to all that Miss Brill aspires to, for it is male, it is adventuresome, and it provides some sort of sensual, if not sexual, satisfaction…the fur is a substitute for the society, the love, sympathy, and understanding which are absent from Miss Brill's life." (p. 662). In a word, by boxing it up, the old lady buries the fur alive, which, in one sense, serves as a metaphor for her own condition. The fur represents Miss Brill's existence because, much as her fur is kept in a little, dark box, Brill lives in a small, dark, and coffin-like chamber. The possibility of loneliness and alienation increases as one gets older since friends and family may pass away or stop being in touch. Therefore, it is natural that she needs belonging and seeks spiritual support but whatever she does, she is unable to overcome her solitude.

According to Jean-Charles Seigneuret's classification in the *Dictionary of Literary Themes and Motifs*, six primary types of alienation can be found in literary texts: "The alienation from the physical environment, the alienation from one's own epoch, the estrangement of characters from society, separation from the Creator and the cosmic order, alienation from the divided self and existential estrangement from the condition of a human being" (1988, pp. 31-32). In "Miss Brill", it can be remarked that nearly all these alienation patterns are seen – her estrangement from her small room, from the young couple, from the people in the park. Throughout the story, it is observed that Miss Brill lives in a world that is more than just lonely; actually, it is an existential world in which she is cut off from God, nature, humanity, and—most importantly—from herself.

The second story "The Daughters of the Late Colonel", completed in 1921, only two years before she died, is the narration Mansfield herself was most proud of. About this story, Mansfield reports that "The only occasion when (she) ever felt at leisure was while writing "The Daughters of the Late Colonel." And then at the end (she) was so terribly unhappy that (she) wrote as fast as possible for fear of dying before the story was sent." (Murry, 1954, p. 287). Kleine interprets Mansfield's statement as follows: "Dreading in the sisters' metaphoric "death" her own, evidently, the author was emotionally trapped in the snare she set for them" (p. 424). The author finishes the story before she dies but finally, she feels that she caused the sisters' spiritual dying.

In this episodic story, told in chronological order, separated by chapters, Mansfield skillfully switches between one sister's perspective and the other as the sisters struggle to cope with their changing situations. She describes the miserable life of two sisters - Constantia and Josephine- over the week following the death of their father. Josephine and Constantia, the two middle-aged, and unmarried protagonists of the story, have existed only with their father. Constantia and Josephine are identified as

the story's indecisive and conflicted characters from the beginning. Instead of acting in challenging circumstances, they choose to mull over their options and quarrel with one another. Sisters discover that although they are no longer required to follow the colonel's orders after his death, they have lost their ability to be independent because of their lifetime of submission to his control. Unlike Miss Brill, Mansfield illustrates the Pinner sisters as being entangled in a web of self-imposed oppression and, as a consequence, the sisters experience social detachment. Their father's demands have so thoroughly dominated Constantia and Josephine's lives that they have never had a chance to develop their own unique identities. Even the colonel's gaze frightens them: "Grandfather Pinner shot his eyes at Cyril in the way he was famous for" (Mansfield, 1923, p.105). They were not peaceful eyes and his eyes, representing his family name "Pinner", never displayed any signs of love or tranquility. While he was lying on his deathbed with his "angry purple" face, he then abruptly "opened one eye", his terrible eye, as if he wanted to check on his daughters (Mansfield, 1923, p. 90). It is the fact that "The two women are defined by what other people think; that is, they live in the "eyes" of others and are metaphorically "pinned down" by those eyes" (Norman, 1999, pp. 19-37). The death of their father could be the catalyst for the two women's awakening, allowing them to break free from the colonel's control over them and discover what is truly important to them as individuals. However, the internalized isolation of the two sisters prevents them from achieving socialization and freedom.

They are trapped in the claustrophobic rooms of his house and unable to change their world for freedom and experience external reality. When they finally find sufficient courage to enter his room, they also ponder his former relationship with them: "It was the coldness which made it so awful. Or the whiteness – which? (Mansfield, 1923, p. 96). This quote refers to both the chamber and the girls' entire living circumstances. Thus, they raise an important query: Was it their father's "coldness," or lack of warmth and affection, that caused "their life to be so awful"? Or was it "whiteness," that is the lack of family, which characterized their lives as empty, kinless, friendless, or sterile? (Mansfield, 1923, p. 96). Even the relief that the father is no longer alive does not warm the room with any lovely memories.

Without a domineering father to take charge in every little situation, the women are confused by their newfound life, and they cannot come to any agreement, they cannot communicate with others and get social. Their negativity and pessimism make them defensive and more and more isolated from people. Pinner sisters distract themselves from any relationship with their fellow beings whom they regard as strangers. In part two, it becomes clear that the sisters' behavior toward Nurse Andrews and their housekeeper Kate is a direct result of their father's oppression of them. They invite the nurse Andrews, but after a few days, they realize how difficult it is to welcome guests and they cannot handle the situation. Along with being impolite and incompetent, their maid and cook, Kate, is another issue they must deal with. When they request that she put jam on the table, Kate disregards the sisters. Josephine and Constantia are quite concerned about what to do with her. They are not able to establish the necessary communication and handle the situation. They discuss how they've wanted to fire her for a long time and are finally ready to do so because they no longer need her to cook for their father. They hesitate to ask her to go, though, and they are unsure about their next move. It can be deduced that they choose to maintain their distance rather than engage in good dialogue. They do not want to join in and become emotionally involved in the game of life which, for Pinner daughters, is the source of the problems. On the other hand, they may not want to be alone in the house.

The final scene clearly reveals the entire depth of the daughters' social estrangement. The daughters are initially invited to experience life outside of their homes by the music of the barrel organ. Their instinctive reaction is to mute it because it is an intrusion. In their solitary environment, the sound is inappropriate. Then, the sisters recall that their father had always forbade the sound of music coming

from outside. Because of this, they cannot feel the taste of music. The sound has no place in their lives. It is as if both physical and spiritual interaction with the outside world is forbidden by their tyrannical father. This part shows that Mansfield depicts the Pinner sisters as being confined in the house by their cruel father and as a result of this, they are trapped by self-inflicted oppression. This makes us think of sisters as two birds in a cage with the door open, but they cannot dare to fly and reach great heights.

The narrative's final section relies on metaphorical images representing the sisters' potential to rebel against patriarchal authority, develop their unique female identities, and get rid of their alienation. At the end of the story, the sunlight appears for the first time as an awakening of the sisters: "On the Indian carpet there fell a square of sunlight, …went and came – and stayed, deepened until it shone almost golden." (Mansfield, 1923, p. 112). Nelson (1949) states that the sunlight is "an extremely effective symbol of their first uncertain glimmer of hope; the way it has to press, thieve its way in makes the darkness, of which we had been only half aware, seem suddenly tangible, oppressive" (p. 158). Josephine sees the sunlight and her desire to escape her captivity and rejoin the live world—from which she has been estranged for so long—is sparked when she hears several sparrows on the window edge, but this feeling is too weak. It is understood that her inner voice cries for freedom, but she does not dare to remove her father's effect from her life and take a step to keep up with life outside.

Dreaming in front of the Buddha, Constantia wonders how things could be different in the future: "The stone whose smile always gave her such a queer feeling, almost a pain and yet a pleasant pain, seemed to-day to be more than smiling" (Mansfield, 1923, p. 112). At that point, the Buddha represents her liberty and release from her estrangement. Both the sunlight and the Buddha arouse a sense of hope for spinsters' futures and an opportunity to break free from their isolation in society. The possibility of escape, however, diminishes when Constantia turns her back on the Buddha and Josephine observes a cloud blocking out the sunshine. Tragically, although still having the desire, they are no longer able to leave their estrangement and enter the social sphere of free people since their lives have been negatively impacted by their abusive father. It is clear that they, for a moment, feel liberated from the dominance of their father: oppressed and frightened women turn into free people. But neither of them can hold onto this feeling of liberation or share it with the other: "A pause. Then Constantia said faintly, 'I can't say what I was going to say, Jug, because I've forgotten what it was . . . that I was going to say.' Josephine was silent for a moment. She stared at a big cloud where the sun had been. Then she replied shortly, 'I've forgotten too.' (Mansfield, 1923, p. 116). The expected moment of self-disclosure and independence is destroyed by these words and this meaningless moment. Mansfield, in her letter to writer William Gerhardi, in June 1921 clarifies:

> There was a moment when I first had 'the idea' when I saw the two sisters as amusing; but the moment I looked deeper (let me be quite frank) I bowed down to the beauty that was hidden in their lives and to discover that was all my desire… All was meant, of course, to lead up to that last paragraph, when my two flowerless ones turned with that timid gesture, to the sun. "Perhaps *now*" And after that, it seemed to me, they died as surely as Father was dead (1996, p. 389).

With this explanation, Mansfield refers to the death of spinsters spiritually. Kleine (1978) comments on this as follows: "The humor of "The Daughters" depends upon postponement of the moment when her "flowerless ones" turn to the sun; its pathos upon the discovery that there is nothing to postpone" (p. 424). It can be deduced that the sisters' awakening is restrained by their upbringing. Freire (2005) states, "The oppressed, having internalized the image of the oppressor and adopted his guidelines, are fearful of freedom" and they are scared to socialize (p. 47). Eventually, Mansfield uses daughters' actions, conversations, and reactions to show how conflicted they are over his death and how isolated they are throughout their lives. It is in some ways a relief to them, yet also leaves them uncertain about what to do next. They can no longer remember how to experience desire and they remain trapped and lonely.

Seeman (1959) explains that "when the individual is unclear as to what he ought to believe-when the individual's minimal standards for clarity in decision-making are not met, what he calls "high alienation" might manifest as a sense of meaninglessness" (p. 786). This type of estrangement as an extremely lonely individual is embodied in both Mansfield's "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel". Miss Brill is torn between her dreams - the play happening around her- and her life, namely between reality and imagination. On the other hand, Pinner sisters are unable to make clear judgments. Concerning Seeman's categorization, isolation is a condition in which a person has little or no contact with society: "The alienated in the isolation sense are those who, like the intellectual, assign low reward value to goals or beliefs that are typically highly valued in the given society". (1959, pp 788-89). In both stories, spinsters are so isolated that they are almost invisible to society or they are not valued by people. They have minimal or no interaction with the outside world. For example, in "Miss Brill", a young elegantly dressed boy and girl find Miss Brill and her fur stupid old thing and they humiliate her. This situation causes her to distance herself from society even more. Mansfield creates similar isolation for Pinner sisters; for instance, they want to have as little contact with the maid Kate as possible. This case is narrated in the story as follows:

> And proud young Kate, the enchanted princess, came in to see what the old tabbies wanted now. She snatched away their plates of mock something or other and slapped down a white, terrified blancmange.
>
> "Jam, please, Kate," said Josephine kindly. Kate knelt and burst open the sideboard, lifted the lid of the jam put it on the table, saw it was empty, and stalked off.
>
> "I'm afraid," said Nurse Andrews a moment later, "there isn't any."
>
> "Oh, what a bother!" said Josephine. She bit her lip. "What had we better do?"
>
> Constantia looked dubious. "We can't disturb Kate again," she said softly. (Mansfield, 1923, p. 89).

It cannot be said that Kate intends to communicate with them either. Kate seems to ignore them and refuses to respond to their requests. It is seen that the spinsters, who are already alone, are increasingly isolated from everyone. As Seeman has characterized, the gradual alienation of sisters occurs. Though they must first acknowledge that they have been prisoners, they have an unconscious desire to be free. However, their powerlessness to change their situation causes the meaninglessness of their lives – meaningless conversations and meaningless behaviors. In one instance, the two women are discussing their nephew Cyril's coming for the funeral and Josephine says that it would have been fine if he could have come. Constantia replies not thinking what is she saying: "He would have enjoyed it". (Mansfield, 1923, p. 102). This response is nothing more than senseless speech. Certainly, Cyril would not have found pleasure in the funeral. In addition to this, they would much rather keep everything the same since they are scared that opening anything will result in significant changes. Meaninglessness is followed by normlessness and they began to ignore social values which led to normlessness. Although traditional values such as mourning, male dominance, and female domesticity exist in the story, the family is illustrated as far from traditional family but as reflecting the changing social scene of early twentieth-century Europe. For example, Clergyman, Mr. Farolles visits and offers assistance with the funeral arrangements, including a "little Communion." The sisters are hesitant to accept the offer since "The idea of a little Communion terrifie[s] them" and they believe their flat is not suitable for the Communion ceremony. (Mansfield, 1923, p. 89). This situation can be interpreted in two ways. The first one is related to their reluctance to communicate with people. The second one is related to the religion. It seems that they do not have faith in God because when they talk to Mr. Farolles about how they felt as their father died, they describe the situation as awkward rather than finding relief in religion. Furthermore, they liken Communion, one of the important events of the church, waiting in "torture".

(Mansfield, 1923, p. 89). Daughters not only are alienated from the rest of the world but also lose faith in God. In the end, they start to experience social detachment which causes isolation and alienation.

In the stories, crying, as a common issue, should be examined concerning the characters' social alienation and solitude. The crying of the spinsters, near the end of the stories, is proof of how lonely and spiritually torn they are and how much they have suffered. In "A Trickle of Voice: Katherine Mansfield and the Modernist Moment of Being,", Paccaud-Huguet (2011) questions this crying as to whether it is a protest or just a cry and interprets the crying case in "Miss Brill" and "The Daughters" as follows:

> We are often made to hear such 'noises' in Mansfield's stories, at the very point at which the Imaginary and the Symbolic fail, where a wisp of silent knowledge oozes from the nearby void, like the little crying noise from within Josephine's bosom in 'The Daughters of the Late Colonel' – '*Yeep – eyeep – yeep*. Ah, what was it crying, so weak and forlorn?' or the sob from the fur box in 'Miss Brill': in both cases it is as if the affect were transferred into a sob without a subject. (p. 141).

The music heard in both stories is also remarkable because what words cannot express is frequently represented through music. Additionally, music has a physical and spiritual impact on the body; it vibrates the organism, triggering emotion and feeling. So, while music is expected to give happiness and hope in the stories, the situation is not as it seems. Correa (2011) asserts that at the end of "The Daughters of the Late Colonel", the recurring sound from the street serves as both a "realist and symbolic soundscape". (p. 94). The daughters become aware that they no longer need to leave the room to ask for silence because their oppressive father has died. Correa (2011) continues as follows: "This musical intervention underpins the movement of Mansfield's prose, working alongside a transient burst of sunshine that fleetingly illuminates lost possibilities in the lives of two Edwardian women while a 'perfect fountain of bubbling notes shook from the barrel-organ, round, bright notes, carelessly scattered'" (p. 95). In "Miss Brill", it can be said that the characters' feelings and actions are reflected in the music's rhythm. The band plays more subtly while the woman stands there, vulnerable and alone, but speeds up and plays louder than before once she pretends to see someone and leaves. When a woman and gentleman meet in front of Miss Brill, she witnesses the man rejecting the woman. Mansfield relates the rejection to the bass drum's "The Brute, the Brute" beat: "Even the band seemed to know what she was feeling and played more softly, played tenderly" (Mansfield, 1923, p. 187). Miss Brill herself seems to perceive the band's music to be a component of a musical. She even seems to think that some park visitors will start dancing to the music as if it were an organized performance because she believes she is acting in a play, and everyone around her is a character. Thorpe (1962), analyzing Miss Brill's thoughts and explaining to the reader why she felt so alone, expresses: "The band, the music, and the rooster-like conductor are merely raw materials for the dramatizations of Miss Brill's mind" (p. 661).

Furthermore, some scholars appreciate Miss Brill and Pinner sisters as Prufrock-like characters. This is not interesting because it is known that Mansfield has repeatedly expressed that she was impressed by Eliot's "The Love Song of J. Alfred Prufrock" and she thought it was the best modern poetry and even it was like a short story (O'Sullivan and Scott, 1987). Norman (1999), in his essay, "Prufrock, Freud, and the Late Colonel's Daughters: New Light on the Genesis of a Mansfield Story" compares the daughters to Prufrock and sees them as Prufrock's mirror image:

> Like Prufrock, the two spinster sisters are middle-aged, ill at ease with members of the opposite sex, and hopelessly indecisive. Prufrock's discomfort in the room … is comparable to the difficulties the sisters have with the priest Mr. Farolles, with entertaining their nephew Cyril, with brother Benny, and with their irascible father. Indecisiveness looms large in both works (p. 21).

Both in Eliot's poem and Mansfield's story, the characters fail to make a critical, liberating choice, which eventually frustrates their desire for satisfaction. On the other hand, Köseman (2016) in her work, "A

Comparative View of Eliot's "Prufrock" and Mansfield's "Miss Brill" in terms of the Mental States of Isolation, Alienation, and Anomie" reveals that Mansfield "portrays a Prufrock-like English teacher in a French town who has a tendency to go walking regularly in the park, as well as spending all her Sunday afternoons resting there. The way she behaves just reflects her sense of alienation and isolation within society, just as Prufrock does" (p. 238). Consequently, because of their sense of isolation and loneliness in their surroundings, like Prufrock, Miss Brill and Pinner sisters develop melancholy tendencies.

Conclusion

In Mansfield's stories, "Miss Brill" and "The Daughters of the Late Colonel", the issue of social alienation and loneliness has been analyzed through the ideas of several scholars. People, who feel desperate and frustrated in the modern world, find themselves living in a meaningless world and experience alienation, which is a state of estrangement that implies a lack of or loss of understanding of society and a sense of isolation from it. Sense of alienation suits Mansfield's characters because, in the stories, she has expressed the main characters' anxieties and identity crises in a disordered world. As a consequence of these feelings, her characters do not find a place for themselves in society, and they have both social and psychological troubles. In "Miss Brill", an elderly woman's attempts to have a socially fulfilled life and her failure have been examined, and in "The Daughters of the Late Colonel", the inability of middle-aged sisters to overcome their internalized loneliness has been explored. The study shows that both stories have focused on alienated, isolated, and vulnerable elderly spinsters, whose social and psychological despair is reflected in their speech and movements. As a result of her desire to socialize with people at the Jardins Publiques every Sunday, Miss Brill has become exposed and eventually faced with how distant she is from others around her. In contrast to Miss Brill, the Pinner sisters have been shown by Mansfield as being suppressed by their father and being isolated from people which causes them to be socially alienated. At the end of the story, it is understood that Constantia and Josephine's lives have been so completely dictated by the expectations of their father that they have never developed their own distinct identities and overcome their loneliness.

In conclusion, Mansfield's stories, which are interwoven with sociological observations, transform into a mirror reflecting human existence in the modern world, where alienation and isolation desolate human beings. It has been deduced that the alienation of spinsters in both stories transforms in terms of Seeman's social alienation term, which happens in stages. The stages start with spinsters' helplessness and powerlessness to alter the people and physical surroundings around them, which creates a sense of meaninglessness and then leads to their rejection of values and ultimately causes their social estrangement and isolation from other people. With spinsters, Mansfield indicates the profound effects that social alienation and loneliness have on people's lives and the situation of the old ladies deepens the reader's comprehension of the complexity of human existence in the disordered modern world.

References

Boehmer, E. (2011). "Mansfield as colonial modernist: Difference within". *Celebrating Katherine Mansfield: A Centenary Volume of Essays*. (Eds. Gerri Kimber & Janet Wilson). Palgrave Macmillan.

Correa, D. S. (2011). "Katherine Mansfield and music: Nineteenth-century echoes". *Celebrating Katherine Mansfield: A centenary volume of essays*. Eds. Gerri Kimber & Janet Wilson, Palgrave Macmillan.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary edition. Trans.Myra Bergman Ramos, The Continuum International Publishing Group.

Fromm, E. (1956). *The sane society*. Routledge, Kegan Paul.

Josephson, Eric & Mary (Eds.). (1962). *Man alone: Alienation in modern society*. Dell Publishing.

Kaplan, S. J. (1991). *Katherine Mansfield and the origins of modernist fiction.* Cornell UP.

Kimber, G. & Wilson, J. (Eds.). (2011). *Celebrating Katherine Mansfield: A centenary volume of essays*. Palgrave Macmillan.

Kleine, D. W. (1978). "Mansfield and the orphans of time". *Modern Fiction Studies, 24* (3), pp. 423-438, Special İssue: Katherine Mansfield. https://www.jstor.org/stable/26281992

Köseman, Z. (2016). "A Comparative View of Eliot's "Prufrock" and Mansfield's "Miss Brill" in terms of the Mental States of Isolation, Alienation, and Anomie". Mediterranean Journal of Humanities, VI/1, pp. 237-247. DOI: 10.13114/MJH.2016119301

Mansfield, K. (1923). *The garden party and other stories*. 8th printing, Alfred A Knopf, New York.

Mansfield, K. (1987). *The collected letters of Katherine Mansfield*, Volume II: 1918-1919, Eds. Vincent O'Sullivan & Margaret Scott, Oxford University Press.

Mansfield, K. (1996). *The collected letters of Katherine Mansfield*, Volume IV: 1920-1921, Eds. Vincent O'Sullivan & Margaret Scott, Clarendon Press.

Middleton, B. S. (1966). "Alienation in the life and the works of Katherine Mansfield". Rice University.

Murry, J. M. (Eds.). (1954). *Journal of Katherine Mansfield*. London, Constable.

Nelson, A. (1949). "Katherine Mansfield: Artist in miniature," in *The art of modern fiction*, Eds. Ray B. West and Robert W. Stallman, New York: Rinehart.

Norman, C. (1999). "Prufrock, Freud, and the late colonel's daughters: New light on the genesis of a Mansfield story". *ESC: English Studies in Canada, 25* (1), pp. 19-37.

Paccaud-Huguet, J. (2011). "A trickle of voice: Katherine Mansfield and the modernist moment of being," *Celebrating Katherine Mansfield: A centenary volume of essays*. Eds. Gerri Kimber & Janet Wilson, Palgrave Macmillan.

Saleem, A., & Bani-ata, H. (2013). "Theme of alienation in modern literature". The Asian Conference on Arts & Humanities, Official Conference Proceedings, pp. 282-294.

Schacht, R. (1970). *Alienation*. Doubleday and Company Inc.

Seeman, M. (1959). "On the meaning of alienation." *American Sociological Review, 24* (6), pp. 783-791. https://www.jstor.org/stable/2088565.

Shakespeare, W. (1997). *As you like it*. The Folger Shakespeare Library, Washington Square Press.

Thorpe, P. (1962). "Teaching "Miss Brill". *College English, 23* (8), pp. 661-663. https://www.jstor.org/stable/373778.

Seigneuret, J. C. (1988). *Dictionary of literary themes and motifs*. Greenwood Press.

69. Revenge as a Mirror of Corruption in Shakespearean Drama[1]

Sibel İZMİR[2]

APA: İzmir, S. (2023). Revenge as a Mirror of Corruption in Shakespearean Drama. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1120-1130. DOI: 10.29000/rumelide.1405826.

Abstract

Speaking in general terms, a revenge play is a genre of Elizabethan and Jacobean drama in which the protagonist is seen to seek revenge since, sometimes imaginatively, sometimes in reality, he has been exposed to injustice and/or injury and wronged. The approach to the notion of revenge was dualistic in early modern culture. Revenge was something accepted and approved in the feudal world. However, in the early modern period, it was solely God who had the responsibility of taking revenge. Plays which ended with the accomplishment of the avenger are indicative of the fact that feudal codes were more powerful than the Christian ones. However, the Christian notion of revenge in which God might be the only avenger was actually praised since it was believed that the sovereign represented God. Thus, early modern revenge plays, especially revenge tragedies, reflected this twofold consideration on the subject. Undoubtedly, Shakespeare was among those dramatists of the Renaissance period who illustrated his time's ambivalent treatment of the notion of revenge. This study proposes a reading of Shakespeare's *The Merchant of Venice*, *Julius Caesar* and *Hamlet* focussing on the notion of revenge to demonstrate that Shakespeare embedded revenge in his plays to mirror or even emphasize social/political corruption and inequity. Thus, the paper contends that Shakespeare's depiction of revenge becomes a solid metaphor to dramatize justice and the judicial system in the selected plays.

Keywords: Shakespeare, revenge, corruption, justice

---

[1] 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:** 07.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405826
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Atılım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı / Dr. Atılım University, Faculty of Arts and Sciences, English Language and Literature (Ankara-Türkiye), sibel.izmir@atilim.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7821-6328, **ROR ID:** https://ror.org/ 04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Shakespeare Oyunlarında Yozlaşmanın Aynası: İntikam[3]

Öz

Genel anlamda intikam oyunu, kahramanın bazen hayali olarak, bazen gerçekte adaletsizliğe ve/veya hasara maruz kaldığı ve haksızlığa uğradığı için intikam peşinde koştuğu Kraliçe Elizabeth ve Kral James dönemi dramasının bir türüdür. Erken modern kültürde intikam kavramına yaklaşım çelişkiler içerirdi. İntikam feodal dünyada kabul edilen ve onaylanan bir şeydi. Ancak erken modern dönemde intikam alma sorumluluğu yalnızca Tanrı'ya aitti. İntikamcının başarısıyla sonuçlanan oyunlar, feodal kuralların Hıristiyanlığın içerdiği değerlerden daha güçlü olduğunun göstergesidir. Hıristiyanlıkta tek intikamcının Tanrı olabileceği şeklindeki intikam anlayışı, hükümdarın Tanrı'yı temsil ettiğine inanıldığı için aslında övülmüştür. Dolayısıyla erken modern dönem intikam oyunları, özellikle de intikam trajedileri konuya ilişkin bu ikili düşünceyi yansıtıyordu. Şüphesiz Shakespeare, Rönesans döneminin intikam kavramına karşı kendi zamanının kararsız yaklaşımını örnekleyen oyun yazarları arasındaydı. Bu çalışma, Shakespeare'de intikam kavramına odaklanarak yazarın *Venedik Taciri*, *Julius Caesar* ve *Hamlet* adlı oyunlarında intikam temasını sosyal/siyasi yozlaşma ve eşitsizliği yansıtmak ve hatta vurgulamak için kullandığını göstermektedir. Bu nedenle makale, Shakespeare'in intikam tasvirinin seçilen oyunlarda adaleti ve yargı sistemini resmetmek için sağlam bir metafor haline dönüştüğünü ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Shakespeare, intikam, yozlaşma, adalet

Introduction

Speaking in general terms, a revenge play is a genre of Elizabethan and Jacobean drama in which the protagonist is seen to seek revenge since, sometimes imaginatively, sometimes in reality, he has been exposed to injustice and/or injury and wronged. In *The Wordsworth Dictionary of Shakespeare*, it is stated that "A revenge play is a drama of retribution in which an evil is avenged-and often the vengeance itself repaid-in a series of bloody and horrible deeds" (Boyce, 1996, p. 534). Revenge plays were extremely popular, especially during the Renaissance. In a revenge play, murders and physical mutilations, insanity (or feigned insanity) and supernatural visitations coloured by extravagant imagery and bold rhetoric are to be found. Thomas Kyd, with his *The Spanish Tragedy*, paved the way for English playwrights to develop the genre, which was originally rooted in the works of the well-known Roman dramatist, Seneca (Boyce, 1996, p. 534).

One of the crucial points in the concept of revenge plays is that in Elizabethan and Jacobean times, there was no such definition or genre and that the term is a modern one which emerged at the turn of the twentieth century, first used by A. H. Thorndike, and then defined at length by Fredson Bowers (Broude, 1975, p. 38). Culturally speaking, the approach to the notion of revenge was dualistic in early modern culture. Revenge was something accepted and approved in the feudal world. However, in the early

---

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: 07.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405826
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

modern period, it was solely God who had the responsibility of taking revenge. The dualistic approach to the idea of revenge in the early modern era stems from the fact that the feudal and Renaissance codes on revenge were in opposition with each other. Plays which ended with the accomplishment of the avenger are indicative of the fact that feudal codes were still effective. However, the Christian notion of revenge in which God might be the only avenger was actually praised since it was believed that the sovereign represented God. Thus, early modern revenge plays, especially revenge tragedies, reflected this twofold consideration on the subject. Katharine Eisaman Maus in the "Introduction" to *Four Revenge Tragedies* states that most of the time "the deficiencies of the world presented in the play antedate the action we see on stage. Indeed the defectiveness of the status quo is virtually a precondition of the genre" (1995, p. ix). Revenge generally occurs after a crime has been committed and has remained unpunished. Therefore, the playwrights' concentration on revenge during the early modern era is caused by a general interest in the social and ethical issue of attaining justice. In other words, as Derek Dunne in *Shakespeare, Revenge Tragedy, and Early Modern Law* argues, many revenge plays are abundant with "the crisis of justice" which is a reflection of "a concurrent crisis in the legal system of early modern England" (Dunne, 2016, p.2). Revenge plays of the Elizabethan and Jacobean periods reflect and question the jarring social environment of late sixteenth and early seventeenth-century England. The feudal system promoted a social order depending upon "a traditional network of obligations and privileges…" (Maus, 1995, p. xi). Thus, the new system required a transformation of that network. As in all transitional periods, the transformation could not be rapid; the old existed side by side with the new. For example, the feudal chain of beings was still in effect in early modern culture and made everyone "humble himself before someone else" (Maus, 1995, p. xii). Hence, a bond between the dominant and the submissive was required.

One of the most influential philosophers contemplating the notion of revenge is Francis Bacon (1561-1626), a contemporary of Shakespeare, who sees revenge as: "a kind of wild justice, which the more man's nature runs to, the more ought law to weed it out. For as for the first wrong, it doth but offend the law; but the revenge of that wrong putteth the law out of office" (1998, p. 12). In "Of Revenge", Bacon puts special emphasis on the concepts of justice and law as for him revenge appears in their absence. Although as a humanist he does not approve of revenge thoroughly, he indicates an exception: "The most tolerable sort of revenge is for those wrongs which there is no law to remedy; but then let a man take heed, the revenge be such as there is no law to punish […]" (Bacon, 1998, p. 12). In other words, revenge and retaliation caused by lawlessness were at least culturally acceptable. From this socio-cultural vantage, it can be seen that reverberations of revenge in Shakespeare's theatre were mostly picturing "wrongs which there is no law to remedy" (Bacon, 1998, p. 12).

Undoubtedly, from *Titus Andronicus* to *Othello,* from *King Lear* to *The Tempest*, the theme of revenge is embedded in Shakespeare's drama. He was among those dramatists of the Renaissance period who illustrated his time's ambivalent treatment of the notion of revenge. This study proposes a reading of Shakespeare's *The Merchant of Venice*, *Julius Caesar* and *Hamlet* focussing on the notion of revenge to demonstrate that Shakespeare embedded various representations of revenge in his plays to mirror or even emphasize social/political corruption and inequity. Thus, the paper contends that Shakespeare's depiction of revenge becomes a solid metaphor to dramatize justice and the judicial system in *The Merchant of Venice*, *Julius Caesar* and *Hamlet*.

A comedy filled with revenge: *The Merchant of Venice*

Labelled as one of the major comedies, *The Merchant of Venice* is a play which problematizes the issue of anti-Semitism and hence some critics label it as a problem play or problem comedy. The issue of anti-Semitism as most of the critics refer to and discuss can be said to be what urges, the avenger of the play,

Shylock to take revenge on Antonio. As Marjorie Garber points out, historical, political, literary, and theatrical components in *The Merchant of Venice* caused a great deal of uneasiness in the late 20th and early 21st centuries. This anxiety revolves around the depiction of Jews and Christians in the play, as well as the exploration of sexuality and gender. Originally a comedic portrayal with a Shylock character wearing a false nose, the play has evolved over time, particularly after the Holocaust, into a poignant tale of sorrow, loss, and mutual misunderstanding. Consequently, Shylock often appears as a sad and tragic character in the middle of a romantic comedy (Garber, 2004, p. 282). Therefore, the character who makes *The Merchant of Venice* something other than a comedy for the modern audience is undoubtedly Shylock. The figure of Shylock rouses deep emotions in the audience:

> not only because his plight seems in some ways to mirror that of Jews in Europe from Shakespeare's time to the present, but also because of the desire on the part of many readers, editors, and actors to protect Shakespeare against the accusation of anti-Semitism. The term is anachronistic for Shakespeare's time (it was coined at the end of the nineteenth century; before that one might speak of anti-Judaic feeling), but the prejudice to which it gives a name is not (Garber, 2004, p. 296).

As Linda Anderson points out in *A Kind of Wild Justice. Revenge in Shakespeare's Comedies*, retribution is a frequent topic and plot technique in romantic comedies. These plays often centre on a character that is unique compared to the other characters, and by their acts, the other characters unite against them. Even if there may occasionally be an attempt at reconciliation with the victim of the retaliation, the primary goal is to hold the offender accountable and punish them appropriately. This entails exposing their transgressions or folly to both themselves and society in an effort to persuade them to alter their conduct (Anderson, 1987, p. 57). It is also noteworthy to point out that in his comedies, Shakespeare does not condemn revenge especially if it is used to "correct the behaviour of a social offender, he [Shakespeare] advocates it as a method of obtaining justice through humour" (Anderson, 1987, p. 57).

In the play, we see that Shylock is a Jewish usurer. However, we are more made to see him as a revenger because "his behaviour is entirely that of a committed revenger. There are other Jews, and presumably other usurers, in Venice, but Shylock is Shylock because he seeks revenge" (Anderson, 1987, p. 59). However, unlike most revengers, Shylock does not have solely one or two reasons for revenge; his hatred for Antonio is caused by any reason. In his first soliloquy, he states two reasons for his hatred, religious and economic:

> I hate him for he is a Christian,
> But more for that in low simplicity
> He lends out money gratis and brings down
> The rate of usance here with us in Venice.
> If I can catch him once upon the hip,
> I will feed fat the ancient grudge I bear him.
> He hates our sacred nation, and he rails,
> Even there where merchants most do congregate,
> On me, my bargains and my well-won thrift,
> Which he calls interest. Cursed be my tribe,
> If I forgive him! (I, iii, 42-52)

At this point in the play, many critics agree that Shylock is justified in his hatred toward Antonio. This motive is especially emphasized since even during his pursuit of a loan, Antonio is not apologetic about his insult. As Anderson states, it is impossible to disagree that Antonio might be perceived as a bully and

that Shylock has a legitimate justification for his outrage, even though Jews and usurers were despised throughout the Elizabethan era. However, Shylock, who we are aware feels animosity towards Antonio (and even wishes to exact revenge), acts not as a furious Jew or offended moneylender but rather as a cunning and scheming avenger. Antonio, while unpleasant in this setting, is at least honest (Anderson, 1987, pp. 59-60). Shylock makes a list of his reasons for enforcing his bond and reflects his spirit as a revenger, which is indeed influential:

> To bait fish withal: if it will feed nothing else, it will feed my revenge. He hath disgraced me, and hindered me half a million; laughed at my losses, mocked at my gains, scorned my nation, thwarted my bargains, cooled my friends, heated mine enemies; and what's his reason? I am a Jew. Hath not a Jew eyes? hath not a Jew hands, organs, dimensions, senses, affections, passions? fed with the same food, hurt with the same weapons, subject to the same diseases, healed by the same means, warmed and cooled by the same winter and summer, as a Christian is? If you prick us, do we not bleed? if you tickle us, do we not laugh? if you poison us, do we not die? and if you wrong us, shall we not revenge? If we are like you in the rest, we will resemble you in that. If a Jew wrong a Christian, what is his humility? Revenge. If a Christian wrong a Jew, what should his sufferance be by Christian example? Why, revenge. The villainy you teach me, I will execute, and it shall go hard but I will better the instruction (III, i, 51-73).

In this revelation, it seems that Shylock has given up his identity both as a usurer and as a Jew because he does not care about profit and is ready to compromise his ethical values by conforming to "Christian example". Instead of focusing on his personal agenda, he has become a vigilante seeking revenge. Even Jessica's flight becomes a motive for Shylock's revenge against Antonio. Despite his grief and anger over his daughter's elopement with his "ducats", "his obsession with his revenge has become so great that not even such losses can long distract him" (Anderson, 1987, p. 61). The extent Shylock's obsession grows is apparent in the trial scene in which he expresses his hatred of Antonio: "So can I give no reason, nor I will not,/ More than a lodged hate and a certain loathing/ I bear Antonio, that I follow thus/ A losing suit against him. Are you answer'd?" (IV, i, 59-62).

While reading the play, one cannot help asking herself whether Shakespeare did really scorn or dislike Jews or not, who, most probably, did not see or know a Jew. Even if the author was not "anti-Semitic", did he write an anti-Semitic play? Garber answers this question:

> Whatever *The Merchant of Venice* might be said to 'mean', or to connote, today, it is not the same thing as what it might have meant or connoted in the last decade of the sixteenth century, in an England ruled by Queen Elizabeth, an England that had officially banished all Jews for the previous three hundred years (2004, p. 296).

It is true that the modern audience, especially non-Christians, find the issue of Jewishness irritating in the play. But, what about the hypocrisy of the Christians presented in the play? Are Salerio and Solanio, who tease Shylock, ideal Christians? And Antonio's "spitting upon" Shylock's gabardine? As Garber explains, in this play: "Ambivalence is everywhere, at least to a modern audience" (2004, p. 303). The ambivalence that is sensed concerning Christianity and Jewishness can be said to be related to Shakespeare's humanism. As a humanist, he would not allow one religion or race to beat or overweigh another. He would not fully make fun of the Jew. The result is the creation of this "different" character of Shylock. It can be said that Shakespeare is both blaming and defending Shylock at the same time. This intentional ambiguity about the character of Shylock is due to Shakespeare's desire to write a comedy and be a fair judge of humanity. Besides, by making Antonio remain a sad man at the end of the play, Shakespeare is doing justice to Shylock. What is of relevance and utmost importance is the fact that Shakespeare does not allow Shylock to take his revenge; he is not allowed to satisfy his appetite as an avenger not because Shakespeare sided with Christianity but mainly because he, as a humanist, wanted to visualize a world where the Christian ideals are favourable instead of feudal ones and hence justice is maintained not through revenge but through judicial system implicating the power of sovereignty.

'Blood will have blood': *Julius Caesar*

Julius Caesar is another popular play by Shakespeare which revolves around the idea of revenge. There are three lines of revenge that are seen in the play: those associated with Marc Anthony, the Roman populace and Julius Caesar himself. As Harry Keyishian suggests, "Each thread has in common the idea that blood is eloquent and demands vengeance that 'blood will have blood'" (1995, p. 81). In the play, the idea that the victim's blood inspires vengeance is vividly reflected in Antony's thinking about the assassination of Caesar and this motivation makes him persuade the Roman mob to avenge Caesar's death as the sight of Caesar's dead body transformed Antony from a naive and inattentive young man to a determined avenger. (Keyishian, 1995, p. 82). Antony's obsession to take revenge stems from a motive to punish the assassins and to vindicate Caesar and Caesarism. Thus, he becomes able to convince the Roman mob that Caesar's death is a sort of violation of their most precious values and to regain their psychological health, they must avenge it. (Keyishian, 1995, p. 82). The important point is that whatever the general expectation about retribution is and whatever its specific sources and objects are, it is considered a part of the natural order. Although Shakespeare does not give a compelling portrait of Antony in the moments before the murder, it is clear that Antony has been feeling intimate with Caesar. Antony is picked to stand in for Caesar's vigour and is thought to have the ability to conceive Calpurnia. He is also given the possibility of hearing Caesar's private concerns (Keyishian, 1995, pp. 82-83).

It can be understood that Antony's having been drawn from Caesar's side just before the assassination and letting down such a great leader fosters his revengeful feelings. In other words, vengeance becomes the means for him to honour Caesar and recover his lost pride. Thus, he cries:

> O, pardon me, thou bleeding piece of earth,
> That I am meek and gentle with these butchers!
> Thou art the ruins of the noblest man
> That ever lived in the tide of times.
> Woe to the hand that shed this costly blood! (III, i, 254-258)

Just after killing Caesar, Brutus declares that "Ambition's debt is paid" (III, i, 84) hoping that no revenge will be taken. Besides, he seems to have acted "as an authorized agent of a legitimate authority, that is, the Roman Republic whose institutions Caesar had, by his ambitions, threatened (Keyishian, 1995, p. 84). Although Brutus confesses that his killing of Caesar appeared "bloody and cruel", it was actually an act of pity "to the general wrong of Rome". However, Antony thinks the opposite and he is determined to deny moral authority to Brutus by persuading Rome and its citizens that the assassination was a very cruel slaughter orchestrated by selfish and envious corrupts. The hypocrisy of the conspirators, their pretence that they love Caesar, enrages Antony:

> In your bad strokes, Brutus, you give good words:
> Witness the hole you made in Caesar's heart,
> Crying 'Long live! hail, Caesar!'
> ...
> Villains, you did not so, when your vile daggers
> Hack'd one another in the sides of Caesar:
> You show'd your teeth like apes, and fawn'd like hounds,
> And bow'd like bondmen, kissing Caesar's feet;
> Whilst damned Casca, like a cur, behind
> Struck Caesar on the neck. O you flatterers! (V, i, 30-31, 41-44)

Finally, it is apparent that Antony's vengeance is highly satisfying to him because Antony not only damages his rivals but also undermines their cause in the eyes of others. He takes delight in demonstrating off-base those who, like Brutus, belittled him. By outsmarting those who had already outsmarted him, Antony uncovers his sense of pride, similar to that of Caesar. In any case, he moreover brings something particular to the table: a scornful advantage that gets to be clear in his proficient control of the Roman crowd (Keyishian, 1995, p. 84).

The crowd stands as the second "avenger" to be mentioned in the play whose vengeance is complementary with that of Antonio. It seems that from the beginning of the play, Shakespeare gives the Roman mob a particular identity. Just like Antony, they want heroes who they make idols. However, unlike Antony, they are inclined to "forget". For instance, they adore Pompey and assemble to see him pass the streets of Rome. Later on, they are ready to receive Pompey's killer enthusiastically. Still, they do not like being accused of lacking gratitude and feeling.

After Caesar is assassinated, the crowds want an explanation from the conspirators. They hastily accept Brutus' explanations about Caesar's career and his justification for the conspiracy. However, with the same quickness, they change their minds upon the funeral oration of Antony. Thus, Antony becomes able to reverse the situation and make the crowd adore the dead Caesar again. He turns "their mood from triumph to one of victimization" (Keyishian, 1995, p. 86). In his most ironical funeral oration, he is very skilful in making the crowds understand everything:

> Friends, Romans, countrymen, lend me your ears;
> I come to bury Caesar, not to praise him.
>
> The evil that men do lives after them;
> The good is oft interred with their bones;
> So let it be with Caesar. The noble Brutus
> Hath told you Caesar was ambitious:
> ...
> I speak not to disprove what Brutus spoke,
> But here I am to speak what I do know.
> You all did love him once, not without cause:
> What cause withholds you then, to mourn for him?
> O judgment! thou art fled to brutish beasts,
> And men have lost their reason. Bear with me;
> My heart is in the coffin there with Caesar,
> And I must pause till it come back to me. (III, ii, 78-83, 104-111)

Thus, the crowd decides to take Caesar's revenge and shout: "Revenge! About! Seek! Burn! Fire! Kill! Slay! Let not a traitor live!" (III, ii, 208-209). As for Caesar's revenge, it is doubtless that "with the deaths of Brutus and Cassius, Caesar's revenge is complete; though his body is dead, his spirit has triumphed" (Dorsch qtd in Keyishian, 1995, p. 89). Cassius is aware of the fact that his own death is linked with that of Caesar at his very last moments: "Caesar, thou art revenged, / Even with the sword that kill'd thee" (V, iii, 45-46). The same is true for Brutus: "Caesar, now be still: / I kill'd not thee with half so good a will" (V, v, 50-51).

Contrary to *The Merchant of Venice*, retribution is attained in this play. Antony takes the revenge of Caesar and though it has been bloody, justice is attained as well. From the perspective of Bacon and Renaissance understanding of revenge, it can be seen that although *Julius Caesar* does not praise the ideas of revenge, vengeance or retaliation, it still corroborates the idea that in the absence of law and justice, revenge is acceptable as opposed to Protestant view which sees God as the only avenger.

To be or to kill? *Hamlet*

Hamlet is the last play to be examined which is often classified as a "revenge tragedy" in terms of its genre. *Hamlet* is different from the two plays examined previously because Hamlet's "circumstances are more complex and his psychology more deeply explored, his revenge is necessarily more problematic" (Keyishian, 1995, p. 53). In this play, Shakespeare creates a young avenger who is stuck between medieval and Renaissance values and procrastinates the task of revenge which leads to self-doubt and self-blame. In other words, being the "first modern man", it would not be easy for Hamlet to avenge his father's death. He is trapped between the feudal codes which promote revenge-taking and early modern codes which see God as the only avenger. Besides, since it is his father's Ghost who initiates this revenge issue, Hamlet also struggles with discrepancies between his priorities and those of the Ghost. What makes *Hamlet* the greatest play of all times, besides many other explanations, is that the play deals with many paradoxes and is, in itself, a paradox. A. C. Bradley expresses the feelings of anyone who sees the play for the first time: "But why in the world did not Hamlet obey the Ghost at once, and so save seven of those eight lives?" (Bradley, 1978, p. 73). Richard Courtney explains that the hero's delay is "a common convention of Elizabethan revenge tragedy" (Courtney, 1995, p. 237).

If the Ghost is taken as an authentic spirit of Hamlet's late father, who was a proud King of great physical strength and courage as well as an excellent King and an ideal husband and father, it is really a humiliating fate for such a man to be disfigured so horribly, "to have his life ended and his wife seduced by a betraying coward who would stoop to the use of poison, the most despised form of murder among Elizabethans" (Keyishian, 1995, p. 54). The Ghost has also political motives for desiring revenge. He is angered because of the contamination of the state by an unworthy usurper:

> Now, Hamlet, hear:
> 'Tis given out that, sleeping in my orchard,
> A serpent stung me; so the whole ear of Denmark
> Is by a forged process of my death
> Rankly abused: but know, thou noble youth,
> The serpent that did sting thy father's life
> Now wears his crown. (I, v, 34-40)

The Ghost feels that he has been a victim of injustice and has been complaining since he suffered a lot. However, it seems not to remember that his avenger is a young scholar still at university and still needs parental permission to travel abroad and can be subjected to humiliating scolding before the court. All these explain many of the tensions Hamlet experiences.

When we first encounter Hamlet, he is suffering from the Ophelia problem. He is an alienated figure, especially from the court. He then reveals the actual reason for his sadness-his disappointment with his mother's hasty marriage to his uncle. Obviously, Hamlet is more disturbed by this "incestuous marriage" than his father's unexpected death:

> Frailty, thy name is woman!—
> A little month, or ere those shoes were old

With which she follow'd my poor father's body,
Like Niobe, all tears:--why she, even she—
O, God! a beast, that wants discourse of reason,
Would have mourn'd longer--married with my uncle,
My father's brother, but no more like my father
Than I to Hercules: within a month:
Ere yet the salt of most unrighteous tears
Had left the flushing in her galled eyes,
She married. O, most wicked speed, to post
With such dexterity to incestuous sheets!
It is not nor it cannot come to good:
But break, my heart; for I must hold my tongue. (I, ii, 146-159)

Here, his resentment towards his mother's frailty is so great that he projects his mother's sin onto his own being in desire of melting, and he even considers “self-slaughter” (I, ii, 134). In his famous words in "O that this too too sullied flesh would melt" (I, ii, 131), the word "sullied" meaning "tainted" stresses Hamlet's viewing of himself as tainted by his mother's “incestuous” marriage. It is evident from this remark that his mother's indecency and sexual appetite disgust Hamlet so much "that he feels himself corrupted" (Dodsworth, 1985, p. 46).

The more Hamlet becomes certain about Claudius's guilt, the greater his dissatisfaction with himself grows. In his soliloquy “O what a rogue and peasant slave am I” where he compares himself to the actor who skilfully “acts” his pain out, his dissatisfaction with himself is obvious. He blames himself for not taking any action against his uncle, when even a player can show more reaction to pain though it is only a pretence (II, ii, 543-53). Despite his passionate remarks in different scenes where he desires revenge, as in “O from this time forth / My thoughts be bloody, or be nothing worth!” (IV, v. 67-8), Hamlet never seems to find the right time to act. And, when he learns that Fortinbras has sacrificed two thousand soldiers for a land as unimportant as an eggshell, in Act V, his self-accusation for remaining passive is at its peak. He asks himself how he could remain silent “with his father killed and mother stained” when Fortinbras willingly sacrificed thousands of his soldiers for his passions (IV, iv, 58-67).

When Hamlet summarizes his reasons for taking revenge, he startles the audience with a new motive: Claudius wrongfully took the crown that rightfully belonged to him. He also expresses another justification for revenge. “Since Claudius represents the fundamental flaws of human nature, original sin itself, hating him is a moral obligation; by rooting him out, we cure ourselves of a deadly ill. This conclusion further clears Hamlet’s conscience and removes more barriers to actions” (Keyishian, 1995, p. 66).

Does it not, think'st thee, stand me now upon—
He that hath kill'd my king and whored my mother,
Popp'd in between the election and my hopes,
Thrown out his angle for my proper life,
And with such cozenage--is't not perfect conscience,
To quit him with this arm? and is't not to be damn'd,
To let this canker of our nature come
In further evil? (V, ii, 63-70)

It is also worth mentioning that Hamlet's first attempt to kill Claudius by sword is not for his father but for himself. "Hamlet stabs Claudius for himself, but poisons him for his father" (Calderwood qtd in Keyishian, 1995, p. 66). When his revenge is completed he wants everybody to be informed and assigns Horatio, the only person whom he has trusted throughout the entire play, to tell his story: "O good Horatio, what a wounded name,/Things standing thus unknown, shall live behind me!/ If thou didst ever hold me in thy heart/ Absent thee from felicity awhile,/ And in this harsh world draw thy breath in pain,/ To tell my story" (V, ii, 342-348). Hence, Hamlet gives the task of telling his story to Horatio not for the sake of being remembered but out of a desire to consign to posterity the value of justice. Whether the play negates or approves the phenomenon of revenge may have varied interpretations as, in the end, Hamlet achieves to kill Claudius because he has no other option. However, as Kiernan Ryan indicates, "taking revenge could never settle the matter for Hamlet, because the root cause of his quandary lies deeper than his uncle's villainy". Because 'The time is out of joint', there's no way he could 'set it right' (1.5.188–89)" (2016) and obviously killing Claudius "who's merely a product of the barbaric era in which Hamlet finds himself stranded" (Ryan, 2016) would never ease the soul of Hamlet and make him feel that he achieved his task of revenge.

Conclusion

As it has been discussed, Shakespeare's treatment of the concept of revenge and retribution may change from one play to another. In *The Merchant of Venice*, the avenger/Shylock fails since his motives are purely religious. Although Shakespeare allows Shylock to justify himself for the hatred he bears against Christians, he cannot forgive his character because of his manipulations, opportunistic and expedient attitudes in the court scene. In *Julius Caesar*, Caesar's revenge is taken since the play is set in ancient Rome and hence there is no Christian God. In *Hamlet*, the playwright creates an avenger who cannot act due to the fact that he is stuck between feudal and humanistic values. Although he seems to succeed in the end, he is rather pushed to take his revenge as an outcome of the intrigues orchestrated by Claudius. Thus, it would not be wrong to claim that Shakespeare reflects almost all the traits of a revenge play in the Renaissance convention and once again creates such "avengers" that the revenge tradition goes one step further in its development. He achieves this by highlighting the justice-corruption dichotomy. As this study suggests, he uses retribution in his plays to replicate, mirror or even emphasise social/political corruption and unfairness.

References

Anderson, L. (1987). *A Kind of Wild Justice. Revenge in Shakespeare's Comedies*. Univ. of Delaware Press.

Bacon, F. (1998). 'Of Revenge', in *The Essays,* ed. Jim Manis. The Pennslyvania State University, pp. 12–3.

Boyce, C. (1996). *The Wordsworth Dictionary of Shakespeare*. Wordsworth Editions Ltd.

Bradley, A. C. (1978). *Shakespearean Tragedy*. Macmillan.

Broude, R. (1975). "Revenge and Revenge Tragedy in Renaissance England". *Renaissance Quarterly*, 28 (1), 38-58. https://www.jstor.org/stable/2860421. Accessed 18 August 2023.

Courtney, R. (1995). *Shakespeare's World of Death*. Simon & Pierre.

Dodsworth, M. (1985). Hamlet Closely Observed. The Athlone Press, Ltd.

Dunne, D. (2016). *Shakespeare, Revenge Tragedy and Early Modern Law: Vindictive Justice*. Palgrave Macmillan.

Garber, M. (2004). *Shakespeare After All*. Knopf Publishing Group.

Keyishian, H. (1995). *The Shapes of Revenge*. Humanities Press.

Maus, K. E. (1995). "Introduction". *Four Revenge Tragedies*. Oxford Univ. Press.

Ryan, K. (2016). *Hamlet and revenge*. British Library. https://www.bl.uk/shakespeare/articles/hamlet-and-revenge#:~:text=Shakespeare%20ensures%20that%20Hamlet%20does,the%20graveyard%20could%20set%20right. Accessed 17 October 2023.

Shakespeare, W. (1998). *The Complete Works of William Shakespeare*. Wordsworth Editions.

70. A for Anonymous V for Viral: Analyzing Online Activism Through Carnivalesque and Politics of Spectacle[1]

Şevket Sarper DÖRTER[2]

APA: Dörter, Ş. S. (2023). A for Anonymous V for Viral: Analyzing Online Activism Through Carnivalesque and Politics of Spectacle. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1131-1143. DOI: 10.29000/rumelide.1405827.

Abstract

This article examines the texts and practices of online activist group 'Anonymous' from the perspective of, 'carnivalesque,' 'détournement,' and 'spectacle' in order to explore the overlaps between the tactics of online resistance and the mass media's strategic containment. Hackers and trolls are pranksters who know the cultural and linguistic values and connotations they work with. Their practices rely on mischief, provocation, and other forms of pranks that generate spectacle both online and offline. Provocation necessitates a keen observation on dominant and popular values in one society. Carnival, as a concept, manifests new formations of togetherness in any given community. With the element of play, community building, and spectacle Anonymous is a countercultural movement in aligned with Theodore Rozsak's conception of the term. Anonymous as a group which started as a collective for online antagonism is a perfect example through which one can observe how countercultural practices reflect and subvert hegemonic discourses. In this article, I argue that through the appropriation of mass media cultural practices, Anonymous' activism reinforces the already-dominant language and symbols in the cultural hegemony of late capitalism. However, by embracing the playful and participatory aspects of carnivalesque, this form of activism holds the potential to transform its 'users' from passive voyeurs of mischief to active political subjects.

Keywords: cultural studies, carnivalesque, online activism, subcultures, trolls

---

[1] 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:** 11.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405827
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Dr., (İstanbul-Türkiye), sarperd@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7160-5136

Anonymous A'sı Viral'in V'si: Çevrimiçi Aktivizmin Karnavalesk ve Gösteri Siyaseti Üzerinden Analizi[3]

Öz

Bu makalede çevrimiçi direniş taktikleri ve kitlesel medyanın stratejik ihtivasının üst üste binmesini araştırmak için 'Anonymous' gibi çevrimiçi activist grupların metin ve pratiklerini 'karnavalesk,' 'ters döndürme' ve 'gösteri' kavramlarının perspektifinden inceliyorum. Hacker'lar ve troller kullandıkları kültürel ve dile dair değerleri ve de diğer bağlamları bilen şakacılardır. Pratikleri muziplik, provokasyon ve de çevrimiçi ve çevrimdışı gösteri üretecek diğer şakalara dayanır. Provokasyon bir toplumdaki popüler ve baskın değerlerin sıkı bir gözlemini gerektirir. Bir konsept olarak karnaval, herhangi bir toplumda, yeni beraberlik formasyonlarını meydana getirir. Oyun, topluluk kurma ve gösteri ile birlikte Anonymous bir kontra-kültürel harekettir. Çevrimiçi muhalefet için bir kolektif olarak başlayan Anonymous, karşı kültürel uygulamaların nasıl hegemon söylemleri yansıttığını ve ifşa ettiğini gözlemleyebileceğimiz kusursuz bir örnektir. Bu makalede, kitlesel medyanın kültürel pratiklerini gasbederek, Anonymous'un aktivizmi geç dönem kapitalizmin kültürel hegemonyasında hali hazırda baskın olan dil ve sembolleri pekiştirdiğini savunuyorum. Ancak, bu tür aktivizm, karnavaleskin oyuncu ve katılımcı yanlarını kucaklayarak, 'kullanıcılarını' pasif muziplik izleyiciliğinden aktif siyasal öznelere çevirme potansiyelini de taşıyor.

Anahtar Kelimeler: kültürel çalışmalar, karnavalesk, çevrimiçi aktivizm, alt kültürler, troller

1.1. Introduction

In the spring of 2012, thousands of people were filling the streets of Europe and US against the upcoming international treaty called "Anti-Counterfeiting Trade Agreement" (ACTA) which was criticized for having a big potential to damage the freedom of speech and sharing of information on the internet. While thousands were on the streets, a hacker collective called Anonymous hacked the US and EU government websites which were publicizing ACTA. After they breached the systems, they defaced the websites while publishing their message. "If ACTA is signed by all participating negotiating countries [...] a war that will rain torrential hellfire down on all enemies of free speech, privacy and internet freedom" (Cheredar, 2012) said the robotic voice. No hellfire was cast down by the heavens of the internet later but, a strong unity and visibility between the multiplicities all around the world were achieved. Anonymous cooperated with other online groups as well as street movements.

Internet activism has been a countercultural practice for a long time. Yochai Benkler aligns the hacker collective Anonymous with the movements from the 1960s while stating that framing the collective as a national threat might be a wrong approach.

> Over the past year, the U.S. government has begun to think of Anonymous, the online network phenomenon, as a threat to national security [...] Media coverage has often similarly framed

---

3 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405827
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

> Anonymous as a threat, likening it a terrorist organization. Seeing Anonymous primarily as a cybersecurity threat is like analyzing the breadth of the antiwar movement an 1960s counterculture by focusing only on the Weathermen. Anonymous is not an organization. It is an idea, a zeitgeist coupled with a set of social and technical practices. Diffuse and leaderless, its driving force is "lulz" – irreverence, playfulness, and spectacle. (Benkler, 2012)

With the element of play, community building, and spectacle Anonymous is a countercultural movement. I echo Theodore Roszak's definition of counterculture as a form of "rebellion against certain elements of industrial society: the priesthood of technical expertise, the world view of mainstream science and the social dominance of the corporate community – the military-industrial complex" (Roszak quoted in Fischer, 2006: 335). Countercultural groups might improve upon hegemonic practices. Hackers align themselves with network systems to transgress boundaries, closed spaces, and share information on a horizontal plane. Alexander Galloway names the control structure after decentralization as "protocol" in which power is distributed, there is no pivotal hierarchy and control resides in the roots and nodes of a society. Galloway states that hackers (as dissenters) do not escape or isolate from the protocol. "Hackers are protocological actors par excellence" (Galloway, 2006: 158). Hackers are not just carriers (or manipulators) of information, they also reflect the cultural practices, and texts that they are surrounded with. Hackers are not the only actors of mischief online. Today, trolls generate controversy through misinformation and manipulation online.

Trolls are pranksters who know the cultural and linguistic values and connotations they work with. Gabriella Coleman resembles trolls to the trickster archetype such as Norse god Loki, or Pan in Ancient Greek mythology. Coleman also explains that the "tricksters are much like trolls: provocateurs and saboteurs" (Coleman, 2012a: 115). Provocation necessitates a keen observation on dominant and popular values in one society. Anonymous as a group which started as a collective for online antagonism is a perfect example through which one can observe how countercultural practices reflect and subvert hegemonic discourses. In this article, I argue that through the appropriation of mass media cultural practices, Anonymous' activism reinforces the already-dominant language and symbols in the cultural hegemony of late capitalism. However, by embracing the playful and participatory aspects of carnivalesque, this form of activism holds the potential to transform its 'users' from passive voyeurs of mischief to active political subjects. To unpack how this form of activism mimics corporate language, I discuss Mikhail Bakhtin's notion of "carnivalesque" (Bakhtin, 1984) in relation to participatory cultures of spectacle and play in order to present the blurred lines between spectatorship and political activism. As I read Anonymous' trolling incidents as acts of carnivalesque, I also extend this angle of play by discussing the French Situationists and the notion of 'culture jamming' as cultural consumption on the internet is intrinsic to community building, and forming identities. The mimicry of dominant signs and discourses in the media becomes a dual-edged practice: The politics of play and spectacle subvert the hegemonic discourses, yet these forms of activism tend to be strategically contained by the same mass media they oppose against. The romantic perception of the hacker/troll figure in the media makes it attractive for the mass media to replicate their ways of political action, and communication. This romantic perception is also due to the hacker/troll figure's alignment with the myth of the social bandit.

1.2. The New Social Bandit and The Mask

Names such as Electronic Frontier Foundation (EFF), cyberspace as the New West, and cyber-cowboys suggest that there has always been a parallelism between the hacker and the bandit figures. The co-founder of EFF and former Grateful Dead lyricist J. Perry Barlow looks states nostalgically: "We had this notion of ourselves a Butch Cassidy and the Sundance Kid. It was going to be Mitch and John alone against the governments of the free world! But we felt so electronically amplified we felt we could probably do as well as any other" (Barlow quoted in Paul & Taylor, 2004: 132). The public perception of

the hacker figure is filtered through a cultural analogy embedded in popular memory. Hacking may be illegal, yet it is often highly romanticized and, in some cases, glorified not only by technological pundits but also by those who are not directly involved. For instance, Helen McLure points towards the positioning of the hacker/troll figure in relation to the myth of the outlaw in the American cultural space.

> The cowboy/rebel/outlaw of the electronic frontier is, of course, the hacker, already a somewhat mythical figure in the American collective imagination and able to perform a technological feats and engage in criminal activities in a digital territory that most Americans will never even see, let alone traverse. Like the real cowboy of the Old West, hackers may be regarded with both disdain and admiration. (McLure, 2000: 462)

Despite the controversy that surrounds them, hackers are likened to the old colonial settlers. Similarly, in the article titled "Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age" Esther Dyson presents them as the pioneers of the new frontier of the "cyberspatial exploration" (Dyson, 1996:301). Even Kevin Mitnick, today, is promoted as 'the world's most wanted hacker' who has become professional security advisor (Takahashi, 2011). Hackers are socially glorified outlaws that are parallel to Eric Hobsbawm's 'social bandits' who are reactive to the changing systems and values of the era. Anonymous is no different in this context. As the internet became recentralized, akin to a "shopping mall", hacktivism became more prominent. It is also important to note that, Hobsbawm puts social banditry strictly in pastoral and parochial boundaries, but he also adds that "Modern world substituted its own banditry" (Hobsbawm, 1981: 24). Hobsbawm also adds that the social bandit can by no means present an alternative to what they have been reacting against: "They are activists and not ideologists or prophets from whom novel visions or plays of social and political organization are to be expected" (Hobsbawm, 1981:24-25). Hackers, much like social bandits, can be instrumentalized for extended political campaigns because they embody the hopes and fears of the communal groups that hackers (or bandits in general) emerge from. Bandits are perceived as 'the people's champions' by their admirers, standing up against corrupt local powers in their eyes.

> They are always going about the countryside in impenetrable disguises or in the dress of an ordinary man, unrecognized by the forces of authority until they reveal themselves. To some extent it also reflects the security which bandits have among their people and on their own ground. To some extent it expresses the wish that the people's champion cannot be defeated, the same sort of wish that produces the perennial myths of the good king – and the good bandit – who has not really died, but will come back one day to restore justice. (Hobsbawm, 1981: 51).

We can draw a line from the point where bandit is perceived as invisible and unbeatable to how Anonymous presents itself. They forge their image as the "good bandit" who are in favour of the "suppressed people" in the hands of the oppressing powers. In 2011, when fourteen Lulzsec hackers were apprehended by the FBI, Anonymous published a statement, quoting the comic book *V for Vendetta* (Moore & Lloyd, 2018): "Any attempt to [stop us] will make your citizens angrier until they roar in one gigantic choir. It is our mission to help these people, and there is nothing – absolutely nothing – you can possibly do to make us stop" (Gjelten, 2011). The hacker figure embodies a social justice figure who is perceived as a romantic outlaw that is determined to correct the wrongs of the past: "We become bandits on the Internet because you have forced our hand. The Anonymous bitchslap rings through your ears like hacktivism movements of the 90s. We're back – and we're not going anywhere. Expect us" (Anonymous quoted in Seifert, 2011). The nostalgic touch of the statement positions the hacker collective in relation to the long lineage of hackers, and even modern bandits. The social bandit myth that surrounds the collective's identity is further emphasized by their appropriation of Guy Fawkes masks.

Anonymous repurposed the Guy Fawkes masks from the film *V for Vendetta* (McTeige, 2006). The story portrays a surveillance state which rules its citizens with an iron fist. The protagonist crafts his identity

by the revolutionary figure 'V' who wears the mask of Guy Fawkes who is known for his attempt to assassinate the King of England on November 5th, 1605. Brian L. Ott analyzes the rhetoric of the film as urging and empowering. "As political rhetoric, *V for Vendetta* urged their viewers not to passively sit by as their rights and liberties were being curtailed, and empowered viewers to question and speak out against their government" (Ott, 2010: 49). The movie adaptation came in 2006 which is also the year when Anons started the Chanology movement and started street protests against the Church of Scientology. Ott emphasizes how movies have the capacity to evoke certain emotions through the influence of collective and individual memories: "Films function much like rooms do… In experiencing a film, one's body both (1) responds to the discursive and figural elements of the film and (2) recalls *previous cinematic or non-cinematic experiences*, which in combination evoke affective responses. (Ott, 2010: 49. Emphasis added). The masks' copyrights belonged to the Warner Brothers, the mask and its connotations were re-appropriated. With Anonymous, the mask signified the symbol of online dissent. Ironically, the mask initially represented the meme titled 'Epic Fail Guy' on the imageboards. Before Chanology and Operation Scientology started, the mask was framed as the naiveté symbol of the young middle-class rebellion. During the protests against the Church of Scientology, the group reclaimed the humorous symbol the teenage angst. Coleman states the rationale for the mask's popularity: "Well known, easy to purchase, and imbued with an undeniable symbolic energy – both on account of its history and its more recent iteration – The Guy Fawkes mask became the mask de jour to deter the prying eyes of Scientology" (Coleman, 2015: 64). The collective re-appropriated the cheap film merchandise into an icon of dissent and youth subculture. This transformation between to symbolic states places the mask into an ambivalent zone where "…mainstream art can be politically progressive and counter-hegemonic" (Ott, 2010: 48). Even though the comic book adaptation was a Hollywood production, its affect has exacerbated its original marketing means. From the same perspective, Anonymous' viral and branded activism can also be used against the mass media itself.

1.3. The Headless Corporate Man and Branded Activism

The visual texts that are produced by Anonymous have a distinct, not unique, but an authentic aesthetic derived from meme culture, which originated in online imageboards. The robotic voice, masked-men in hoods, gritty and distorted VHS tape lines in the visuals, and the headless corporate man logo remind the viewer of a blockbuster thriller movie. While corporate marketing often involves advertising agencies with substantial budgets, Anonymous, wields grassroots media power, despite its limited human resources. Their ways of spreading their message to the millions imitate the publicity practices of the mass media. Dennis W. Allen calls this type of dissent a "form of resistance that mimics the media-savvy nature of corporate capitalism itself" (Allen, 2015: 10). The hacktivist group has a memorable name that carries an air of mist with it, moreover they have a distinct language and visual style. The logo became identical with online activism. In their public announcements, the logo appears in the centre of the screen and typically remains visible until the robotic voice message is completely read. The event, the subculture's identity, and the memory of the corporate imagery overlap in a palimpsest of multimedia. Michael Kirby and Sheng Kuan Chung argue that logos convey identities along with the narratives that surround them: "Logos are omnipresent in contemporary visual and media culture mainly because they can be used to identify a business entity, product or service instantly and effectively, and to promote a company's public image. Logos are typically more accessible than linguistic modes of communication" (Chung & Kirby, 2009: 35). Anons themselves do not have fame, however the logo and the mask have.

The online and offline protests they employ are conducted by mimicking the corporate communication tactics. In the past, similar approaches towards visibility have been experimented by art and

performance groups such as Rtmark from the early 1990s. Similar to Anonymous, they do not have a specific spokesperson or a leader, but they have their own logo and distinct style.

> In approaching the problem of opposing corporate power, we immediately had to acknowledge that corporate power is different, essentially and perceptually, from the government power against which there is such a long and varied tradition of resistance. Corporate power is alien and faceless, a disembodied, unlocalized, inhuman force that constantly thrusts itself upon us, but has only a multitude of seemingly dissociated aims and no position we can count on, or against which we can fight. (Rtmark, 2000)

Rtmark crafted their protest tactics and strategies around mimicking the corporate marketing schemes: They, too, were faceless, decentralized, and communicated through viral key visuals. Instead of negating the corporate strategies in communication, they incorporated the visual cultures of late capitalism into their public presentation. In terms of public perception, logos surpass the human labour which runs behind the scenes as they forge their myth into the public memory as a unified and singular voice. Anonymous is no different in this manner. Behind the mask, or the logo, there are thousands of hackers, trolls, and active participators. One self-alleged Anon writes to *Dazed* magazine: "We have no leaders, civilians or soldiers. We are all one. We run operations because that is what the group decides to do… We're called cowards and posers for hiding behind the masks, but who is the real poser? We take away the face and leave only the message" (Anonymous in Dazed, 2012). In the age of surveillance, the mask may imply invisibility tactics, however I would argue that this branded activism also boosts the viral quality of the movement. Anons take away the face and substitute it with a constructed image that is simply way powerful. Allen underlines the attractive part of anonymity in activism of Rtmark: "Anonymity not only has practical advantages…but is, itself a marketing tool. Unlike "pimpled and ill-dressed identities anonymity give [*Anonymous*] the sexy air of the secret agent" (Allen, 2015: 11-12). Through anonymity, the stereotype of an asocial, introvert young male hacker/troll who lives in their parents' basement is substituted with the myth of the social bandit. The branding not only facilitates the the spread of the message but also establishes a distinct form of recognition within the public and mass media. As Lance Bennett and Taso Lagos point out "Activists are learning to tap into personal identification with brands and recognizing the importance of lifestyles as the organizers of personal meaning in everyday life" (Bennett & Lagos, 2007: 195). From this perspective, participation in activist events can lead to self-identification processes within the collective. What the logo represents to activists goes beyond a fleeting moment of visibility: It creates a subculture that young protestors can identify with. This approach is nothing new to the mass media agents. The attraction-inducing, and desire-shaping visual language aside, political campaigns and brand strategies revolve around community building approaches. As a part of the history of online subcultures, Anons are capable of subverting top-down messages, create spectacle and gather attention as they transform passive voyeurs of mischief into active participants in online politics. Regarding the intersection between brand management and political campaigning, Margaret E. Farrar and Jamie L. Warner state that they "understand that politicians' phrasing and word choice is tested in focus groups; we are fully accustomed to hearing political strategists talk unselfconsciously about political parties or candidates as "brands" (Farrar & Warner, 2008: 276). In this regard, such forms of activism can be regarded as 'branded' activism which mimics and re-appropriates the corporate communication strategies to create spectacle, gather the attention of millions in a playful manner. In fact, play becomes a key role in the politics of spectacle as it (a) involves a meaning-making process, and (b) requires active engagement and participation with cultural text and practices, rather than just passive observation.

1.4. Play and Spectacle

'Lulz' is a distorted version of the online abbreviation "lol" that is laughing-out-loud gesture in text. In the hacker/troll subcultural context, lulz is not just an abbreviation. Lulz informs the guiding principles of the hacker/troll for their actions online. For Coleman, lulz "are sometimes coy and playful, sometimes macabre and sinister" (Coleman, 2012b: 84). Whitney Phillips also adds that "Lulz is similar to Schadenfreude – loosely translated from German as revelling in the misfortune of someone you dislike – but has much sharper teeth" (Phillips, 2015:20). During "Operation Scientology" Anons have phone pranked the Scientology churches, order unpaid pizzas, sent nude parts to church's fax machines and jammed their websites through DDOS attacks (Coleman, 2012b: 87). Of course, such online pranks are not something new. Before Project Chanology started and Anonymous evolved into a political hacktivist group, the young generation of users have already been a part of the online prankster subcultures in the late 1990s and early 2000s. People would prank online communities, cause linguistic battles, attack the online visibility of brands, and so on. Lulz, by the nature of pranks, is outcome dependent. The reaction that the trolls receive informs the the impact and the size of the lulz.

One of the trolling events the Anons have initiated was in 2007 when they decided to spam the public mail of Oprah Winfrey's TV Show which focused on child abuse at that day. The Anon used "Over 9000" joke which was a reference from the cartoon show "Dragon Ball Z" in such a grotesque way that the editors could not let it go. Oprah read a part of the mail live: "He does not forgive. He does not forget…and he has over 9000 penises" (LOLPRAH, 2008). The juvenile male sense of humour hijacked the show, and 'lulz' were achieved. Winfrey, the directors and the millions of people watching the show did now know that they were tricked. Even though Anonymous turned political in the later years, lulz was still perceived as the biggest outcome or one of the instruments of dissent in the group.

Lulz has always stood in a morally gray area. At times, these pranks were mostly harmless jokes that were meant to amplify impact of the demonstrations or the entire activist campaign. Thousands of Anons took to the streets wearing their Guy Fawkes masks and carrying placards that read "Don't Worry We're from the Internet". Later, some of them even queued up to take Scientologist stress test. However, in the case of Operation Bart, Anonymous targeted a rather sensitive area. When Bay Area Rapid Transit System (BART) decided to shut down cell phone signals during a protest on August 11, Anonymous unleashed a wave of fury. They DDOSed the websites, servers and they exposed private information to the public. One of the leaked information was BART's spokesperson Linton Johnson's semi-naked photo with a man in a night club: "If you are going to be a dick to the public, then I'm sure you don't mind showing your dick to the public" said the Anon who uploaded the pictures online (Anon quoted in Coleman, 2015: 8). The incident caused an uproar within the community due to ethical concerns; "That's a very low road to take sir" tweeted another Anon under the original leak. Despite the inner conflicts and arguments, utilizing pranks (no matter how dark they can be) have always been a weapon for the community. The element of play entails active participation, instead of being a passive spectator in the face of the events. Furthermore, the play has a levelling effect for the eyes of the activist. In play, vertical hierarchies are toppled down in favour of a horizontal communal experience. Lulz as a guiding principle for the Anon community echoes Mikhail Bakhtin's concept of "carnivalesque". For Bakhtin, carnival works as a unifying force which invites for active engagement and contribution in one community.

> In fact, carnival does not know footlights, in the sense that it does not acknowledge any distinction between actors and spectators. […] Carnival is not a spectacle seen by the people, they live in it, and everyone participates because its very idea embraces all the people. While carnival lasts, there is no life outside it. During carnival time life is subject only to its laws, that is, the laws of its own freedom. (Bakhtin, 1984: 7)

Carnival, as a concept, is a liminal time-space in which not only the social hierarchies are blended, but also the social roles within one given society become blurry. Carnival imposes its own experience of time and does not allow any porosity with the extra-communal experience. Carnival has its own guiding principles that shape and inform the community it belongs. As carnivals undermine set hierarchies and traditional practices, they also generate social potentialities that have transformative effects. José Lanters points out that "carnival and ritual laughter are linked with destruction and regeneration" (Lanters, 2001: 92). This dual relationship of laughter parallels the concept of 'lulz' in which various forms of creative destruction manifest spaces for play and participation, all while creating a spectacle that captures the attention of the mass media. In regard to the reversal of the social roles during the carnivals of the medieval times, Craig J. Thompson states that; "the medieval carnival was a configuration of space and time in which oppressive rule was forced to confront the irrepressible will of the people" (Thompson, 2007: 116). Such carnivalesque confrontations usually release the valve pressure in one given society. However, the participatory aspect of carnival acclimatizes people for active socio-political engagement within their community.

Through its community-building capacities, the participatory power of play challenges power structures in the long run. Benjamin Shepard underlines the useful points of play for the social movements (Shepard et al., 2008). They argue that "the aim of the movement organizing is to create not only an external solution to problems, but to create communities of support and resistance" (Shepard et al., 2008: 3). Without building a community of support, any act of resistance becomes an individual expedition. Play creates co-ordination between activists as being a collective empowers the activists in the face of demoralizing counter-resistance: "Perhaps more than anything, play and political performance create spaces where activists feel compelled to challenge seemingly insurmountable targets" (Shepard et al., 2008: 10). With the dawn of online hacking communities in the 1980s, with the help of the new personal computers, institutions that represented power (banks, schools, government and non-government organization) were challenged through play. The attraction of this activity to hackers, both in the past and today, lies in how it fosters a sense of playfulness within the community, and the emergence of more engaging spectacular experiences.

Lulz play a role in both the collective and individual memories of Anons. Whitney Phillips argues that the concept of lulz has evolved into a set of shared experiences that transgress the boundaries between consumption and production: "Within the community play frame, all reading is writing, and all reception is creation; to recognize an in-joke is to participate in community formation, and to participate in community formation is to ensure community growth" (Phillips, 2015: 31). The disregard towards this duality generative can be read as Bakthin's deconstruction of destructive and regenerative binaries. Regarding the attraction of lulz Colman states: "Such acts of lulzmaking are magnetic on two levels, producing spectacular shocking, and humorous events and images that attract media attention while simultaneously binding together the collective and rejuvenating its spirit" (Coleman, 2012b: 91). Memes and pranks gather attention from the mass media and the general public. The earned attention unifies Anons even further as their actions are acknowledged by a bigger collective. The trolls' and hackers' politics of attention is fuelled by this validation, and in return Anons transgress or participate more in the community. This cycle manifests an identity through which Anons practice and express their loyalty. This is where Anonymous' activism and the corporate marketing strategies overlap. For similar reasons above, the mainstream media culture relies on the spectacle as much as Anonymous does. Baz Kershaw underlines this dependency: "The near ubiquitous mass media and then the new pleasure-zones of consumption theatricalize experience by turning the everyday into an immersive spectacle of increasing over-production, in which people become spectators of themselves as participants in an emergent cultural (dis)order" (Kershaw, 2003:604). The emergent cultures of late capitalism borders between the

liminality between production and consumption, thereby rendering individuals as parts of certain market-communities that generate value for the market. In this barrage of texts that surround everyday practices and cultural imaginaries, French situationists and other culture jamming activists that carry that tradition today weaponize the same visual and textual communication-sphere by subverting them for radical means.

1.5. Culture Jamming and Mass Media Activism

Détournement, which was practiced by French activists known as 'The Situationists' in the 1950s, was a concept that was spearheaded by prominent figures like Guy Debord and Gil Wolman at the forefront of the avant-garde movement. The approach of détournement urges to re-wire, re-route, and re-appropriate what has already been established or structured by the cultural hegemony of any given place. Debord and Wolman argue that language, as language is a site of contestation, literary and cultural texts that shape and inform cultural imaginaries can be subverted and presented to the general public without their anticipation. They state that "literary and artistic heritage of humanity should be used for partisan propaganda purposes" (Debord & Wolman in Knabb, 2006:15). Détournement is the creative act of changing the experience one gets from any text by subverting certain elements of that select text in a radicalized fashion. As Stuart Hall argues that textuality and representation are sites of power, and the symbolic is a source of identity (Hall, 1992: 283). From this perspective, détournement is a reclamation of the symbolic at a grassroots level.

Culture jamming, as a political act, aims to subvert the instruments of the mass media. Through replicating the tactics and the strategies of mass communication, culture jammers subvert content in order to liberate it from its market-based connotations. Farrar and Warner refer to this act of culture jamming as "media sabotage" (Farrar & Warner, 2008: 280). The practice resembles what Umberto Eco defines as "semiological guerrilla warfare":

> So for the strategic solution it will be necessary, tomorrow, to employ a guerrilla solution. What must be occupied, in every part of the world, is the first chair in front of every TV set (and naturally, the chair of the group leader in front of every movie screen, every transistor, every page of newspaper). If you want a less paradoxical formulation, I will put it like this: The battle for the survival of man as responsible being in the Communications Era is not to be won where the communication originates, but where it arrives. (Eco, 1967: 142-143)

Instead of focusing on seizing the means of mass communication, Eco proposes to shift the focal point of struggle to where the message is being received, read, and reproduced. Eco's proposition stems from the negation of the notion of a passive receiver. If reading is an active process, the site of struggle should shift towards where the message can be re-purposed for the benefit of the mass public. Instead of challenging the corporate context from above, Eco advocates for a bottom-up approach to subversion. This way, the receiver further participates in the meaning-making process, thereby exercising their agency within their community. One of the avant-garde figures in culture jamming, Kalle Lasn undermines the idea of an independent individual agency against the forces of mass production by pointing out how public opinion can be manufactured and manipulated on the level of production: "ideas, expressions and concerns of individual citizens no longer matter very much… Culture isn't created from bottom up by the people anymore – it's fed to us top-down by corporations" (Lasn, 2000: 189-190). Despite Lasn's gloomy take on the potentiality of the individual agency in the free market place of ideas, he is not determinist at all. From his perspective, corporate mimicry and détournement are simply required.

Matthew Soar asks rhetorically: "If graphics, ads and commercials are often so abundant in ideological cant, why not pay attention to the activities and beliefs of the highly skilled group that creates them?" (Soar, 2010:586). In this respect, despite its socially harmful flaws, I read Anonymous as an extension

of culture jamming collectives. Culture jammers denaturalize what the mass media has naturalized through re-purposing the originally encoded message with play and spectacle. Furthermore, culture jammers, like Anonymous depend on spectacle in order to reach out and grow their communities. Vince Carducci also makes an analogy between the hacker ethos and culture jamming. Carducci states that as hackers try to reach the source code of a protected cyber entity, "culture jamming, exposing the 'source code' of commodity aesthetics…is an attempt to get at the authentic nature of goods in order to pass sovereign judgment over them" (Carducci, 2006: 127). Carducci argues that culture jammers estrange the consumers by demystifying the production processes, and the cultural codes that surround a product. Similarly, by mimicking the corporate ways of sabotage, exposure, and electronic assaults to private systems Anonymous also exposes the manufacture of alienation inherent in corporate mass media practices.

Former federal CEO of the security company HBGary, Aaron Barr claimed that he had the real identities of Anonymous members, and he was going to sell them to the FBI after a public statement. However, Barr did not know that the names he acquired at the time were false. Upon his claim, Anonymous penetrated the security company's defence systems. What the hacking group found was a PowerPoint sheet, which covers disinformation tactics and strategies against Wikileaks. Even though HBGary is a private security company, they were operating as if they were a government intelligence branch. Anonymous published their message on HBGary's website: "It would appear that security experts are not expertly secured" (Anon quoted in Rosoff, 2011). Anonymous made the sixty-thousand corporate emails public. By exposing those emails and mocking the capabilities of the company in front of the mass media, Anonymous mimicked what HBGary claimed that they could achieve. After the public spectacle and humiliation that came out of this incident, the CEO was relieved from his position.

The politics of spectacle is an area where hegemonic forces of mass media and grassroots movements contest with each other. This contestation also reveals an overlap between the two parties, as they are both informed by the same political economy. Whitney Phillips underlines that both trolls and media push for success as they are invested in the spectacle (Phillips, 2015: 68). Anon culture reflects the corporate brand culture and practices, though they do not aim to entirely undermine the mass media. As I have discussed above, the politics of spectacle targets public attention over a strategic, structural public policy change. Play and participation are crucial for community-building and activating passive bystanders. However, culture jamming tactics of resistance are also prone to be contained by the mass media in the long term. Henry Jenkins points out this co-dependency between the grassroots collectives and the corporate media:

> The new political culture… reflects the pull and tug of…two media systems: one broadcast and commercial, the other narrowcast and grassroots. New ideas and alternative perspectives are more likely to emerge in the digital environment, but the mainstream media will be monitoring those channels looking for content to co-opt and circulate. Grassroots media channels depend on the shared frame of reference created by the traditional intermediaries… (Jenkins, 2006: 222)

Much like trolls who subvert the content they consume online; the corporate mass media studies these subcultures for marketing purposes. After all, as I have discussed earlier, carnivalesque practices are both good for spectacle and community-building. Eventually, the 'liberated' signs and practices of such subcultures are appropriated for other means. The activism that uses this language has a similar structure. The only difference of Anonymous from other culture jamming collectives is that, unlike Lasn who denounces the effectiveness of street protests, Anonymous does not aim to substitute the physical immediacy and impact of direct action with their online playfulness. Just as in the case of Scientology protests, Anonymous acted as a catalyst for the primary street events. Culture jammers, on the other hand, usually present themselves as alternative to street protestors. While it is true that the general

public consensus is an area which is contested upon many professional and state-based competitors. However, it is naïve to question the effectiveness of strikes, direct political action, and re-appropriation of not online, but physical public spaces, in favour of online spectacles. As Joseph Heath and Andrew Potter stress, "We do not live in the spectacle. The world that we live in is in fact much more prosaic…The culture cannot be jammed because there is no such thing as "the culture" or "the system" (Heath & Potter, 2005: 10). While adopting a countercultural approach in political campaigning is attractive, if it becomes an end itself, hacktivism may devolve into nothing more than a marketing tool.

1.6. Conclusion

Anonymous as an activist collective is double-edged sword. As hackers and trolls, they tap onto the myth of the social bandit and gain the sympathy of a wider audience. This myth of the social bandit works best when the collective strikes against a more powerful target. Furthermore, through their use of carnivalesque tactics and play, they transform bystanding users to active participants in online and offline communities. However, focusing on creating spectacles can divert political action away from demanding structural transformation in society. The mimicry of corporate language and practices can work in both directions: They can be subverted for political campaigning, but at the same time, the short-termed forms of resistance tend to be appropriated for marketing purposes in the long term. Both online activist groups, such as Anonymous, and corporate mass media follow and study each other due to their peripheral relationship. Despite this relationship, the element of play carries a certain potentiality in challenging mass apathy. Apathy relies on the alienation of the individual against the forces of mass production. Communities, on the other hand, requires participation and active engagement with the collective. Carnival, as a concept, manifests new formations of togetherness in any given community. Since the vertical hierarchies are toppled within a certain time and place, the members of the collective are transformed from being passive spectators. The carnivalesque spectacle manifested by Anonymous, while not without its flaws, plays a crucial role in generating collective engagement. This transformative potential extends beyond the realm of mere play and spectacle; it acclimatizes community members to becoming active political subjects. As a result, Anonymous holds the capacity to bring about significant social transformation among its followers.

References

A Message to Scientology. *Youtube*. Retrieved September 3, 2023, from https://www.youtube.com/watch?v=JCbKv9yiLiQ

Allen, D. W. (2003). Rtmark: Viral Activism and the Meaning of "Post-Identity." *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 36(1), 6–24. https://doi.org/10.2307/1315395

Bakhtin, Mikhail. (1984). *Rabelais and his world* (trans. Iswolsky Hélène). Indiana University Press.

Benkler, Yochai. (2012) Hacks of Valor: Why Anonymous is not a Threat to National Security. *Foreign Affairs*. Retrieved September 3, 2023, from https://www.foreignaffairs.com/articles/2012-04-04/hacks-valor

Bennett, W. Lance. Lagos, Taso. (2007). Logo Logic: The Ups and Downs of Branded Political Communication. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 611, 193-206. jstor.org/stable/25097917

Carducci, Vince. (2006). Culture Jamming: A Sociological Perspective. *Journal of Consumer Culture*, 6(1), 116–138. https://doi.org/10.1177/1469540506062722

Cheredar, Tom. (2012). Anonymous says ACTA must be killed with fire, hacks U.S. government websites. *Venture Beat*. Retrieved September 3, 2023, from http://venturebeat.com/2012/02/17/anonymous-acta-gov-websites-hack/

Chung, S. K., & Kirby, M. S. (2009). Media Literacy Art Education: Logos, Culture, Jamming, and Activism. *Art Education*, 62(1), 34–39. http://www.jstor.org/stable/27696317

Coleman, Gabriella. (2013). Anonymous in context: The politics and power behind the mask. *Internet Governance Papers*, Issue 3, 1-22. Retrieved September 3, 2023, from https://www.cigionline.org/static/documents/no3_8.pdf

___ (2012a). Phreaks, Hackers and Trolls: The Politics of Transgression and Spectacle. *The Social Media Reader*. Ed. Michael Mandiberg, New York University Press, 99-119.

___ (2012b). "Our Weirdness is Free". *May*. No:9-6. 83-11. Retrieved September 3, 2023, from http://gabriellacoleman.org/wp-content/uploads/2012/08/Coleman-Weirdness-Free-May-Magazine.pdf

___ (2015). *Hacker, Hoaxer, Whistleblower, Spy: The Many Faces of Anonymous*. Verso. London. Print.

Critical Art Ensemble. (1996). *Electronic Civil Disobedience and Other Unpopular Ideas*. Autonomedia.

Dahlberg-Grundberg, M. (2016). Technology as movement: On hybrid organizational types and the mutual constitution of movement identity and technological infrastructure in digital activism. *Convergence*, 22(5), 524–542. https://doi.org/10.1177/1354856515577921

Dyson Esther. Gilder, George. Keyworth, George. Toffler, Alvin. (1994). "Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age" *Future Insight*. Retrieved September 3, 2023, from http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html.

Eco, Umberto. (1986). "Towards a Semiological Guerrilla Warfare." *Faith in Fakes*. Trans. William Weaver. London: Secker & Warburg.

Farrar, M. E., & Warner, J. L. (2008). Spectacular Resistance: The Billionaires for Bush and the Art of Political Culture Jamming. *Polity*, 40(3), 273–296. http://www.jstor.org/stable/40213477

Fischer, Klaus. (2006). *America in White, Black, and Gray: The Stormy 1960s*. New York: Continuum. Print.

Galloway, Alexander R. (2004). *Protocol: How Control Exists after Decentralization*. MIT Press.

Gjelten, Tom. (2011) FBI Tries to Send Message With Hacker Arrests. *NPR*. Retrieved September 3, 2023, from https://www.npr.org/2011/07/20/138555799/fbi-arrests-alleged-anonymous-hackers

Greenberg, Andy. (2011). HBGary Federal's Aaron Barr Resigns After Anonymous Hack Scandal. *Forbes*. Retrieved September 3, 2023, from http://www.forbes.com/sites/andygreenberg/2011/02/28/hbgary-federals-aaron-barr-resigns-after-anonymous-hack-scandal/

Hall, S. (2018). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. In D. Morley (Ed.), Essential Essays, Volume 1: *Foundations of Cultural Studies*, New York, USA: Duke University Press, 71-100. https://doi.org/10.1515/9781478002413-007

Heath, Joseph & Potter, Andrew. (2005). *The Rebel Sell: Why the Culture Can't Be Jammed*. Chichester: Capstone.

Hern, Alex. (2015). Hacking Team hacked: firm sold spying tools to repressive regimes, documents claim. *Guardian*. Retrieved September 3, 2023, from http://www.theguardian.com/technology/2015/jul/06/hacking-team-hacked-firm-sold-spying-tools-to-repressive-regimes-documents-claim

____ (2015). Hacking Team hack casts a spotlight on murky world of state surveillance. *Guardian*. Retrieved September 3, 2023, from http://www.theguardian.com/technology/2015/jul/11/hacking-team-hack-state-surveillance-human-rights

Hobsbawm, Eric J. (1981). *Bandits*. Pantheon Books. NY: New York.

Jenkins, Henry. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.

Jordan, T. & Taylor, P. (2013). *Hacktivism and Cyberwars: Rebels with a cause?* Taylor and Francis.

Kershaw, B. (2003). Curiosity or Contempt: On Spectacle, the Human, and Activism. *Theatre Journal*, 55(4), 591–611. http://www.jstor.org/stable/25069332

Knabb, Ken. (2006). *Situationist International Anthology* (Rev. and expanded). Bureau of Public Secrets. Print.

Lanters, José. (2001). Carnivalizing Irish Catholicism: Austin Clarke's The Sun Dances At Easter. In Barta, P.I., Miller, P.A., Platter, C., & Shepherd, D. (Eds.). *Carnivalizing Difference: Bakhtin and the Other* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203770139

Lasn, Kalle. (2000). *Culture Jam: How to Reverse America's Suicidal Consumer Binge – And Why We Must*. New York: NY. Harper Collins.

LOLPRAH: OVER 9000 PENISES! (2008) *Youtube*. Retrieved September 3, 2023, from https://www.youtube.com/watch?v=7liYfhRgXGk

Helen McLure. (2000). The Wild, Wild Web: The Mythic American West and the Electronic Frontier. *The Western Historical Quarterly*, 31(4), 457–476. https://doi.org/10.2307/970103

McTeigue, J. (2005). *V for Vendetta*. Warner Bros.

Moore, A., Lloyd, D., Whitaker, S., & Dodds, S. (2005). *V for Vendetta*. DC Comics.

Ott, Brian L. (2010) The Visceral Politics of V for Vendetta: On Political Affect in Cinema, *Critical Studies in Media Communication*, 27:1, 39-54, DOI: 10.1080/15295030903554359

Phillips, Whitney. (2015). *This Is Why We Can't Have Nice Things: Mapping the Relationship between Online Trolling and Mainstream Culture*. MIT Press. Cambridge.

Rosoff, Mark. (2011). Hacker Group Attacks Security "Expert," Posts His Emails Online. *Business Insider*. Retrieved September 3, 2023, from https://www.businessinsider.com/dont-mess-with-hacker-group-anonymous-2011-2

RTmark. (2000). "Sabotage and the New World Order". Retrieved September 3, 2023, from https://gatt.org.theyesmen.org/arse.html

Schopp, A., & Hill, M. B. (2009). *The War on Terror and American Topular culture: September 11 and Beyond*. Fairleigh Dickinson University Press.

Seifert, Mark. (2011). Once More Unto the Breach. Retrieved September 3, 2023, from https://www.brunswickgroup.com/media/1989/once_more_unto_the_breach.pdf.

Shepard, Benjamin. (2008). Bohad, L.M., Duncombe Stephen. "Performing vs the Insurmountable: Theatrics, Activism, and Social Movements. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, Vol. 4, No.3, 1-30. liminalities.net/4-3/insurmountable.pdf. Accessed on: 3.9.2023.

Soar, Matthew. (2010). The First Things First Manifesto and The Politics of Culture Jamming: Towards A Cultural Economy of Graphic Design and Advertising. *Cultural Studies*, 16-4, SagePub, 570-592. dx.doi.org/10.1080/09502380210139124.

Takahashi, Dean. (2011). The "world's most wanted hacker," Kevin Mitnick, has gone straight (interview). *Venture Beat*. Retrieved September 3, 2023, from https://venturebeat.com/security/interview-with-the-former-worlds-most-wanted-hacker-kevin-mitnick/view-all/

Thompson, C. J. (2007). A Carnivalesque Approach to the Politics of Consumption (or) Grotesque Realism and the Analytics of the Excretory Economy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 611, 112–125. http://www.jstor.org/stable/25097912

71. No murder without a clue: An intersemiotic translation of murders in *And Then There Were None*[1]

Mesut KULELİ[2]

APA: Kuleli, M. (2023). No murder without a clue: An intersemiotic translation of murders in *And Then There Were None*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1144-1161. DOI: 10.29000/rumelide.1405828.

Abstract

The aim of this study is to analyze the detective novel titled *And Then There Were None* by Agatha Christie to find out the implicit or explicit clues in the conflict part of the plot to allow the readers to be able to draw inferences or anticipations on the resolution. Following the identification of the relevant contexts in the source text, the TV mini series adaptation of the novel is also analyzed in comparison to the source contexts to find out the extent of preservation or omission of the meaning in intersemiotic translation. The contexts with implicit or explicit clues are discussed in relation to discursive techniques in a narration, particularly anticipation and amorce techniques. The relevant contexts in the source text are mostly found to be preserved in the target text. However, this preservation does not come directly copying or transferring the content to the target text, rather the dynamics different between a literary text and audiovisual text could impel the intersemiotic translator to employ the compensation technique in the adaptation process. A text of visual and cognitive nature is translated to another semiotic system incorporating the auditory aspect to TV adaptations, resulting in translation decisions different from interlingual translations. As a result of the analysis, it is recommended that compensation technique could allow the target viewers to gather anticipations as regards the resolution as is the case with source readers in intersemiotic translation. Therefore, what counts in novel-to-TV adaptations turns out to be the extent of similarity rather than a quest for sameness

Keywords: Intersemiotic translation, detective novel, enigma, discursive techniques, Agatha Christie

---

[1] 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: 25.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405828
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD / Assoc. Prof. Bolu Abant İzzet Baysal University, School of Foreign Languages, Department of Translation and Interpreting, English Translation and Interpreting Department (Bolu-Türkiye), mesut.kuleli@ibu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3477-0412, **ROR ID:** https://ror.org/ 01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

İpucu olmayan cinayet yoktur: *On Küçük Zenci* romanındaki cinayetlerin göstergelerarası çevirisi[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı, Agatha Christie tarafından yazılan *On Küçük Zenci*[4] başlıklı polisiye romanında kurgulanan çatışma bölümünde okurlara çatışmanın çözümü için önceleyici ipuçları sağlayan örtük ve açık göstergeleri çözümlemektir. Özgün metinde ipucu içeren bağlamların saptanması sonrasında, romanın TV dizisi olarak yayınlanan göstergelerarası çevirisinde bu bağlamların korunma ve metinden çıkarılma durumları çözümlenmiştir. Özgün metinde örtük veya açık göstergeler içeren bağlamlar, önceleme veya sona olta atma gibi anlatı teknikleri bağlamında tartışılmıştır. Özgün metinde saptanan bağlamların hedef metinde çoğunlukla korunduğu, ancak bu korunma durumunun özgün metindeki bağlamların dolaysız olarak erek metne taşınması yoluyla olmaktan ziyade göstergelerarası çeviride yazınsal ve görsel-işitsel metinlerin üretim koşullarının gerektirdiği dinamiklerle telafi tekniği kullanılması yoluyla da gerçekleştiği bulunmuştur. Görsel ve bilişsel bir doğaya sahip olan yazınsal metinden yapılan TV adaptasyonları işitsel bir algılama da gerektirir hale gelirler. Buna bağlı olarak, farklı gösterge dizgeleri arasında yapılan bir çeviri, dillerarası çeviri ediminden farklı kararlar alınmasını gerektirmektedir. Sonuç olarak, göstergelerarası çeviride kullanılacak telafi tekniği ile hedef izleyicinin özgün metin okuru gibi çatışmanın çözümüne dair ipuçları yakalayabildiği, bu nedenle göstergelerarası çeviride ayniyetten ziyade benzeşlik düzgüsünün söz konusu olabildiği öne sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Göstergelerarası çeviri, polisiye roman, bilmece, anlatı teknikleri, Agatha Christie

1. Introduction

Art serves as the common medium for self-expression or conveying the collective mindset of a society. Emerging as a way of communication as early as the old times when the verbal language did not exist, with the members of a group drawing their actions on the cave walls to let their group members know their whereabouts, or producing certain sounds to make themselves heard by others, these primitive ways of communication have evolved into forms of art for expressing individual or collective feelings or thoughts. Today, artistic expression is possible through such media as drawing and painting, sculpting, architecture and design, writing and narration, rhythm in production of sounds, performing on the stage, or transmitting the feelings and thoughts to the public through the silver screen - cinema by the contemporary technology or standards. With the artistic expression divided into diverse forms and further subforms, none can be practised in isolation, independent of the methods of the others. To take

---

3 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:** 25.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405828
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

4 The title (*On Küçük Zenci*) is adopted from the 2007 edition of the Turkish translation of the novel.

this dependence between the art forms to one step further, even an act of translation can be practised from one art form to another. Below are some examples of translation from one art form to another:

> Tevfik Fikret, who wrote a poem inspired by a statue he tried to analyze; Pierre Auguste Renoir, who reflected on his canvases the rhythms of the dancers he saw; Daniel Libeskind, who transformed what he felt from a piece of music into an architectural work, Justin Kurzel, who adapted Shakespeare's famous play Macbeth for cinema; and Cecil B. DeMille, who was the first director to adapt a literary work for cinema (Tuna & Kuleli, 2021, p. 10)

This form of translation is termed as "intersemiotic translation" by Jakobson in labeling three kinds of translation. According to Jakobson, "intersemiotic translation or *transmutation* is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems" (1959, p. 233). Jakobson further gives examples of intersemiotic translation like "from verbal art into music, dance, cinema, or painting" (1959, p. 238). The most frequent examples of intersemiotic translation can be seen in the cases of adaptations of novels to movies or TV series though adaptation can be traced back to older times. "Theatre translation, where a number of semiotic systems are involved in the transfer of a dramatic text from page to stage, is probably the oldest form of transferring a story from one medium to another" (Giannakopoulou, 2019, p. 199). However, with the digital age, the most common medium of intersemiotic translation can be witnessed in the form of written text to cinema adaptations. Adaptation is, by its very nature, a translational process requiring the painstaking and elaborate decision-making process by the screen writer, who turns out to be the intersemiotic translator. According to Cahir, "a screenplay based on a literary source, invariably, cannot include all the details of the literature or the film would be prohibitively long. The screenwriter must make decisions regarding what should be included and omitted from the source literature" (2006, p. 85). As can be seen, it takes important decisions on the part of the screenwriter what to bring to the screen besides what to exlude, which implies that in a literature to cinema intersemiotic translation, the literary text is reproduced with techniques through the informed decision of the screenwriter, rendering the movie a target text as compared to the source literary text. Therefore, just as the target text readers of a literary text consume a particular text from the eyes of the translator with translation techniques applied in translation of challenging signs, movie viewers also watch a movie or TV series based on a literary text from the lens of the screenwriter, who already makes conscious decisions about what content and context to transmit to the screen. Cahir further posits the factors for omission or inclusion of particular content in the screen reproduction of a literary text: "a) the material selected efficiently and intelligently advances the necessary details of story and character while omitting extraneous details; b) the material selected helps shape the screenwriter's ideas of the integral meaning of the literary text" (2006, p. 85). This shows that omission, which is also a technique used in interlingual literary translation, is one of the major techniques applied in intersemiotic translation.

While the film-making industry can use the benefits of digital era besides the advanced techniques in the production of a movie, the elements of a movie are simply divided into four categories, namely, "mise en scene, cinematography or camera-work, editing, and sound" by Snyder (2011, p. 177). The decision-making process of a screenwriter is a collaborative act shared with the producer, director, and even the characters just as that of a translator's can be shared with the publishing house owner, editor, or even the original writer. Therefore, the decision-making process of the screenwriter of a literary text can be extended to all those four elements. This extension of screenwriting is put forth by Torop in the following way:

> Although intersemiotic translation of a literary work into a film means translating one unitary text into another unitary text, in a semiotic sense it is the replacement of a homogeneous system with a

> heterogeneous one. The verbal text is partly retained in dialogues; partly, it becomes visualized as a natural or historical background; as a story, it becomes "jumpier" in time and space owing to the montage; it acquires new viewpoints due to the camera work, and creates an emotional atmosphere with the help of sound as noise or music. (2013, p. 246)

With the decisions taken in adaptation of a literary text to a movie through certain omissions of particular content, no target text (movie or TV series) can be expected to be a copy of the source text. No two semiotic systems can present the same content, therefore one can say relatively more (Eco, 2003, p. 426; cited in Kourdis, 2020, p. 88). Therefore, similarity, rather than sameness- doubtful if it can be achieved even in intralingual or interlingual translations- could be taken as the primary starting point in analysis of intersemiotic translations, particularly those from a literary text to a polysemiotic target text like the cinema. According to Öztürk Kasar & Yatarkalkmaz, "the language in a cinema film and a novel cannot be of the same kind", therefore "it would be of great value for translation studies to focus on the adaptations between those two art forms and elaborate on the similarities between literary and [audio]visual rhetoric drawing on their main features"[5] (2021, p. 146). This proposition can be taken as another point of suggestion that a translation scholar is not to expect a one-to-one match in novel to cinema adaptations in studying intersemiotic translation. Gorlée also emphasizes a higher amount of loss of content in intersemiotic translation as compared to the two other kinds of translation (1994, p. 168). Drawing from this presupposed loss of information or content in intersemiotic translation, Kourdis proposes a three-degree typology in intersemiotic translation that can be applied on the translated product "based on the amount of the information load that is transmuted" (2020, p. 88). Drawing on the terms posited by Catford and Torop, Kourdis suggests that

> When the entire information load is transmuted it is called *total intersemiotic translation*. When part of the information load is transmuted it is called *quasi-total intersemiotic translation*. When a small part of the information load is transmuted it is called *partial intersemiotic translation*. (2020, p. 89)

Though Kourdis applies the typology to shop signs, film posters or language learning books as the examples, in this study, this typology is applied to a TV mini series adapted from the detective novel titled *And Then There Were None* by Agatha Christie. With this typology applied to the target text based on the amount of the information load conveyed to the target text, the suitability of the three-degree typology as presented by Kourdis (2020) is confirmed as a method for analysis of intersemiotic translation from a literary text to a polysemiotic text of TV mini series in this study.

2. The corpus and data collection procedure

In this study, the detective novel titled *And Then There Were None*[6] by Agatha Christie is used as the source text while its adaptation as TV mini series (2015) with the same title is used as the target text. Agatha Christie is known as one of the most famous detective novel writers of English literature. "In her sixty-seven novels and one hundred and seventeen short stories of detection and mystery, Christie created a body of work which made her the most popular writer of the twentieth century" (Bargainnier, 1980, p. 1). More than thirty of Christie's novels have been adapted to the silver screen so far[7]. The novel titled *And Then There Were None* has also caught on such popularity that it was reproduced as a movie

5 Unless stated otherwise, the citations from sources other than English as presented in the References part are translated into English by the author for this study.
6 While the 1939 publication of the novel is titled *Ten Little Niggers*, the 1985 edition used in this study is titled *And Then There Were None* after the 1940 US edition of the novel.
7 Rachel Johnson. https://movieweb.com/best-agatha-christie-movies/ Access date: 19.09.2023

in 1945 directed by René Clair. Afterwards, it was reproduced as a TV series with three episodes in 2015 by BBC.

The novel is plotted around murders on an island. Ten people are invited to a manor house on the island with different promises, one as a secretary, one as a doctor, one to meet an old friend, two as cooks etc. None of those ten characters are familiar with one another. They are sent the invitation letter by a character called Mr. Owen whose name none of them have heard so far. They are taken to the island by a boat and told that Mr. Owen is to arrive in a short time. When each character goes to their room, they see the old nursery rhyme titled "Ten Little Indians" on the wall, which sounds plausible to some characters considering this island is called "Nigger Island". On their first night in the manor house, a record plays on a gramophone towards the end of the dinner, accusing each character of murders they are claimed to have committed. All the characters get shocked. After the dinner on the first night, one of the characters chokes on the beverage he is drinking in front of all others. The other day in the morning, the lady responsible for the kitchen work dies in her bed. This is followed by the murder of another character refusing to come to the house while watching the sea on the island. It is understood in a short time that the murders are organized in the order written on the nursery rhyme. They understand that they are the victims of a plot perfectly organized to kill each one of the characters, as a result there will be none to survive. They search through the island several times to find the murderer; however, finding no one on this small island they are all convinced that the murderer is one of those ten characters who has survived the previous murders. Just like the characters, the reader of the novel is also exposed to an extended suspense regarding the murderer, whose identity is revealed in the novel only after there is none to survive. The suspense as to the identity of the murderer is sustained through the novel; however, just as there can be no perfect crime without any clues as long as the true path is taken by the investigators, quite some contexts in the novel explicitly and implicitly help careful readers identify the murderer in advance of the resolution part. With the identity of the murderer presented as an enigma to the readers besides the characters, the novel compels the reader to make retro-active and careful readings to solve out the case.

As a writer of crime fiction, Agatha Christie is generally addressed the epithets like "the mistress of fair deceit" or "the mistress of misdirection" due to the suspense and the enigma that she creates in the detective novels and short stories (Bargainnier, 1980, p. 1). Considering the enigma that Agatha Christie creates in her novels, this study is based on the determination of the explicit and implicit signs in identifying the murderer in the novel, taken as the source text here. The contexts determined in the source text are compared to the contexts or content in the three-epsisode TV mini series adaptation of the novel by BBC (2015) taken as the target text of intersemiotic translation in this study in order to find out which explicit or implicit signs are preserved or omitted, drawing a conclusion with regard to the three-degree typology in intersemiotic translation proposed by Kourdis (2020). The contexts determined in identification of the murderer are based on the discursive techniques proposed by Paris School of Semiotics and propounded by Öztürk Kasar as an operation to analyze a literary text with a view to translation. Öztürk Kasar proposes the analysis of discursive techniques to analyze the enigma in a source text to be translated stating that

> The enigmas affect the discursive organization of a literary text. If there are enigmas, there are also maneuvers to sustain them. And certain discursive techniques contribute to narration by fulfilling two different functions: either by supporting the reader (techniques such as anticipation, amorce, fusion of discourses, partial response, etc.), or by confusing the reader (techniques as lure, suspension of the truth, false answer, digression, silence-at the moment when the enigma is to be revealed-, ambiguity, equivocation, etc.). Sometimes these techniques could also be alternated to create tension. (2009, p. 170)

Öztürk Kasar further states that the enigmas are to be sustained to a certain point in the target text as well (2009, p. 170). An otherwise decision could lead to an untimely revelation of the truth for the target readers. For example, if an implicit sign or context is to be "over-interpreted" by a translator, reproducing a covert source sign through an overt target sign, "the reader [viewer in this study] could be allowed to solve out an extended suspense much earlier, as a result of which serious damage could be inflicted on the artistic value of the work" (Öztürk Kasar, 2021, p. 29). In this study, the discursive techniques helping the reader to identify the murderer to solve out the enigma are determined in specific contexts in the source text, followed by the interpretation of the scenes and content in the target text, that is the TV mini series.

3. Findings

While a great many traps are set by the writer in order to suspend the truth till the end of the source text, misleading the readers into false expectations in identifying the murderer, a thorough reading of the explicit and implicit signs allows the reader to be able to solve out the mystery through the conflict part of the text. In this part, the explicit and implicit contexts in the source text that allow the reader to anticipate or infer the identity of the murderer respectively are compared to the target text, and the extent of the preservation or omission of those contexts in the target text is discussed with reference to the enigma surrounding the text.

Example 1:

> Target text:
>
> Ladies and gentlemen, silence please. You are charged with the following indictments. (Episode 1 / 5:33–5:41)

In the target text, even before the guests (the characters) arrive at their destination, that is the manor house on the island, a male character is shown recording his voice reading this context, which is followed by a scene showing a noose (Episode 1 / 5:42-5:47) with Vera Claythorne, one of the ten characters invited to the house to be hired as a secretary, looking over the skies at an angle the noose is shown in the previous scene. This voice recording marks the beginning of the whole enigma in the source text, which is presented to the reader on the dinner of their first night in the house. Therefore, while the source reader does not feel anything strange until a certain point in the novel, target viewers are presented the forthcoming shock for the characters much earlier in the target text. As a result of this decision in the intersemiotic translation, target viewers begin to expect a mystery at a point where source readers are still reading about the characters receiving the letter of invitation from Mr. Owen. When it comes to the symbol of noose with Claythorne looking at the corresponding angle, it is a direct reference to the end of the target text when Claythorne hangs herself while this is suspended until the very end in the source text. This results in the target viewers expecting the death of Claythorne hanging herself while no such anticipation or amorce is presented to the source reader.

Example 2:

> Source text:
>
> The train stopped at a station and the old fellow rose unsteadily [...] "I'm talking to you, young man. The day of judgment is very close at hand". Subsiding on to his seat Mr Blore thought to himself: "He's nearer the day of Judgment than I am!" But there, as it happens, he was wrong.... (Christie, 1985, p. 14-15)

In this context in the source text, the old man's warning to Mr. Blore that "[t]he day of judgment is very close at hand" can be interpreted as the discursive technique of amorce since the sign "judgment" refers to the doomsday besides the plot awaiting him in the house he is heading to. As each guest heading to the house is killed by the end of the novel, "judgment" could be interpreted as the end of the life on the island. Besides, each character's nose is rubbed in the fatalities that they caused in the past through a voice recording, which means that the crimes they have escaped up until then are open to judgment in this house. What is more, this sign can also be interpreted as an implicature to the identity of the murderer in an implicit manner. In the rest of the source context in Example 2, Mr. Blore, as a young man, thinks that the old man is closer to death than him; however, the omniscient author reacts to that thought of Mr. Blore saying "he was wrong", which helps the source reader to anticipate the untimely death of Mr. Blore in this plot. On the other hand, this context is omitted in the target text for viewers. The supportive discursive techniques like anticipation and amorce in the source text with reference to the events on the island are not presented to the target viewers. While this decision could be claimed to wipe out a significant context in the meaning universe of the text, it could also be thought that the omission of this context could be compensated through the addition of the scene discussed in Example 1. As in interlingual translation, compensation strategy could also be applied in intersemiotic translation in order to sustain or give clues about the enigma. The clues provided in the source text but omitted in the target text are compensated through the addition of another piece of content and scene in the target text; however, while the source context in Example 2 mostly serves to allude to the forthcoming events in the plot of the novel, the target context in Example 1 provides a more explicit clue for the target viewer.

Example 3:

Source text:

Ten little nigger boys went out to dine;

One choked his little self and then there were Nine.

Nine little nigger boys sat up very late;

One overslept himself and then there were Eight.

Eight little nigger boys travelling in Devon;

One said he'd stay there and then there were Seven.

Seven little nigger boys chopping up sticks;

One chopped himself in halves and then there were Six.

Six little nigger boys playing with a hive,;

A bumble bee stung one and then there were Five.

Five little nigger boys going in for law;

One got into Chancery and then there were Four.

Four little nigger boys going out to sea;

A red herring swallowed one and then there were Three.

Three little nigger boys walking in the Zoo;

A big bear hugged one and then there were Two.

> Two little nigger boys sitting in the sun;
>
> One got frizzled up and then there was One
>
> One little nigger boy left all alone;
>
> He went and hanged himself and then there were None.
>
> […]
>
> Vera smiled. Of course! This was Nigger Island!
>
> (Christie, 1985, p. 25-26)

This nursery rhyme in Example 3 is written in the novel as a whole portraying Claythorne reading the first two lines and giving a small smile remembering it from her childhood besides rationalizing the reason for this rhyme on the wall before any unexpected event happens. However, this nursery rhyme is the turning point of the whole plot since it mentions ten people dying in an order, which is indeed the way each character in the house loses their lives one by one without any change in their cause or manner of death as the conflict progresses. However, this nursery rhyme hanging on the wall can only serve as an implicit context with depiction of ten people, which is the number of characters in the house on the island. A careful reader could infer that this rhyme could have something to do with the plot. In the TV series, Miss Claythorne, and accordingly the viewer, can see only the first two lines as portrayed in the novel (Episode 1 / 15:59-15:58); however, the rest is invisible to the viewers. This omission in the target text deprives the target viewers of the implicit content to expect the death of each character, limiting the number of deaths to one. Only careful and curious viewers would render a retro-active reading of this nursery rhyme applying to other sources to understand what it could signify for the meaning universe of the series. Therefore, the source context serving as an amorce for the source reader would not be interpreted by the target viewers as a significant scene for the plot.

Example 4:

> Target text:
>
> Ladies and gentlemen, silence please. You are charged with the following indictments. You murdered…. You did muder… (Episode 1 / 35:21-36:32)

In this scene in the series on the first dinner, all characters are accused by a voice record and reminded of the crimes that they committed but got let off. This scene was already anticipated in Episode 1 / 5:33-5.41 as presented in Example 1. In the novel, this context is given with all the accusations on the page 33. While the accusations are directed to each character with details like the exact date of the murders that each of them is claimed to have murdered, the voice record in the target text does not give any of these details, calling the character's name and saying "you murdered" or "you did murder". Therefore, the details of the accusations given in the source text are omitted in the target text. These details are significant in two ways to help the reader or viewer solve out the enigma in the text. First, the details are presented in a way to get the source reader to think that only an authority in the judgmental system could access such data. Among the ten characters in the house, it is only Judge Wargrave who is involved in legal domain as his profession. Second, Mr. Wargrave is the last one of those ten characters to be pronounced in the voice record in the source text. It sounds like he has plotted the voice record and found a crime for himself before the closing, when all other characters are shocked to hear their names and the accusations against themselves. With the thought that the names could be ordered alphabetically, it is seen that the alphabetical order is broken between Brent and Blore while the rest of the eight characters' names are pronounced alphabetically. Therefore, a closer look ensures that the

names are not pronounced alphabetically. This finding also supports the inference that these accusations, probable to be directed by a law person considering the details given out, could be plotted by Wargrave as a judge pronouncing his name and the accusation as the last character. In the target text, while the names of the characters go in the order as organized in the source text, the omission of the details in the accusations prevents the target viewer from signifying the implicit clue of a plot only possible to be developed by a law person, thereby not paying attention to pronunciation of Wargrave as the last character. However, this omission is immediately compensated in the target text in Episode 1 / 36:44-36:48. In the source text, when the accusations are over, the voice record is finished with the question "Prisoners at the bar, have you anything to say in your defense?" (Christie, 1985, p. 34). On the other hand, this question is addressed as "Prisoners at the bar, how do you plead?" (Episode 1 / 36:44-36:48) in the target text. The question in the target text is much more formal than the source question since it is a general question heard in the courts. While the source readers can also infer the legal gravity in the source text, the viewers of the target text are presented the formal legal language use more explicitly, getting the target viewers to suspect Wargrave as the plotter of the whole issue. As a result, the omission of the significant details in the voice record is compensated through the use of a more dramatic discourse in the target text in sequential scenes to help the target viewers gather clues about the enigma in the text.

Example 5:

Source text:

Only Mr. Justice Wargrave and Miss Brent seemed comparatively unmoved. (Christie, 1985, p. 34)

In the source text, it is stated that Miss Brent and Mr. Wargrave do not react to the voice record in the way that others do as can be understood from the sign "comparatively unmoved". This context also serves as a clue to the enigma since only the plotter of a conspiracy should not react to even the most violent things vehemently knowing everything in advance. Since Miss Brent is depicted as a devoutly religious character, she could suppose that the creator will help her seeing her innocence, as she thinks of herself. On the other hand, Mr. Wargrave's passive standing to this shocking voice record can be linked to his experience as a judge who must have seen the worst of the worst in his professional career. Besides, if this source context is to be interpreted in relation to the use of the legal and formal language in the voice record, the lack of reaction by Mr. Wargrave can also get the source reader to suspect him as the plotter of this record. Therefore, this information in Example 5 can serve as an implicit allusion to identification of the murderer in the novel. On the other hand, the target text shows Miss Brent rising from her chair with an anxious and nervous look on her face (Episode 1 / 35:40) while Mr. Wargrave stands from his chair with a similar anxious look murmuring "God Almighty" (Episode 1 / 35:52). This expression by Mr. Wargrave shows his bewilderment and fear of the accusations in the voice record, which could be thought as an addition of the content not present in the source text besides an omission of a significant clue to identification of the plotter for the target viewers.

Example 6:

Source text:

The small clear voice of Mr Justice Wargrave murmured: "So you think it's a joke, do you?" (Christie, 1985, p. 35)

While all characters take turns to deny the accusations against themselves, some of them say this voice record must be a joke, with others agreeing in the source text. At that point, with all his solemn attitude, Mr. Wargrave utters the context in Example 6. This sentence is significant for the meaning universe of

the source text since the tag question at the end of the sentence (do you) is not a real question, but rather functions as an irony statement particularly considering the sign "murmur" in the sentence. All this points to the implication that Mr. Wargrave does not think this voice record is a joke, nor does he believe that the other characters should put efforts into denying the accusations. This gets the source reader to suspect Mr. Wargrave as the plotter of the voice record. When the target text is examined to see the extent of preservation of this implication as to the identity of the plotter, it is found that Mr. Wargrave says "[w]e are all victims of a cruel hoax" (Episode 1 / 44:56-44:59). Therefore, the target viewers cannot think of Mr. Wargrave as the plotter of the whole thing seeing that he himself believes that this voice record is a false creation made up by someone that he cannot solve out. As a result, this significant context functioning as an amorce to the identity of the murderer in the source text is omitted in the target text.

Example 7:

Source text:

"It was the voice- that awful voice- like a judgment-" (Christie, 1985, p. 36)

In the source text, Mrs. Rogers faints and loses herself when she hears the accusation againt her and her husband, producing this sentence in Example 7 when she comes around. The discussion in Example 4 in this part regarding the formal legal language used in the voice record is brought to the limelight by Mrs. Rogers, in a way to support the implication drawn by source readers as to the plotter of the event. The sign "like a judgment" is produced by Mrs. Rogers to describe the tone of accusations in the voice record, putting Mr. Wargrave, a former judge and the only law person among the ten characters, on stage for the source readers in a more explicit manner than Example 4. Considering the translation of this clue to the target text, it is seen that this context is omitted from the text, preventing the target viewers from making predictions about the plotter. This omission in the target text is not compensated in any scene, therefore the enigma as to the identity of the murderer is sustained far longer for the target viewers leaving them helpless in their quest for clues in the text.

Example 8:

Source text:

The judge stroked his chin. He murmured in a slightly ironic voice: "My dear lady, in my experience of ill-doing, Providence leaves the work of conviction and chastisement to us mortals - and the process is often fraught with difficulties. There are no short cuts." (Christie, 1985, p. 66)

In talking to Miss Brent, Mr. Wargrave states that the Holy Being ("Providence" in this context) "leaves the work of conviction to us mortals" which could also be an implication for the solution of the enigma in the text for source readers. Even if Mr. Wargrave talks in a general sense with the sign "us mortals" referring to the whole humanity in this context, the provider of "conviction and chastisement" in any community is the legal system, to be more precise, the top professionals in the legal system, like the judges. While Miss Brent leaves the whole work of punishment to the Holy Being, the judge clearly says that there are some penalties that must be dealt with by the judges in this world. This context indeed serves as an explicit anticipation technique for the source reader in solving out the enigma as to the plotter in the text. Even if Mr. Wargrave tries to save himself from being recognized as the plotter by the other characters, this discourse of his can be interpreted as a confession that no one but Mr. Wargrave could have plotted all these weird things on the island. However, this context is omitted in the target text with no compensation in another scene. Therefore, the suspense is far extended in the target text for the viewers while careful source readers can gather implicit or explicit clues as to the enigma.

Example 9:

Source text:

> "Well, at a guess and with absolutely nothing to go upon, I'd plump for Wargrave!" [...] "Hard to say exactly. But to begin with, he's an old man and he's been presiding over courts of law for years. That is to say, he's played God Almighty for a good many months every year. That must go to a man's head eventually. He gets to see himself as all-powerful, as holding the power of life and death - and it's possible that his brain might snap and he might want to go one step farther and be Executioner and Judge Extraordinary." Vera said slowly: "Yes, I suppose that's possible. . . ." (Christie, 1985, p. 110)

This context is another support for the careful source readers to suspect Mr. Wargrave as the plotter, and it is directly associated with the context in Example 8, where Mr. Wargrave implicitly places himself as the punisher of ill-doings on behalf of Providence in this world. In the context in Example 9, Mr. Lombard puts the blame for all the plot on Mr. Wargrave stating that "he's played God Almighty for a good many months every year", which can be linked to Mr. Wargrave's statement of "Providence leaves [...] to us" in Example 8 by careful readers almost 45 pages later in the source text. Therefore, the context in Example 9 serves to explicitly state the murderer as long as this context can be thought in combination with the contexts in the eight examples presented here so far. This context would not suffice to serve as a clue by itself since similar accusations are made to each and every character through the text; however, it could provide explicit clues in identification of the murderer in relation to the previous examples given so far. When it comes to the target text, Mr. Lambard and Mr. Armstrong suggest "Let's search Wargrave. Well-known as a hanging judge. He's infamous for the black square. The story goes that he'd watch every execution he'd ordered" (Episode 2 / 21:45-21:55). This is the scene when the two and Mr. Blore are discussing how to find the murderer and the lethal tools like pills. This suggestion is an explicit clue as to the identity of the murderer since only a person used to seeing death and making decisions for people's death can plot such a bloody plan. Since Mr. Wargrave is depicted as an infamous hanging judge watching the executions at his order in this scene and conversation, he turns out to be a confirmed suspect in the eyes of the target viewers. Therefore, even if the context and content change between the source and target texts, the anticipation of Mr. Wargrave as the most probable murderer is explicitly presented to the consumers of both texts.

Example 10:

Target text:

> "The killer and Wargrave having common cause, the same thrill from handing out death. [...] he is on his own [and] could be plotting anything" (Episode 3 / 8:52-9:13).

Soon after Mr. Blore repeats the words of Mr. Wargrave ("Justice came") in the previous scene, he goes on to give an explicit clue as to the identity of the murderer to the target viewers with the context in Example 10. This context can be thought in relation to the context in Episode 2 / 21:45-21:55 in which it is stated that Mr. Wargrave would watch the executions that he ordered. This context can be extended to make the target viewers think that he could take pleasure in murders. Mr. Wargrave's echoed sentence "Justice came" by Mr. Blore is also a supporting point for the viewers' suspect of Wargrave for all the deaths on the island. While no such a discourse can be found in the source text, the addition of this scene and conversation to the target text could also be considered as a compensation strategy in translation. The suspense extended in the target text through the omission of certain implicit clues (as in Examples 7 or 8 discussed here) about the identity of the murderer to contribute to the thrill of the act of watching is explicitly revealed to the target viewers through this scene and conversation. Therefore, careful

viewers could take this context in the target text as an explicit clue as to the identification of the murderer.

Example 11:

Target text:

Claythorne: Count them judge, count them (Episode 2 / 24.43-24.59)

In this scene in the target text, as Miss Claythorne gets to the dining room where ten china figures were placed at first night but one is lost every time a character is mysteriously killed, she sees that the number of china figures has fallen to seven, meaning the third character is also killed. Behind Miss Claythorne enters Mr. Wargrave and she shows the china figures to him to be sure that their number is really seven now and there is a relationship between the number of china figures and the number of characters in the house. As Mr. Wargrave approaches her from behind, he never looks at the china figures, but rather only looks at Miss Claythorne, which she cannot realize. Through the 16 seconds in the scene, it is not even once that Mr. Wargrave looks at the china figures; his eyes are totally focused on Miss Claythorne. Careful target viewers can also infer from this scene that Mr. Wargrave already knows that one more china figure has been taken and it is no surprise to him, which must be in accordance with the mystery and enigma on the island indeed. Therefore, Wargrave can be suspected as the murderer explicitly by target viewers. However, the characters that come to the dining room and see that the number of china figures has fallen to seven are Mr. Rogers and Miss Claythorne in the source text as can be understood from the context "in a loud harsh voice that surprised herself, Vera said: 'You're quite right, Rogers. Look for yourself. *There are only seven. . . . '*" (Christie, 1985, p. 96). While the source text does not provide any anticipation or amorce in this context, it is translated into the target text in a way to make it sound as an explicit clue as to the solution of the enigma.

Example 12:

Source text:

Ulick Norman Owen – Una Nancy Owen-each time, that is to say, U. N. Owen. Or by a slight stretch of fancy UNKNOWN! (Christie, 1985, p. 42).

While the characters are talking about the identity of the murderer and the mysterious host Mr. Owen, Mr. Wargrave comes up with a wild guess pointing to the mystery behind all the events. Referring to the names of the hosts (The Owens- Ulick Norman Owen and Una Nancy Owen) as written on the letters that each charater has received as invitations to the manor house on the island, Mr. Wargrave deduces that when the initials of the first and middle names, U and N, are pronounced in a sequence together with their surname, Owen, it sounds like "UNKNOWN". No matter how experienced or intelligent a judge could be, it would be hard to reach this deduction under the circumstances when everyone is accused of previous crimes and some of them have lost their lives mysteriously, which is sure to happen to every one of them in the order as presented in the nursery rhyme "Ten Little Indians". Only a very calm and unmoved person can reach this deduction unaffected by the events on the island, and it is beyond doubt that this person must be the one behind all the plot with every character under the threat of an imminent and violent death awaiting them. Therefore, this rationalization of Mr. Wargrave could impel the source reader to rationalize their suspects of Mr. Wargrave triggered in the previous examples discussed here. This implicit clue as to the identity of the murderer is preserved in the target text, as well. In Episode 2 / 30:43 – 31.16, Mr. Wargrave takes out a piece of paper reading UN Owen on the front and UNKNOWN on the back. Passing the paper to Miss Claythorne, Mr. Wargrave says that "It's a riddle perhaps" […] The killer is on the island […] It is one of us" (Episode 2 / 30:43 – 31.16). This scene

could also get the target viewer to suspect that if a person could be so smart to use his reason under the circumstances, then he could be the one plotting everything. Therefore, the implication drawn in the source text is also preserved for target viewers, allowing them to support their suspicion as to the identity of the murderer even if this inference requires giving a deep thought to the implicit signs in the context or scene.

Example 13:

Source text:

She stared up at the ceiling, stared at the big black hook in the middle of the room [...] She didn't like that hook on the ceiling. It drew your eyes, fascinated you ...a big black hook.... (Christie, 1985, p. 149-150)

In this context, Miss Claythorne sees a hook in the ceiling of her room. She remembers the death of the little child that she plotted, but she cannot understand the reason for the hook in her room because she has not seen it so far in her room. With the context "it drew your eyes", it is possible to think that her death is plotted through this hook. Thinking this, the source reader can also remember the nursery rhyme in which the last person among the ten hangs himself[8]. Since all deaths have been in accordance with the order in this nursery rhyme so far, a careful source reader can easily anticipate that Miss Claythorne is to be the last one to be killed on the island. This anticipation could sound in stark contrast to the anticipations or implications drawn in the previous examples so far. While all clues presented so far point to Mr. Wargrave as the potential murderer, there are also so many contexts in the source text that could dissuade the reader from suspecting him, which is also the case with this context. If Miss Claythorne is to be that last person to die by hanging herself, then she must be the perpetrator behind all this plot. However, it should be kept in mind that "sometimes these [discursive] techniques could also be alternated to create tension" (Öztürk Kasar, 2009, p. 170). Since the corpus analyzed here is a detective novel, it should be quite normal for the author to alternate between several discursive techniques to suspend the enigma in the novel. However, Miss Claythorne is anticipated as the last person to die by the source reader through this context. In the target text, Miss Claythorne is trying to change her clothes since all rooms are investigated by the characters not killed yet in order to find the potential tools of murder like pills or gun. When a character's room is being investigated, she or he has to change clothes so that no tool can be hidden within the pockets or under the clothes. When she is about to wear her swimsuit, first she thinks of the death of the little child that she plotted since she was wearing the same swimsuit on that day. While she sees the hook on the ceiling in Episode 2 / 52:22-52:30, she also cannot stop herself from looking at the hook in a fascinated manner in 52:31-52:38. Therefore, the same anticipation is preserved for the target viewer, confusing the viewers through an alternate of discursive techniques but helping them to anticipate that Miss Claythorne is to die as the last person on the island.

Example 14:

Source text:

He bent forward, peering into the still face. Then, with a swift movement he raised the wig. It fell to the floor, revealing the high bald forehead with, in the very middle, a round stained mark from which something had trickled [...] *"He's been shot. ..."* (Christie, 1985, p. 144-145)

8 The original sign in the last line of the nursery rhyme is "himself", therefore it is not changed to "herself" here.

The alternation of discursive techniques can also be seen in this context, which recounts the death of Mr. Wargrave, shot in the middle of his forehead. While all implications and anticipations as to the identity of the murderer have been pointed to Mr. Wargrave in the previous examples so far, his death in this context could shock the source readers drawing parallel inferences as the clues so far. With this context, the characters in the texts besides the source readers are made to believe that Mr. Wargrave cannot be the murderer, but rather one of the remaining characters in the house should be the murderer. However, very careful readers could doubt the death of Mr. Wargrave in this context. For one thing, the sign "wig" in the context is significant in that this is the first time that he is seen with his wig in the text. In one of the previous parts of the text, Mr. Wargrave is portrayed as "the judge's seat in wig and gown" (Christie, 1985, p. 76) in giving execution orders as the judge. Moreover, it is stated in this context that "[b]ut what shocked and startled the onlookers was the fact that he sat there robed in scarlet with a judge's wig upon his head…" (Christie, 1985, s. 144). This could raise some suspicion in the minds of the source readers in that it is only when he gives orders of death that Mr. Wargrave wears his wig. Whether he has really died or not, he could also be the one behind his own death. Another significant point in this context is the use of the sign "something" in the expression "something had trickled" from the mark in his forehead. When a person is shot in the forehead, then the thing that trickles from the bullet hole must be blood. While the usual and expected sign to be used in this context must be "blood", it is alternated with the sign "something", which refers to an unidentifiable and unrecognizable thing. Even if Dr. Armstrong states that "he has been shot", the sign "something" still instills doubts in the source reader's mind. In the resolution, this anticipation is confirmed in the letter reading "a little plaster of red mud on the forehead" (Christie, 1985, p. 189). As literature is interwoven with traps for the reader to sustain the thrill of reading, what is explicit might be misleading with elusive implicit signs. Therefore, these two significant signs, "wig" and "something" could be contributing to the meaning universe of the source text. When it comes to the target text, the judge is shown sedentary in a lifeless condition with a red mark in the middle of his forehead with red leaks on either side of his face and a wig on his head in Espisode 3 / 14:36-14:41. The target viewer is ensured of his death with Dr. Armstrong stating that "[h]e's been shot in the head" (Episode 3 / 14:43-14:44). As with the source readers, target viewers are also made to believe that their implications and anticipations as to the identity of the murderer are falsified with the death of Mr. Wargrave in this scene. However, very careful viewers would still doubt what is explicitly presented to them in this scene due to the dimly lit room which does not allow clear visage. While all other casualties before Mr. Wargrave are seen by the remaining characters in complete daylight or in well-illuminated settings, the corpse of Mr. Wargrave is shown in a dark setting, poorly illuminated through gas lamps. With the wig on his head he used to wear when deciding on someone's death and the other characters not seeing Mr. Wargrave's supposedly dead face in this scene, the target viewers could also recognize the weirdness of that death, not giving upon their implications or anticipations that they have gathered so far as to Mr. Wargrave as the most potential perpetrator.

Example 15:

Source text:

"I read a story once- about two judges that came to a small American town - from the Supreme Court. They administered Justice - Absolute Justice. *Because – they didn't come from this world at all….*" (Christie, 1985, p. 165)

This context is produced by Miss Clayhtorne. However, before going on with discussion of this context, it is important to remind that it is produced much later than Mr. Wargrave dies. This context is significant in that the mysterious voice record that is the beginning of the whole story in the source text accuses people of the murders they are claimed to have committed and concludes by asking if they could say anything in defence. As has been previously stated in this analysis, the formal legal language in that

voice record is explicitly presented to the reader. In the story that Miss Claythorne mentions, Absolute Justice is brought to an American town by judges. This alludes to the amorce that the absolute justice sought and plotted on this island could be the creation of a judge, as well. However, with Judge Wargrave already pronounced death, the source reader cannot think of any other judge in the meaning universe of the text. In contrast, what is more significant in this context is the expression "they didn't come from this world". As Wargrave is already dead, this expression could be linked to his place in the afterlife. Reading this implication, the source readers can justify their doubts about the death of Mr. Wargrave as discussed in Example 14. Since Mr. Wargrave deems himself as the justice messenger of the Holy Being in this world in the source text, the "Absolute Justice" provider not coming from this world – therefore coming from the afterlife – could be inferred as Mr. Wargrave. However, this context is omitted in the target text, depriving the target viewers of confirmation of their doubts in the ambiguous scene showing Mr. Wargrave dead. Therefore, an implicit clue that source readers can gather as to the identity of the murderer is omitted for the target viewers.

Towards the resolution:

> Source text:
>
> *What was that-* hanging from the hook in the ceiling? *A rope with a noose all ready? And a chair to stand upon – a chair that could be kicked away…* […] She climbed up on the chair, her eyes in front of her like a sleep-walker's…. She adjusted the noose round her neck. Hugo was there to see she did what she had to do. She kicked away the chair. . . . (Christie, 1985, p. 174)

As discussed in Example 13, the source reader is encouraged to anticipate that Miss Claythorne is to die as the last victim on the island, which comes true towards the resolution of the whole plot. Considering that a story generally ends with the resolution following the conflict, even if the enigma as to the identity of the murderer is not resolved yet, this context is the final step of the conflict just before the resolution. As can be seen from the context here, Miss Claythorne turns out to be the last victim of the plot; however, it is not known if she is the perpetrator of the whole conspiracy. As she gets to her room in the manor house, she sees a chair and a noose hanging from the hook on the ceiling. It must not be missed that there must be one more person on the island to bring the chair under the noose. This can be explained in two ways: It is either that there is an outsider apart from the ten characters introduced in the text or that one of the characters portrayed as death is still alive. Without any consideration, she hangs herself losing all her judgment and facultative decision-making, finally kicking away the chair and killing herself. With the enigma still sustained in the source text, the target text is also examined to see to what extent this context is preserved, or if it is preserved. As of Episode 3 / 49:37, Miss Claythorne is shown getting to her room in an unconscious manner, standing on the chair and adjusting her head to the noose hanging from the hook. The chair and the noose should also arouse the curiosity of the target viewers because she is supposed to be the only remaning person on the island. The enigma as to the placement of the chair and the noose is preserved in the target text in this way. However, unlike the source text, she does not kick away the chair but shockingly sees Mr. Wargrave open the door and get to her room as of Episode 3 / 50:34. She immediately regains her consciousness but cannot get away with the already slipped chair, which causes her to have trouble trying to touch the parts of chair with her tiptoe not to die. Wargrave begins to tell her everyhting while she is suffering in the noose trying to save herself. Once the whole enigma is resolved with the confessions of Mr. Wargrave, the judge takes the chair away and she dies. Following the resolution, Mr. Wargrave goes downstairs to the dining table, cleaning the handle of the gun and shooting himself with the gun getting out of his hand to the end of the table as if someone else has killed him. As can be understood from this scene, the resolution comes with Miss Clayhtorne's hanging herself for the target viewer. In this way, all the anticipations as to the identity of the murderer discussed in the previous fifteen examples for the target viewers come true. However, the resolution

comes earlier to the target viewers than to the source readers. As in some examples in the conflict, the resolution that comes with a letter in the source text is omitted in the target text to be compensated with Mr. Wargrave's confessions to Miss Claythorne just before her death. On the other hand, the resolution in the source text comes after extensive but futile investigation by the police department. Reading the investigations of the police department with no concrete finding, source readers can only see their anticipations and implications are confirmed when they are presented a letter saying "writing my confession, enclosing it in a bottle, […], and casting it into the waves" (Christie, 1985, p. 183) by Mr. Wargrave. The source reader finds that it is Mr. Wargrave behind the whole plot with his confessions on the letter. Therefore, the compensation technique applied in the target text allows the target viewers to resolve the enigma with an altered and earlier context as compared to the source readers.

4. Conclusion

In this study, the detective novel titled *And Then There Were None* by Agatha Christie is analyzed for the clues in the narrative as to the identification of the murderer. The contexts with clues are taken as discursive techniques, deliberately employed by the writer in order to extend the suspense or allow the readers to draw implications or anticipations to solve out the enigma. The contexts identified in the source text to enable the readers to form an idea to solve the enigma during the conlict part of the story are compared to the TV series adaptation of the novel, which is taken as the target text in the framework of intersemiotic translation.

It is found that the source text is intervowen with alternated discursive techniques that often mislead the readers in their implications or anticipations. However, the contexts with clues are discussed in this study with the rationale behind their presentation as the amorce or anticipation techniques. As a literary text is generally built upon traps for its readers, even the seemingly least important sign or context could prove to be significant in solving out enigmas particularly in detective novels.

It is acknowledged that the dynamics of literary production and TV series or film adaptations differ due to the very nature of either endeavour. As a result of the analysis of the source text, fifteen contexts are identified to help the source reader have an idea of the resolution of the plot. The comparison of those source contexts to the target text shows that four contexts in the source text with explicit or implicit clues as to the identity of the murderer are preserved in the target text, which means that target viewers could gather rational data regarding the resolution of the text as the conflict reaches climax. On the other hand, while three significant source contexts are omitted in the target text, these omitted contexts are compensated in other contexts, thereby allowing the target viewers to rationalize their predictions regarding the resolution as is the case with the source readers. Therefore, of the fifteen contexts presented as clues to the identity of the murderer in the source text, seven of them are preserved for the target viewers either directly or through compensation technique. However, four contexts with implicit signs and two contexts with explicit signs are totally omitted in the target text, as a result of which target viewers are deprived of the data that source readers could obtain regarding the resolution. These omissions serve to extend the suspense of the thrill in the TV adaptation of the novel. While the target viewers are not presented enough clues regarding the resolution, they are presented an explicit context not available in the source text which could enable them to anticipate the identity of the murderer despite the omission of six significant contexts. Finally, while the resolution as to the identity of the murderer is preserved for the target viewers, the context of the resolution is alternated in the target text. Whereas source readers learn the whole plot from a letter, target viewers are presented the resolution from a conversation between Mr. Wargrave, the plotter of the whole thing, and the last victim, Miss Claythorne. This alternation in the resolution could be attributed to the dynamics of the literary and audiovisual productions. While literary productions are based on visual and cognitive aspects,

audiovisual productions trigger the auditory aspect as well, as a result of which the resolution could be presented to the target viewers through a conversation.

All these results can be interpreted within the three-degree typology in intersemiotic translation proposed by Kourdis (2020). With almost half of the contexts with clues as regards the resolution of the enigma established in the source text preserved in the target text, this translation can be considered "quasi-total intersemiotic translation" since "part of the information load is transmuted" (Kourdis, 2020, p. 89) in the TV adaptation of the novel. It takes a great degree of elaboration to decide between "quasi-total intersemiotic translation" and "partial intersemiotic translation" in which a small part of the information in the source text is translated into another semiotic system (Kourdis, 2020, p. 89). In this study, the information load between the two semiotic systems is only based on the signs serving as anticipation or amorce as to the resolution in the plot. Since the significant contexts partially presented to the target viewers would suffice to get them to gather rational data for the resolution, this intersemiotic translation is thought as "quasi-total intersemiotic translation" rather than "partial intersemiotic translation" which would be the case if the contexts significant for the resolution in the source text could not provide sufficient data for the target viewers.

While literary texts generally include enigmas that take the conflict in the story to the climax, detective novels are known to make the most of the enigmas. In order to extend the suspense and the thrill of reading, supporting and confusing discursive techniques are employed alternately (Öztürk Kasar, 2009, p. 170). In the interlingual translation, these techniques need to be analyzed by the literary translator in order not to reveal the resolution earlier. When it comes to the intersemiotic translation, particularly TV adaptation of novels, the preservation or omission of the significant contexts depends upon the dynamics of audiovisual productions. However, compensation of the omitted contexts in intersemiotic translation, one more technique found to be commonly employed in this study, also preserves the explicit or implicit clues as part of the discursive techniques in TV adaptation of detective novels. It is recommended as a result of this study that compensation technique could allow the translators to sustain or allude to the resolution of enigma not only in interlingual but also in intersemiotic translation.

References

Bargainnier, E. F. (1980). *The gentle art of murder. The detective fiction of Agatha Christie.* Bowling Green University Popular Press.

Cahir, L. C. (2006). *Literature into film. Theory and practical approaches.* McFarland & Company, Inc., Publishers.

Christie, A. (1985). *And then there were none* (41st Edition). Fontana/Collins.

Christie, A. (2007). *On küçük zenci* (5th Edition). (S. Yazıcıoğlu, Trans.). Altın Kitaplar Yayınevi.

Clair, R. (Director). (1945). *And then there were none* [Film]. 20th Century Fox.

Giannakopoulou, V. (2019). Introduction: Intersemiotic translation as adaptation. *Adaptation, 12*(3), 199-205. doi:10.1093/adaptation/apz023

Gorlée, D. L. (1994). *Semiotics and the problem of translation: With special reference to the semiotics of Charles S. Peirce*. Rodopi.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.

Johnson, R. (14 December 2022). *Best Agatha Christie movies, ranked.* https://movieweb.com/best-agatha-christie-movies/ Accessed on: 19.09.2023.

Kourdis, E. (2020). Towards a typology in intersemiotic translation from verbal to nonverbal and polysemiotics signs. In M. Kuleli & D. Tuna (Eds.), *Conceptual readings in language, literature and translation* (pp. 79-100). Nobel Bilimsel Eserler.

Öztürk Kasar, S. (2009). Pour une sémiotique de la traduction. In C. Laplace, M. Lederer & D. Gile (Eds.), *La traduction et ses métiers* (pp.163-175). Lettres Modernes Minard, Coll."Champollion 12".

Öztürk Kasar, S. (2021). Çevirmek, anlamı eğip bükme sanatı mıdır?. In D. Tuna & M. Kuleli (Eds.), *Interdisciplinary debates on discourse, meaning and translation* (pp. 19-44). Anı Yayıncılık.

Öztürk Kasar, S. & Yatarkalkmaz, Ş. (2021). Sinemadaki roman uyarlamalarında göstergebilimsel kodların karşılaştırılması: Yusuf Atılgan'dan Ömer Kavur'a *Anayurt Oteli* örneği. In D. Tuna & M. Kuleli (Eds.), *Interdisciplinary debates on discourse, meaning and translation* (pp. 145-166). Anı Yayıncılık.

Phelps, S. (Screenwriter) & Viveiros, C. (Director). (2015, December 26). Episode 1. (Season 1, Episode 1) [TV series episode]. In S. Phelps, H. Strong, K. Thrussell, D. Timmer (Executive producers), *And then there were none*. BBC; Mammoth Screen and Agatha Christie Productions. https://www.youtube.com/watch?v=DH5E3zWv7u4

Phelps, S. (Screenwriter) & Viveiros, C. (Director). (2015, December 27). Episode 2. (Season 1, Episode 2) [TV series episode]. In S. Phelps, H. Strong, K. Thrussell, D. Timmer (Executive producers), *And then there were none*. BBC; Mammoth Screen and Agatha Christie Productions. https://www.youtube.com/watch?v=utnu9EVphRA

Phelps, S. (Screenwriter) & Viveiros, C. (Director). (2015, December 28). Episode 3. (Season 1, Episode 3) [TV series episode]. In S. Phelps, H. Strong, K. Thrussell, D. Timmer (Executive producers), *And then there were none*. BBC; Mammoth Screen and Agatha Christie Productions. https://www.youtube.com/watch?v=6Cwa8_xhumY

Snyder, M. H. (2011). *Analyzing literature-to-film adaptations. A novelist's exploration and guide*. Continuum.

Torop, P. (2013). The ideological aspect of intersemiotic translation and montage. *Sign Systems Studies, 41*(2/3), 241-265.

Tuna, D. & Kuleli, M. (2021). Preface. In D. Tuna & M. Kuleli (Eds.), *Interdisciplinary debates on discourse, meaning and translation* (pp. 9-15). Anı Yayıncılık.

72. Deciphering the Boundaries of Ottoman Armenian Female Identity in Zabel Yesayan's *My Soul in Exile*[1]

Şennur BAKIRTAŞ[2]

APA: Bakırtaş, Ş. (2023). Deciphering the Boundaries of Ottoman Armenian Female Identity in Zabel Yesayan's *My Soul in Exile*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1162-1172. DOI: 10.29000/rumelide.1405829.

Abstract

Deciphering the boundaries of female identity in the history of thoughts has been a deep-seated problematic issue since the mainstream, throughout the centuries, put strong emphasis on non-feminist discourses. When specifically focused on the Ottoman Empire, the circumstances, and obstacles that women encounter had no difference than their European counterparts. Ottoman Empire which was a land of different cultures, religions, and ethnic groups, witnessed a fundamental shift in terms of women rights in the 19th century. As a pattern of the Empire, the Ottoman Armenian women writers shed light on some postcolonial issues as well as feminist ones almost a century ago before it is theorized. The concepts of unhomeliness and hybridity as universal ideas are proven to be also timeless in the works of Zabel Yesayan, an Ottoman Armenian women writer, particularly in *My Soul in Exile*. This study aims to analyze the cultural richness of the women's rights movements in the Ottoman Empire fed by different shareholders, such as Ottoman Armenian women writers in this particular paper. To have a better and deeper understanding of cultural and historical roots of women's rights movements consolidates the construction of a stronger female identity since it will prove where we started and how we proceeded. Consequently, this paper intends that hearing multiple voices raised from the same geographic location, as well as being aware of and informed about different challenges, would be a watershed moment in the history of women, consolidating our steps and enriching our cultural heritage.

Keywords: Ottoman Empire, Ottoman Armenian women writers, unhomeliness, hybridity, Zabel Yesayan, *My Soul in Exile*

---

[1] 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:** 26.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405829
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü / Dr., Atatürk University, School of Foreign Languages, Department of Translation and Interpreting (Erzurum-Türkiye), sbakirtas@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2359-0790, **ROR ID:** https://ror.org/ 03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

Zabel Yesayan'ın *Sürgün Ruhum* Adlı Eserinde Osmanlı Ermeni Kadın Kimliğinin Sınırlarını Anlamak[3]

Öz

Düşünce tarihinde kadın kimliğinin sınırlarının çözümlenmesi, ana akımın yüzyıllar boyunca feminist olmayan söylemlere güçlü bir vurgu yapmasından dolayı derin sorunsallık içeren bir konu olmuştur. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'na odaklanıldığında, kadınların karşılaştıkları koşullar ve engellerin Avrupalı emsallerinden hiçbir farkı yoktur. Farklı kültürlerin, dinlerin ve etnik grupların yaşadığı bir ülke olan Osmanlı İmparatorluğu, 19. yüzyılda kadın hakları açısından köklü bir değişime tanıklık etmiştir. İmparatorluğun bir motifi olarak, Osmanlı Ermeni kadın yazarlar, sömürge sonrası söylem kuramsallaştırılmadan neredeyse bir asır önce bazı sömürge sonrası ve feminist konulara ışık tutmuşlardır. Yurtsuzluk ve melezlik kavramlarının evrensel fikirler olarak zamansız olduğu Osmanlı Ermeni kadın yazar Zabel Yesayan'ın özellikle de *Sürgün Ruhum* ile kanıtlanmıştır. Bu çalışma, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kadın hakları hareketlerinin, özellikle bu makaledeki Osmanlı Ermeni kadın yazar gibi farklı paydaşlar tarafından beslenen kültürel zenginliklerini analiz etmeyi maçlamaktadır. Kadın hakları hareketlerinin kültürel ve tarihsel köklerini daha iyi ve derinden anlamak, nereden başladığımızı ve nasıl ilerlediğimizi kanıtlayacağın için daha güçlü bir kadın kimliğinin inşasını pekiştirir. Sonuç olarak, bu makale, aynı coğrafi konumdan yükselen birden fazla sesi duymanın, farklı zorlukların farkında olmanın ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmanın kadın tarihinde bir dönüm noktası olacağını, adımlarımızı sağlamlaştıracağını ve kültürel mirasımızı zenginleştireceğini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı İmparatorluğu, Osmanlı'da Ermeni kadın yazarlar, yurtsuzluk, melezlik, Zabel Yesayan, *Sürgün Ruhum*

Introduction

In the midst and through the end of the 19th century, Western women embarked on o quest for their rights in both public and private spheres. Simultaneously, Ottoman women emerged onto the historical stage, advocating for their emancipation within familial, educational, political contexts. It has long been presumed that the majority of our Ottoman female ancestors lacked a voice in asserting their rights. However, contemporary historical evidence demonstrates and acknowledges a collective movement among the women in the Ottoman Empire during this period, with some of these advocates being Ottoman Armenian women.4 The available body of research, however, is limited in the context of Ottoman female authors but also concerning Ottoman Armenian women writers. This scarcity reflects

---

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:** 26.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405829
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

4 Lerna Ekmekçioğlu, Melisa Bilal, *Bir Adalet Feryadı Osmanlı'dan Türkiye'ye Beş Ermeni Feminist Yazar 1862-1932*, Aras Yayıncılık, İstanbul, 2006, 13-19.

the broader historical oversight, where women have not been adequately recognized as subjects of historical study.

In the turn of the century, the lands of the Ottoman Empire underwent fundamental changes from various aspects, changes that the Empire's women were not indifferent to. In parallel with these shifts, marked by political turmoil and wars, women were restricted regardless of their national or religious identities. Within the same geographical confines and borders, women were cognizant of the struggles of Western sisters struggling and what they aspired to achieve. Unearthed quite recently, the grandchildren of the empire are now aware of their grandmother's struggle for rights. However, this awareness is mostly limited to the national identity of the grandmothers. As the offspring of the same geography, Ottoman Armenian women writers have also played a significant role in the construction of feminine identity.

To gain a better and more profound understanding of Ottoman Armenian female authors, this study aims to conduct a deeper analysis of diverse cultural richness of the Ottoman Empire. Motivated by these issues, this study particularly focuses on Zabel Yesayan and her literary piece titled *My Soul in Exile*, which serves as a nexus with postcolonial concepts of identity formation. The examination of femininity construction among different ethnic groups within the Empire is also compelling in delineating our understanding of femininity construction. Listening to different voices arousing from the same geography and being conscious and informed about various struggles would be a milestone in consolidating the steps of women and enriching their cultural background in the historical timeline.

Formun Altı

A Short Introduction to Zabel Yesayan

Born in 1878 in Ottoman capital İstanbul, Zabel Yesayan, though relatively unknown to many literature enthusiasts, stands out as one of the key figures in the Armenian feminist movement within the Ottoman Empire. Recently, brought to the forefront by Elif Shafak, Yesayan, a prominent figure among Ottoman Armenians has become a subject of heightened interest in both academic and literary circles. Shafak, during a conference held in 2005 in İstanbul, centered her speech on Yesayan, an Ottoman Armenian author whose recognition extends beyond a broader audience. As emphasized by Shafak, Yesayan's literary journey commerced in Üsküdar, İstanbul, only to culminate in Siberia encompassing a rich array of poems, novels, and articles. Distinguishing herself among her contemporaries, Yesayan holds the distinction of being the first Armenian and one of the initial Ottoman women to pursue higher education. At the age of seventeen in 1895, she ventured to Paris, enrolling in literature and philosophy courses at Sorbonne University. Simultaneously, she supported herself in Paris by editing Guy de Lusignan's Armenian-French French-Armenian dictionary. Returning to İstanbul in 1902, Yesayan's stay lasted no more than two years. Following Young Turk Revolution in 1908, she once again returned to İstanbul. However, with the outbreak of First World War, she found herself in İstanbul, where the conflict between Armenians and the Ottomans escalated. Consequently, she fled to Bulgaria, compelled a reluctant to leave the Ottoman Empire. In the aftermath, she dedicated a significant portion of her life to Armenian orphans and refugees in various locations in Baku, Cairo, Beirut and Alexandria. Eventually, she settled in Soviet Armenia in 1933 and gave lectures on Western Armenian Literature at a university. In the meantime, her writing career was also crowned with *Shirt of Fire* (1934) which also evokes famous Turkish author Halide Edib's *Shirt of Flame* (1922).[5]

[5] Halide Edib and Zabel Yesayan are contemporaries and they both are the elites of their own societies on different continents in the same city. The titles of Edib's *Shirt of Flame* and Yeseyan's *Shirt of Fire* evoke a sort of closeness between

Regardless of where she was, Yesayan was a prolific writer throughout her life. From her first writings on, it is quite explicit she would become a writer: "She has been the only woman who, from a very early age, had the courage and determination to decide that she would become a writer and devote all of her energy to the pursuit of that goal."[6] Along with her literary career, what makes Yesayan an outstanding representative of her age and her nation, is her feminist identity and activism. *My Soul in* Exile follows the story of Emma, the protagonist of the book portrayed as an outstanding talent. In her narrative, Yesayan, through Emma, underpins the illusions of already-established-roles of patriarchy with her sarcasm. It is true that Emma is an acclaimed painter, a talent more expected from a man; as stated by a character Mr Dikran: "It is not like a woman's hand that is holding your brush… Only a man could paint it like that. Only a man could paint a woman in such a way when she was under the influence of the most turbulent and quarrelsome feelings."[7] Painful as it is, this condition of seeing a woman less talented than a man or a man more talented than a woman becomes a critical form of awareness which Yesayan intentionally explores and questions in her fiction and non-fiction.

Yesayan's criticism on such issues continued all her life and she wrote several articles with her feminist identity in the Armenian journal of *Tsağik* published in İstanbul. Yet she published them unsigned to blur the minds of the readers about the gender of their writer. Yesayan's contribution on Armenian intellectual and literary world was also clinched with at least one theatre play written and staged in 1913 or 1914 as Marc Nichanian puts it. Even though it is inferred from her correspondence with her sister the play is staged in Mersin and Adana, there is no published version of the play.[8]

In 1915, after the World War I broke out, the tension between Armenians in Ottoman Empire and the Young Turks arose, and it was intended that Zabel Yesayan would be the only female on the Young Turks' list to be arrested and then deported as discussed in Finding Zabel Yesayan, Finding Ourselves.[9] Following such a risk, Yesayan managed to escape to Bulgaria and took refuge there before moving to Baku and the Caucasus. She worked closely with Armenian refugees at this time. She then committed most her life to Armenian orphans and refugees. In 1933, she moved to Soviet Armenia where she taught at Yerevan State University. However, following Stalin regime, she was forced to exile and then she died in unknown circumstances. There are rumors that she drowned and perished in 1943 while living in exile, possibly in Siberia. [10]

Uncovering the Boundaries of Hybridity and Unhomeliness in the Colonial Age: *My Soul in Exile*

Published in Vienna in 1922 *My Soul in Exile* is a novella rather than a novel told in the first-person narration of Emma, a talented painter. Yesayan's more active years in writing, 1896-1908, were the time when we witness the dominance of Realism in Western canonical literature. Though it cannot be coined as a Realist novella, it opens with a realistic perspective where we can observe a lot of details on the descriptions of İstanbul by the narrator:

> It is neither dark nor bright. Rather, it is the white and bright flicker of the light, reminiscent of stars, that makes everything around, even the line of distant mountain ranges, fluid… Sparks flash endlessly in the valley, where the earth, shaken by the birth pangs, emits a moist and intense smell. Waves of

---

the two. Hazal Halavut in her MA thesis focuses on the interaction between them. For further on Edib and Yesayan please see: Hazal Havlavut, *Towards a Lıterature of Absence: Lıterary Encounters wıth Zabel Yesayan and Halİde Edib*, İstanbul Bilgi University, 2012.

6 Marc Nichanian, "Zabel Yesayan, Woman and Witness, or the Truth of the Mask", Taderon Pr, 2002, 31-53, 31.

7 Yesayan, 62. (Translations into English were made by me).

8 For further on the play of Yesayan see: Nichanian, 32-3.

9 Atamian, 2011.

10 Nichanian, 2011, 36-74.

> warm wind make their way through the air slowly, without interfering with and softening the evening coolness. This is undoubtedly the reason why sudden colds make me shiver, despite the fiery heat that burns my forehead.[11]

True to this register, nature descriptions go beyond her literary approach. Nature is depicted as a tool connecting people with their inner selves. As also seen from the opening of the novel above, it uses realist descriptions of the surrounding, yet the flow of the narration is fragmented; it proceeds with a fragmented narration. Proposing that it is a narration formed with the fragments constituting Emma's diary would be ideally proper. Most of the time it is difficult and sometimes it is impossible to decipher whether the narration follows a chronological order, or whether chapters are linked with each other chronologically. It is more likely constructed upon Emma's different feelings and experiences in an unchronological order.

From the very opening of it, we, as readers understand that Emma is a painter who has just returned to İstanbul for exhibiting her work where she muses on herself and her art through a limited number of encounters and chats with guests. Beyond any doubt, it sets in pre-1915 İstanbul when the relations between Ottoman Armenians and Ottomans were not that much fragile. Meanwhile, the narration, through Emma's feelings, experiences, and observations, tackles the issue of art: its place and role in a social context, as well as its conceivable or impossible reception in a closed community, specifically in the context of Ottoman Armenian community in İstanbul.

Before delving further in the analysis of *My Soul in Exile* with some postcolonial terms such as hybridity, unhomeliness, and subaltern, the theorists of the terms should be read closer since the terms are contemporary ones and connected with the contemporary condition of the human being while the novella is a little bit older. It is a commonly acknowledged and observed fact the requirements of society lead to the formation of new doctrines, movements, words, and genres as well as technological breakthroughs. To put it in a more tangible sphere, needs give rise to innovations, which has always been a historically observed vicious process. In postcolonial world where the needs of previously colonized hybrid lands require different expectations to express themselves, theorists such as Homi Bhabha and Edward W. Said provide a theoretical base to define the new identity and to disclose its formation. Hybridity, unhomeliness, and exile developed by Bhabha and Said are among the key concepts in having a better understanding of people who in depth fail to attach themselves or identify themselves only through a specific location or culture because of their colonial pasts.

Bhabha who is initially a postcolonial theorist developed several concepts to indicate how the colonized people resisted the power of the colonizer. In *Location of Culture* (1994), Bhabha asserts that we should endeavor to comprehend cultural distinctions as a result of hybridity formed during historical transitions. Now in contemporary world, people should not be divided into groups based on "organic," pre-existing characteristics ascribed to ethnic groups. Bhabha proposes that peoples' traits are not shaped by their ethnic background; instead, they are in a cycle of chance and modification on account of personal and historical experiences. In terms of postcolonialism, Bhabha interprets cultures as "hybrids" that are recognized by both their own peoples and colonial powers.

While theorizing such concepts Bhabha also speaks of home and unhomeliness which are vital to his discussion. When the concepts are unnoticeably read, we easily connote home with where we are born and unhomeliness with not having a home. However, Bhabha discusses these concepts more sophisticatedly and indicates that unhomeliness, unlike what it reminds us, has almost nothing to do with space but more of a state of mind or feeling. Parenthetically speaking, Bhabha reveals his own

[11] Zabel Yesayan, Sürgün Ruhum, Mehmet Fatih Uslu (Çev.), Aras Yayıncılık, İstanbul, 2021, 17.

concept: "To be unhomed is not to be homeless, nor can the 'unhomely' be easily accommodated in that familiar division of social life into private and public spheres."[12] True to this register or what Bhabha proposed as unhomed or unhomeliness, Yesayan in her workplaces Emma who identifies herself without belonging to anywhere. As an Armenian born and living in İstanbul she does not feel at home and from her narration we know she spent years abroad where she did not feel at home either. Hence, she is identified with the feeling of unhomeliness or as the title of the novella suggests she feels exiled wherever she goes by carrying her exilic state of mind within herself. To put it in the way Emma voices: "It's as if we were exiles in a remote foreign country. We are exiles in the land of our birth because we're deprived of the kind of environment that our people's collective existence would create around us. Only fragile, loose threads bind us to our native land."[13] At this point, Emma is hopeless of feeling "at home" since "unhomely" pressures invade her domestic and creative world.

Emma, in her search for a homely moment, feeling or place is most of the time hopeless and desperate. Embittered with the state of her mind, the present moment vanquishes all her hopes and expectations and reopens old wounds: "To hope at any moment and to lose it at any moment, both are possible."14 Emma who is more pessimistic in the narration rather than an optimist is interestingly sometimes very cognizant of her pessimism while sometimes she is incapable of interpreting it. Undoubtedly, her pessimism precisely is associated with her unhomeliness. She is a young woman who frequently seems full of joy, light and life yet all these states of mind fade away quite easily, which is more visible in her art since all her paintings are covered with fog. Emma postpones and retrieves feeling "homely" both in her life and in her paintings and hopes to get rid of such a feeling or state of mind in an undetermined future. Her hopelessness deciphered with the fog in her art as "the sun of my bright fatherland has not been born in my paintings yet; but I feel like this fog will dissipate and sun will rise in my future paintings."[15]

The pessimism of unhomeliness basically recalls in Emma's story Out of Place by Edward Said who is a quite outstanding figure for the postcolonial and orientalist discourses. For Said, unhomeliness cannot be explained with narrow definitions or descriptions which might be also connected with identity but instead it requires unbelonging to anywhere even to a house. More precisely under postcolonial condition, one who feels at home regardless of where they are is more like a person who feels at home:

> The man who finds his homeland sweet is still a tender beginner; he to whom every soil is as his native one is already strong; but he is perfect to whom the entire world is as a foreign land. The tender soul has fixed his love on one spot in the world; the strong man has extended his love to all places; the perfect man has extinguished his.16

Taking Emma's state of mind into consideration, it should be proposed that she is more like a postcolonial figure who relentlessly wanders from real life to her art. However, the age that she lives in does not present people to belong to more than one place or more than one culture at once. Thus, Emma transcends her age and turns more into a postcolonial character living in the past, in the age of conflicts, wars, trauma, and nationalism. Considered from this perspective, Emma no longer has a homeland even though she longs for it and hopes for it. Remembering Said's opinions renewably, they put emphasis on homeliness and homeland and highlight the idea that home is nowhere and everywhere, or "For a man

12 Homi Bhabha, *Location of Culture*, Routledge, London& New York, 9.
13 Yesayan, 37.
14 Yesayan, 22.
15 Yesayan, 19.
16 Edward Said, *Reflections on Exile and Other Essays,* Harvard, Cambridge, 2002, 185.

who no longer has a homeland, writing becomes a place to live."[17] To put it another way, Said underlines the compelling role of writing, or art functioning as a home and offering a sense of belonging free from physical location. Through writing or art, he emphasizes creativity and its significance for providing a shelter to live in. A key fact to remember here is that, Said demarcates writing as a place to live for his unhomely position and mind-set. Emma, on the other hand, tries to overcome her unhomeliness with a different style of art: with painting. Painting for Emma is an escape and a shelter where she finds new lands to live while expressing her unbelonging or unhomeliness. While looking for a home in the depths of her maze Emma finds her way out through painting: "I relentlessly searched for myself, while searching I was in deep agony and the upheavals in my soul dominated my art."[18]

Yesayan's ideas in the narration emerge in the body of Emma. Hence Yesayan, as Emma a fictional character, is a writer/artist of the end of 19th century and the first half of the 20th century while Said is a theorist of the second half of the 20th century. Said and Yesayan are not contemporaries, and from literary and historical aspects, they do not seem to have a lot in common. However, they tackle the issue of unhomeliness, which has become a global problem in the past century, in comparable ways. Edward Said's exilic soul and Emma's displacement coincide with each other in the horizontal line of the unhomeliness since it seems like what Emma felt has been theorized by Said and Bhabha almost a century later. Here in *My Soul in Exile*, the outcome of unhomeliness and exile is traced within the postcolonial theory though it was written almost a century ago from its development. Despite including some psychological aspects and being described as a "psychological novel" by Krikor Beledian, it more focuses on and "argues against the psychologization of exile."[19] In her descriptions of nature and paintings, Emma actually portrays her exilic psychology which is also portrayed as unhomeliness in postcolonial fiction. As an Armenian Ottoman living in İstanbul and turning back to İstanbul a long time later, the hybridity of Emma's art is "the place from which something begins its presencing in a movement not dissimilar to the ambulant, ambivalent articulation of the beyond."[20]

Turning back to Emma and her art, it would be ideally placed that her art does not only reflect her unhomeliness, but also a kind of hybridity. Emma's hybridity originates from her Armenian and Ottoman background, and the state of her hybridity provides her the opportunity to express her "unhomeliness" via her creativity in her paintings. True to her unhomely identity, Emma's paintings are covered with fog. Within the narration, when she brings her paintings into her house, she speaks of this hybridity insensibly: "I have already hung my paintings on the walls of the great hall. These walls are adorned with the Ottoman style decorations of my grandfather who is a talented mason."[21] Emma uses painting to reflect her "sorrow full with homesickness"[22], that is, a longing for her fatherland however, even while she is struggling to portray that she belongs to somewhere else her paintings are on Ottoman-style-decorated-walls. At this point, the remarkable fact that Emma, unaware of her hybrid identity, cannot belong to specifically to one unique background; her background has already been furnished by various cultural elements of two different poles.

In an age mostly driven by nationalistic discourses, Emma turns to be a postcolonial figure who cannot be separated from one and placed into other. If she were a character portrayed in contemporary age, she would definitely describe herself as both inside and outside both of the cultures with a hybrid and

17 Said, *Reflections,* 568.
18 Yesayan, 19.
19 Hasmik, 72.
20 Bhabha, 5.
21 Yesayan, 19.
22 Yesayan, 17.

unbelonging identity, which would also provide productiveness and abundance for her art and identity. As is the case with the most postcolonial authors and characters, feeling insider and outsider is a meaningful and dominant characteristic as explained by the famous postcolonial author Salman Rushdie: "… in a sense I am both inside and outside both the cultures. …It's curious; it gives you what shall I say stereoscopic vision, so that you can simultaneously look at two societies from both the inside and the outside."[23] Particularly Emma's identity, mostly shaped by her unhomeliness, and exilic moments can be interpreted as her postcolonial unbelonging nature. In such context, what makes Emma's condition unique is her entanglement with current issues as just uncovered— almost a century ago.

Considering Emma's hybridity and her unhomeliness, there is also one significant point connected also with postcolonial theory which should be underpinned. As hinted before, the majority of the postcolonial texts focus on the loss of identity or the hybrid identity, and in this context, quite recently food criticism and postcolonialism have been associated with each other as "food become marker for one's ethnic or cultural identity. Furthermore, food discourse allows people within certain cultures to express their individuality, while at the same time discovering their group membership"[24] The relation between food and group membership and between food and ethnic or cultural identity can also be traced in *My Soul in Exile* through Emma and her feeling at home when she smells rose jam. For Emma, making rose jam at home is ceremonial, it is a moment worthy of indicating: "Today, rose jam is being made at home."[25] Emma is very excited for the ceremony because her aunt dresses carefully up all in white to get prepared making jam. Emma raises the ancestral wisdom needed to produce the jam as a narrator. For her the smell of the jam and the ceremony to make it momentous since its smell connects her with her childhood and with belonging because it is a family tradition to make these jams and there are certain rules to follow which are passed on from generation to generation: Emma refers the process as an "operation" which requires "the process seems methodical, calculated, and an act of significant labor that demands energy and concentration from her aunt."[26]

The demanding and historically preserved process of jam making is a bridge between Emma and her childhood and also between Emma and her ancestral roots: "Preserving the colour of the rose is also a big deal, and there are different ideas about this. But my aunt does not want to try any changes and follows the tradition, she does everything exactly as her mother and grandmothers did."[27] The ceremony is very serious that the roses are separated into different groups that "some will be jam, the better ones will be sherbet…"[28], which Emma watches carefully with excitement. Jam making becomes a spiritual and meditative exercise as a result of Emma's emotional and historical attachments to it. Her descriptions and enthusiasm give her aunt while watching her aunt's dedication in making jam, implying that domestic abilities cooking in this very specific case which are feminine and obfuscated in the ancestral and ethnic image, are valid, desirable, and necessary for social connection maintenance.

---

23 Michael R. Reder (Ed.), *Conversations with Salman Rushdie*, University Press of Missisipi, United States of America, 2000, 5.

24 Mitch Combs, *Food Discourse: The Communicative Gateway Toward Understanding Formerly Colonized Representation in Parts Unknown*, Illinois State University, 2008, 24. **https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1850&context=etd** (Date Accessed: 21.02.2022)

25 Yesayan, 53.

26 Djoulakian, Hasmik, "Feminist Cultural Analysis of an Invisibilized Genocide: Gender, Disability, and Memory in texts by Zabel Yesayan" (2017). Syracuse University Honors Program Capstone Projects. 1064, 73. **https://surface.syr.edu/honors_capstone/1064 (Date Accessed: 23.02.2022)**

27 **Yesayan,. 54.**

28 Yesayan, 53.

Emma's identification of herself with food is a postcolonial aspect as well as a hybrid aspect of the novella. Noteworthy is the fact that not only does rose jam appear in Ottoman cuisine, but Armenian cuisine as well. Regardless of which one borrowed it from who, a mutual point, in addition to the Ottoman-decorated walls with Emma's paintings hanging on them, appears to be the significance of the same kind of jam. Though for a while food discourse is used "as form of protest and as a reclamation of their representation."[29] now its connecting effect is out of discussion. In order to familiarize cultures to each other food becomes a bridge. Consequently, proposing that rose jam establishes a bridge between Ottomans and Ottoman Armenians in a historical and cultural context can also be interpreted as a postcolonial aspect.

Reminding ourselves of food's historical and cultural postcolonial evocations, a crucial point is also to revisit a singular middle ground between Elif Shafak and Zabel Yesayan. Shafak, as one of the very first ones to introduce or made Yesayan known to Turkish academics and readers in 2005, also uses some historically and culturally enriched understanding of some authentic food in her fiction. In 2006, after a year she introduced Yesayan in the conference on Ottoman Armenians, Shafak published *The Bastard of Istanbul* where she also pays close attention to a traditional religious food *ashure,* Noah's pudding, and gives its recipe in detail. Compared to Yesayan, she uses more details and also the ingredients, yet what is mutual is attaching a cultural and historical meaning to the dessert for while putting an emphasis on its demanding and ceremonial ways of cooking which was passed on from generation to generation: "*Ashure* was the symbol of continuity and stability, the epitome of the good days to come after each storm, no matter how frightening the storm had been."[30](Emphasis added). As a bound between the generations with its symbolic meaning within the family, it is revealed that just like making jam, making ashure also requires certain steps and rules, which means it is like an "operation" also: "Grandma had soaked the ingredients the day before and was now getting ready to begin cooking. She opened a cupboard and took out a huge cauldron. One always needed a cauldron to cook ashure."[31] Unpuzzling the parallelism in context of cooking and its symbolic meaning for the ancestral backgrounds and their ceremonial significance for the generations and highlighting these traditions to create a sort of belonging, the two narrations place the elders of the families who cook this traditional food to keep the families together. Even if there are some belonging or dislocation issues of the characters within the narratives, they are still capable of having ties with their cultures through food made by the elders in their families.

The ceremonial moment of rose making is a moment that Emma emphasizes once and again that she connects herself through it with her ancestral past. However, there is another strong moment that she does not feel exilic or dislocated but instead belonged and peaceful: her talks with Mrs. Danielian. Her debut as painter to the Ottoman Armenian intellectuals of Istanbul is with an exhibition where Emma is quite engaged with being introduced to Mrs Danielian. To her, getting the approval and liking of Mrs. Danielian is beyond anything and more meaningful. Thankfully she manages to get the companionship of her through their conversations since "there are few people in this city who could understand each other."[32] And they are the ones who could understand their inner worlds. The closer they know each other, the deeper their conversations are. For Emma who mostly feels isolated, dislocated, and exilic, Mrs. Danielian is like a "sisterly spirit and an exilic comrade."[33] They have a similar perspective to life

29 Combs, 25.
30 Elif Shafak, The Bastard of Istanbul, 2007, Viking, New York, 271.
31 Shafak, 271.
32 Yesayan, 37.
33 Yesayan, 38.

and similar sorrows. When Emma and Mrs. Danielian place their art in the context of each other's, those threads become stronger. Despite their difficulties in negotiating the role of art in a landscape that they do not totally feel belonged, their works ground their political trajectory, and they experience a deeper sense of purpose and direction when they consider themselves to be comrades in creative resistance.

By its very nature, exile craves for isolation so that Emma as an exilic spirit deeply feels that isolation however, it takes not long for her to realize that individual feelings of fortitude are delusions. Her art is nourished from collaboration and interaction with others. She learns to identify silences as productive and art as a tool to link individuals to communal ideas and goals through her painting.[34] At that very point, Mrs Danielian represents a lifesaver to convey her existing collectivity which is possible only through being "torn from the past and fenced off from the future"[35] Noteworthy fact is that despite the feeling of exile or isolation, one still needs and starves for a way of belonging in order to achieve their collective existence.

Agreeing on that Emma is inspired by Mrs Danielian both creatively and spiritually, it should be underlined that she is a character putting hearty emphasis on collective existence rather individual existence since "art may be transmitted from an individual body but it percolates and takes shape in the spaces between people, where the origins of experience blur and it becomes impossible—and unnecessary—to tease out ownership over ideas."[36] Thus the creative boundaries between them turn into productive moments that they contribute not only on their own artistic starving but also on collective existence of them as exilic souls in already-known-lands.

Conclusion

In her introduction titled "Sürekli Sürgün" ["Continuous Exile"] to *Gardens of Silihdar* by Zabel Yesayan*,* Elif Shafak draws a poignant parallel with a worldly-acclaimed American author Kurt Vonnegut's *Bluebeard,* highlighting the narrative of Rabo Karabekian, whose father's Anatolian roots and migration history after the Armenian relocation resonate with the broader tapestry of cultural complexities. Shafak recounts a conversation where Rabo asks his father about what he would want to hear if he met a Turkish person. The father's response, as quoted by Shafak, reflects a yearning for acknowledgement: 'All I want from the Turks is an admission that their country is an uglier and even more joyless place, now that we are gone.""[37] Shafak concludes her reflections by expressing a shared sense of loss, noting that "we can tell them that we feel their absence in our hearts."[38] This sentiment underscores the profound impact of historical events on cultural identities and the complex interplay between different ethnic groups within the Ottoman Empire. The Empire, akin to the intricate patterns of a carpet, was a mosaic of diverse cultures. Understanding the dynamic of female movements and their postcolonial reflections requires unraveling this rich cultural history. Regardless of ethnic identity, the women of this geographical space shared common struggles and objectives throughout the past century. Their collective challenges, as Shafak suggests, were timeless and transcended boundaries. In the quest to decode the construction of female identity, there is a call to explore the cultural wealth of the Ottoman Empire, acknowledging the historical contributions of various ethnic groups, including Ottoman Armenian women writers like Yesayan. Embracing this cultural richness becomes a cornerstone in shaping a robust female identity that extends its reach into the mirrors of postcolonial reflections dating

34 Yesayan, 75-8.
35 Yesayan, 19.
36 Combs, 76-77.
37 Kurt Vonnegut, *Bluebeard,* Random House Trade Paperbacks, 1998, 40.
38 Elif Shafak, "Sürekli Sürgün", in *Silahtar Bahçeleri*, Zabel Yesayan, Belge Yayınları, İstanbul, 2013, 7-28, 26.

back almost a century. The recognition of shared experiences and the weaving together of diverse narratives contribute to the formation of a collective identity that stands resilient against the complexities of history.

References

Atamian, Christopher. "Finding Zabel Yesayan, Finding Ourselves", Ararat Magazine 28 October 2011. https://web.archive.org/web/20111104013826/http://araratmagazine.org/2011/10/finding-zabel-yesayan-finding-ourselves/

Bhabha, Homi. *Location of Culture*, Routledge, London& New York, 1994.

Combs, Mitch. *Food Discourse: The Communicative Gateway Toward Understanding Formerly Colonized Representation in Parts Unknown*, Illinois State University, 2008. https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1850&context=etd.

Djoulakian, Hasmik, "Feminist Cultural Analysis of an Invisibilized Genocide: Gender, Disability, and Memory in texts by Zabel Yesayan" (2017). Syracuse University Honors Program Capstone Projects. 1064. https://surface.syr.edu/honors_capstone/1064

Ekmekçioğlu, Lerna; Bilal, Melisa. *Bir Adalet Feryadı Osmanlı'dan Türkiye'ye Beş Ermeni Feminist Yazar 1862-1932,* Aras Yayıncılık, İstanbul, 2006.

Havlavut, Hazal. *Towards a Lıterature of Absence: Lıterary Encounters wıth Zabel Yesayan and Halİde Edib,* İstanbul Bilgi University, 2012.

Nichanian, Marc. "Zabel Yesayan, Woman and Witness, or the Truth of the Mask", *New Perspectives on Turkey*, Taderon Pr, 31-53. 2002,

Nichanian, Marc. *Edebiyat ve Felaket*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

Reder, Michael R. (Ed.). *Conversations with Salman Rushdie*, University Press of Missisipi, United States of America 2000.

Said, Edward, *Reflections on Exile and Other Essays*, Harvard, Cambridge, 2002.

Shafak, Elif. *The Bastard of Istanbul*, Viking, New York, 2007.

Shafak, Elif. "Sürekli Sürgün", in *Silahtar Bahçeleri*, Zabel Yesayan, Belge Yayınları, İstanbul, 2013.

Vonnegut, Kurt. *Bluebeard*, Random House Trade Paperbacks, 1998.

Yesayan, Zabel. *Sürgün Ruhum*, Mehmet Fatih Uslu (Çev.), Aras Yayıncılık, İstanbul, 2021.

73. Researching Language Teacher Identity Towards Critical Pedagogy[1]

Fatma TOKÖZ[2]

APA: Toköz, F. (2023). Researching Language Teacher Identity Towards Critical Pedagogy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1173-1181. DOI: 10.29000/rumelide.1405830.

Abstract

The landscape of teacher education has recently experienced a significant transformation, shifting away from conventional constructivist methodologies towards more socio-culturally grounded and critical pedagogical approaches. This shift underscores the growing importance of exploring language teacher identity and underscores the imperative for in-depth research into its construction within teacher education programs. This evolution is vital not only to enable language educators to gain deeper insights into their students' ideologies but also to facilitate their understanding and cultivation of their own professional identities. Within the framework of critical pedagogy, pivotal concepts such as power, identity, and agency empower language instructors with the tools necessary to actively shape their own identities and effectively challenge the language ideologies held by their students. Consequently, it is essential to investigate how socio-cultural and political contexts influence the identities of language educators and how these educators can proactively mold their identities to meet the diverse needs of their students. Throughout this study, critical pedagogy serves as a lens for evaluating teacher education programs, highlighting how their incorporation can enhance the educational landscape. In light of the dynamic nature of education, particularly in evolving contexts, a critical language pedagogy perspective necessitates further research into the identity of language teachers within the field. This aligns with the assertion made by Kubota (2017), emphasizing the imperative of additional research concerning the identity of language teachers within the realm of critical language pedagogy.

Keywords: Language teacher identity, critical pedagogy, teacher education, critical approaches

---

[1] 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: %3
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Derleme makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405830
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Çağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi / Dr., Çağ University, Faculty of Science and Letters (Mersin-Türkiye), fatmatokoz@cag.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9242-8829, **ROR ID:** https://ror.org/00nt6ka44, ISNI: 0000 0004 0642 5982, Crossreff Funder ID: Q6035202

Eleştirel Pedagojiye Yönelik Dil Öğretmeni Kimliğinin Araştırılması[3]

Öz

Öğretmen eğitiminin son zamanlarda geleneksel yapılandırmacı metodolojilerden daha sosyo-kültürel temelli ve eleştirel pedagojik yaklaşımlara doğru kayarak önemli bir dönüşüm yaşamıştır. Bu değişim, dil öğretmeni kimliğini keşfetmenin giderek artan öneminin altını çiziyor ve öğretmen eğitimi programlarında bu kimliğin oluşturulmasına yönelik derinlemesine araştırma zorunluluğunun altını çiziyor. Bu evrim, yalnızca dil eğitimcilerinin öğrencilerinin ideolojileri hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmalarını sağlamak için değil, aynı zamanda onların kendi profesyonel kimliklerini anlamalarını ve geliştirmelerini kolaylaştırmak için de hayati öneme sahiptir. Eleştirel pedagoji çerçevesinde güç, kimlik ve faillik gibi temel kavramlar, dil eğitmenlerine kendi kimliklerini aktif olarak şekillendirmeleri ve öğrencilerinin sahip olduğu dil ideolojilerine etkili bir şekilde meydan okumaları için gerekli araçları sağlar. Sonuç olarak, sosyo-kültürel ve politik bağlamların dil eğitimcilerinin kimliklerini nasıl etkilediğini ve bu eğitimcilerin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için kimliklerini proaktif olarak nasıl şekillendirebileceklerini araştırmak önemlidir. Bu çalışma boyunca eleştirel pedagoji, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi için bir mercek görevi görmekte ve bunların birleştirilmesinin eğitim ortamını nasıl geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Eğitimin dinamik doğasının ışığında, özellikle de gelişen bağlamlarda, eleştirel bir dil pedagojisi perspektifi, alandaki dil öğretmenlerinin kimliğine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Bu, Kubota'nın (2017) eleştirel dil pedagojisi alanında dil öğretmenlerinin kimliğine ilişkin ek araştırmaların gerekliliğini vurgulayan iddiasıyla uyumludur.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretmeni kimliği, eleştirel pedagoji, öğretmen eğitimi, eleştirel yaklaşımlar

Introduction

English language learners in classrooms across the United States lag far behind their English-speaking counterparts, graduating at significantly lower rates (Baecher et al., 2019). Therefore, teachers must be empowered to build and understand their identities as language teachers to improve classroom structures and lessons that benefit their most vulnerable students. Hawkins and Norton (2009) noted that "because language, culture, and identity are integrally related, language teachers are in a key position to address educational inequality" due to the particular population of students with whom they engage with and the subject that they teach (p. 32). As global migration creates more diverse classrooms including marginalised students from communities lacking equal access to resources that support their language acquisition and full participation in their classrooms and communities, language education classrooms provide a space for critical pedagogy (CP) to be introduced (Hawkins & Norton, 2009). Language learning is evolving through an awareness of the "pervasive social, cultural, and ideological

---

[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: 3
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 28.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405830
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

nature of language use that can empower some but marginalize others" (Kubanyiova, 2018, p. 2). The importance of the English language learning classroom and the teachers who lead them, considering the power these teachers hold to positively influence communities from the classroom, become even more apparent.

How language teacher identity developed and impacted English language classrooms has become a particular focus of education research over the past 20 years (Banegas & Gerlach, 2021; Barkhuizen, 2017; Tokoz Goktepe, 2020; Tokoz Goktepe & Kunt, 2021a; Yazan, 2018). The identities of teachers are shaped by the relationships between power and knowledge, which have an impact on their perceptions and actions as well (Morgan, 2017). As teachers develop their identities as language educators, the expectation that they will consume existing theories and implement them in the classroom can be replaced with the expectation that they will develop their own theories and practices that impact classrooms and communities in novel and unforeseen positive ways (Sardabi et al., 2018). The emphasis on developing teacher identity as a goal is a significant departure from the neoliberal education programme goals most commonly seen in recent decades; it represents a shift away from producing teachers taught to focus on producing capable workers (Gray, 2019) to producing teachers who can think critically about how the classroom can be used to create positive changes with teachers and students who are agents in the education process. Critical pedagogy is based on the idea that teachers bring a set of ideals and beliefs with them into the profession and are active participants in education, capable of developing and applying their own theories rather than consuming knowledge about established theories that inform their classroom practices (Afshar & Movassagh, 2021).

Utilising CP in teacher education, schools can potentially become "potential sites of social transformation", providing spaces where teachers can critically determine how to best structure their classes and lessons that can foster equality and challenge existing power structures (Gray, 2019). CP has been employed in the ELT profession for nearly two decades (Canagarajah, 2005), but its principles and practical implications have only recently received increased attention. Most discussions about CP have centred on its rationale, with little effort made to implement it in the classroom. By addressing the question of Language Teacher Identity (LTI) and Critical Teacher Education (CTE) in general, this study explores why LTI should be examined from a critical perspective.

Language Teacher Identity

Hoffman-Kipp (2008) defines teacher identity as "the intersection of personal, pedagogical, and political participation and reflection within a larger sociopolitical context". This argument is echoed by Tokoz Goktepe and Kunt (2021a) who have employed a longitudinal narrative inquiry to examine the experiences of one Turkish EFL teacher in a public school. Their study unveils that language teachers' sense of teacher identity is constituted through the negotiation and power relations within their communities of practice. Abednia (2012) describes teacher professional identity as "how teachers define their professional roles" (p. 706) and as a "complex, dynamic process through which…[teachers] undertake their roles within the limits of their abilities and values" (Sardabi et al., 2018, p. 618). Afshar and Movassagh (2021) argue that language teacher identity can influence instruction, which is part of a dynamic process of constructing and re-constructing as teachers learn how to teach (Afshar & Movassagh, 2021).

A focus on language teacher identity emphasises the need to perceive teachers as "reflective practitioners" who are "equipped with prior experiences and personal beliefs which inform their teaching knowledge and practice" instead of as "empty vessels to be filled with knowledge and skills with teaching" (Abednia, 2012, p. 706). An understanding of the position occupied by the language educator

and that of the English language learner, an understanding that can inform practice and be used to challenge power structures that so often oppress the communities from which these learners come (Tokoz Goktepe & Kunt, 2021a), signifies the development of language teacher identity and allows the educator to create space for positive transformation.

The development of teacher identity is not an automatic process accomplished by the rigorous and systematic teaching of education in college or during preservice, but instead "takes place in the midst of complex systems of different relationships", and in "a process characterized by tension and struggle" beginning in the earliest days of pre-service teaching (Henry, 2019, p. 264). Language teacher identities are "under continual construction and reconstruction", as "development takes place during interactions with others" and "is both an individual and social process" (Henry, 2019, p. 265). In a single case study, Henry (2019) describes the development of a professional identity in the teaching profession as characterised as "emerging from tensions between multiple and sometimes conflicting conceptions of what it means to be someone who teaches" (p. 263). On the basis of a similar study, Tokoz Goktepe and Kunt (2021b) found that the development of teacher identity is determined by several dynamics and that socio-political events also play an important role in developing teacher identity. Teacher identity is formed through practical work with language learners in which teachers learn and adapt practices that are best suited to their students. According to Abednia (2012), the identities of teachers shifted from instrumental orientation to perspective and from adherence to prevailing ideologies to critical autonomy.

These shifts are critical to identity formation and result in classrooms where language learning takes place in ways that benefit not only students but also the communities that schools serve. Numerous advantages accrue to language learners in the classroom when teachers are taught to think critically and develop a teacher identity. Learners in classrooms with language teachers who have worked to develop an identity as a language educator are given agency to create learning materials and make educational decisions, whilst teachers serve as participants in learning with the education and experience to "play the role of collaborators, facilitators, or consultants" rather than as authority figures (Afshar & Movassagh, 2021, p. 91). This establishes a new way of seeing the student-teacher relationship with a more equalised balance of power. It also empowers students as learners by allowing them to be active participants and agents in their own education.

Critical Language Teacher Education

As migration expands and relocates students, particularly those from marginalised communities, the racial and ethnic composition of classrooms is changing. Researchers have identified a need in today's ever-changing demographics within classrooms to educate teachers on how to "recognize, build, and/or develop man language and literacy practices in twenty-first-century classrooms and communities", as well as how to use their understanding of those practices to improve their teaching and student learning (Garcia, 2017, p. 264). The requirement for CP in an English language classroom could not be more timely. The word "critical" denotes a focus on "how dominant ideologies in society drive the construction of understandings and meanings in ways that privilege certain groups of people, whilst marginalizing others" (Hawkins & Norton, 2009, p. 31). Hawkins and Norton (2009) also describe the critical theory as challenging "constructs such as naturalism, rationality, and neutrality, referencing instead the subjective, the social, and the partisan nature of reality, and the ways in which our understandings of the world are constructed by contextual factors that are ideologically informed" (p. 31). In this regard, critical pedagogy which is based on the work of Paolo Freire in the 1970s aims to address oppression and to "empower people to challenge oppression in their lives" (Hawkins & Norton, 2009, p. 31). Educating teachers within a critical agenda means tapping into "the political, ethical, and emancipatory

dimensions of teaching…to prepare teachers who are empowered to transform the unjust status quo; teachers who can play an active social role by creating the context for positive action and by drawing the attention of their students to the less privileged" (Sardabi et al., 2018, p. 619). The practices of informed teachers in language classrooms to critically structure the environments that language learners encounter can transform their lives and those in their communities.

In the modern era of mass migration, the production of critical thinkers in education programs, specifically teachers whose practice is informed by CP, is of immediate concern. Sardabi et al. (2018) define the role of teacher education programmes as "to influence teacher cognition", which includes their "knowledge base, beliefs, and thinking processes as well as their professional identities" with an aim towards "a change to teachers' practices" (p. 618). Akbari describes CP as "a way of "doing" learning and teaching" in ways that transform society towards social justice and positive social change through education rather than as a theory of teaching and education (Akban, 2008, p. 276).

Researchers have discussed language teacher education as a place where "critical awareness of power structures, social inequality, discriminatory practices, and potentials for transformation" can be increased to positive effects (Banegas & Gerlach, 2021, p. 1). Practitioners of CP are aware of the social biases that are reflected in educational systems, where those in power make decisions based on established value systems, whereas those with less power are left voiceless, making education "a political activity in which the rights of certain classes are systematically denied" (Akban, 2008, pp. 276-277). In addition to teaching languages, critical pedagogues strive to transform society through education. In classrooms where language teachers are educated, language is recognized as an ideology with its own varying cultural implications rather than as a system, and practices inside the classroom which are designed with the intention of making positive changes beyond the classroom (Akban, 2008, p. 277). In addition, the language classroom is recognised as a space where prior knowledge and instilled values brought by the teacher must be continually challenged and reviewed and empowering teachers with these skills is a goal towards which education programmes must strive for if classrooms are to become the transformative spaces that language learners so desperately require. Since language is a highly dynamic entity, which continues to evolve and continue to progress in response to the demands of any given time period, language teachers must also have the ability to constantly reflect on how they teach and ensure that they continue to grow as competent language educators.

Need for Critical Language Teacher Education Practices

A critical pedagogical approach focuses on issues of social justice and social change through education. According to critical pedagogues, educational systems are reflective of the social systems within which they operate and given that discrimination and marginalisation are prevalent across all social systems. Discussions and debates within language education scholarship have uncovered a need for language teachers to be educated as "transformative intellectuals" who are "willing and able to assume a critical advocacy perspective that can uncover as well as challenge the socio-political landscape in which language education is located" to serve a population so critically underserved in our societies (Kubanyiova, 2018, p. 3). Hiver et al. (2022) suggested a transdisciplinary approach that is "less paradigmatic and more problem-oriented in nature" to linguistic research in order to best understand how this shift can be accomplished (p. 1). Sharma and Phyak (2017) argue that "it is necessary to engage teachers in conflict-filled situations to empower them to build alternative, and sometimes multiple, ideologies, without imposing on them experts' ideas from the top down" (p. 23). The harms caused by the neoliberal aims of education policy seen in recent decades have been demonstrated in teacher preparation programmes that are "emblematic of the kind of deskilling and discrediting of teachers" in ways that discourage educators from engaging in critical thinking practices that can revolutionise

language teaching for the benefit of students and communities (Gray, 2019, p. 1). Instead, teachers must be empowered to think critically to create classrooms that best support and benefit their students, becoming aware of the barriers faced by the communities their students represent. Garcia (2017) noted the need for teachers in the modern era to develop two types of awareness: "(1) an awareness of plurilingualism and appreciations of linguistic tolerance and its merits for democratic citizenship and (2) an awareness of the histories of colonial and imperialistic oppression that has produced the plurilingualism in society" (p. 268). Thus, language education classrooms can be structured in ways that are historically informed and transformative for the future, but only if teachers lead with the critical thinking required to recognise how to overcome historical prejudices and barriers.

Global migration has posed new challenges for language teachers and larger populations of students with unmet and often misunderstood needs. Refugees, as students, who have been displaced by violence, persecution, or war, are one student group in which a critically informed language educator is especially crucial (Baecher et al., 2019). Refugee students may exhibit specific barriers to language acquisition, such as trauma-related symptoms and a history of interrupted or limited access to education, amongst others. Refugee students tend to fall far behind their counterparts, even amongst English language learners, statistically. Given that several factors contribute to low rates of graduation for students who are English language learners, "quality teaching and the consistency of having qualified teachers in the classrooms who have been prepared for and are supported in their work with students of refugee backgrounds" is essential for successful classroom learning (Baecher et al., 2019, p. 166).

The benefits and abilities of such teachers to create change are well documented. In a study conducted by Afshar and Movassagh (2021), teachers completed a ten-session course on CTE in which they were instructed on transformative education and CP whilst reflecting on their own classroom practices in journals. The course resulted in teachers becoming "more aware of the social, cultural, economic, and political factors that might affect the whole process" of education (Afshar & Movassagh, 2021, p. 89). In another study, Yazan (2018) found that critical autoethnographic narrative exercises encouraged teachers to share their ongoing narrative insights with others, including through contributions to scholarly publications. Fundamentally, the need to educate teachers with the ability to think critically and examine their identities as language educators analytically to benefit students, and one another is evident and can only prove beneficial to marginalised communities. As education programmes for teachers evolve over time, a focus on identity development and critical thinking about classroom practices, teacher–student relationships, and power structures and how they reflect the societal norms outside the classroom, is essential to transformative change.

Insights and Implications for Further Language Teacher Identity Towards Critical Pedagogy

For language teachers, teacher identity and CP are intrinsically linked as supporting the needs of students is a task that requires deep reflection and a heightened sense of empathy (Kubanyiova, 2018). Teacher education begins with the goal of preparing teachers to form identities as language teachers and to think critically about how they can affect the change even in the development of teacher identity which begins at the earliest stages of practice; thus, the practicum stage can be the most influential in terms of identity development for an educator because the educator's identity must realign relationships from that of a student in a community of other learners to that of an educator in a community of professionals (Henry, 2019). In their study of novice teachers, Sardabi et al. (2018) found that teacher education programmes developed using the principles of CP influenced teachers' professional identity construction, moving them from "an attitude of compliance" and "a narrow view of EFL teaching" to developing their own voices and adopting "a humanistic conception of teaching" (p. 617). Banegas and

Gerlach (2021) uncovered that after reflective sessions in which practising teachers met to discuss critical views on education using narrative inquiry and oral dialogue, teachers reported that their understanding of social justice and their increased feelings of responsibility towards it played a significant role in influencing their sense of agency and identity as critical English language teachers and that their classroom practices were positively impacted. Thus, the education of critically engaged teachers begins early and must continue throughout the professional development of a language educator's career.

The importance of teacher identity development for increasing the sense of agency the language teacher feels in the classroom has also emerged through research. Sharma and Phyak (2017) unveiled that teachers who developed critical awareness skills in professional workshops had an increased sense of agency and drive to work towards positive social transformation. Critical pedagogy, which allows space for the formation of new theories and practices, supports teacher agency. In her study, Tsui (2007) argues that agency and structure are opposing facets in the formation of identity, emphasising that teachers form identity by making choices, which they must have the opportunity to do. To ensure that language learners are engaging with teachers who can think critically and offer spaces that empower students and teachers, the need for CP and identity formation as a focus for language educators is apparent. As communities continue to shift and demographics evolve, language educators play a key role in improving conditions for the most marginalized, educating learners with the same abilities to think critically about their own and others' conditions and positions within a community, and reform societies into more inclusive and beneficial spaces for their students.

Conclusion

As global migration continues to shift, the production of language teachers, who are empowered to form their own identities as educators through critical thinking about the positions and conditions occupied by their students who could not be more vital to the future of our society. Language educators must understand the issues that arise as a result of racial, ethnic, and gender disparities in education and in society because of the population they serve and the potential for that population to grow significantly over time. As these populations change, the best and most fundamental place to address the barriers they face to full participation in the classroom and in their communities is the language learning classroom. To transform the status quo, teachers must be aware of issues, such as the sociocultural context of teaching, agency, dominance, and power relationships, the native/non-native binary, and culturally, socially, and politically loaded pedagogy. Teaching should not be viewed as a neutral act, and social, cultural, political and economic factors should also be considered seriously.

Further study into the education of language teachers fosters positive teacher identity development and encourages critical pedagogy: a task that scholars warn will never be accomplished through any concrete set of "prescribed practices that should constitute its knowledge base", (Kubanyiova, 2018, p. 5) is warranted. Further research into the best practices in education classrooms to encourage critical thinking and identity formation should remain a focus of educational academic scholarship, with the aim of making the classroom a transformative space that challenges existing power structures and supports the needs of the most marginalised students. Finally, research into teacher development and education that instils new ways of thinking into existing classrooms is imminently essential to improve conditions for students in language learning classrooms.

References

Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 706-717.

Afshar, H. S., & Movassagh, H. (2021). Towards a critical language teacher identity: Contributions of a critical teacher education course. *Applied Research on English Language, 10*(2), 89-110.

Akban, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *English Language Teachers Journal, 62*(3), 276-283.

Baecher, L., Kasper, J., & Mincin, J. (2019). Educating students of refugee backgrounds: Critical language teacher education in TESOL. *The CATESOL Journal, 31*(1), 165-179.

Banegas, D. L., & Gerlach, D. (2021). Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System, 98*(1), 1-12.

Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-11). Routledge.

Canagarajah, S. (2005*)*. 'Critical pedagogy in L2 learning and teaching' in E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Garcia, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May, *Language Awareness and Multilingualism* (Encyclopedia of Language and Education) (Vol. 3rd ed., pp. 263-280). Springer.

Gray, J. (2019). *Critical language teacher education?* Routledge.

Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.

Henry, A. (2019). A drama of selves: Investigating teacher identity development from dialogical and complexity perspectives. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 9*(2), 263-285.

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Larsen-Freeman, D. (2022). Toward a transdisciplinary integration of research purposes and methods for complex dynamic systems theory: beyond the quantitative–qualitative divide. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 60*(1), 7-22.

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly, 35*(3), 151-164.

Kubanyiova, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research, 24*(1), 1-11.

Kubota, R. (2017). Critical language teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (pp. 210-214). Routledge.

Morgan, B. (2017). Language teacher identity as critical social practice. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 203-209). Routledge.

Sardabi, N., Biria, R., & Golestan, A. A. (2018). Reshaping teacher professional identity through critical pedagogy-Informed teacher education. *International Journal of Instruction, 11*(3), 617-634.

Sharma, B. K., & Phyak, P. (2017). Criticality as ideological becoming: Developing English teachers for critical pedagogy in Nepal. *Critical Inquiry in Language Studies, 14*(2-3), 1-29.

Tokoz Goktepe, F. (2020). Professional identity construction of Turkish EFL teachers from the pre-service to the in-service stage: A case study. Unpublished doctoral dissertation. Eastern Mediterranean University, Famagusta, Turkey.

Tokoz Goktepe, F., & Kunt, N. (2021a). 'I'll do it in my own class': Novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education, 41*(3), 472-487. https://doi:10.1080/02188791.2020.1815648

Tokoz Goktepe, F., & Kunt, N. (2021b). Obstructions in normative teacher identity development: A case study in Turkey. *Professional Development in Education*. https://doi: 10.1080/19415257.2021.1879217

Tsui, A. B. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly, 41*(4), 657-680.

Yazan, B. (2018). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal, 10*(1), 1-15.

74. Significance of localities, attraction of globalization, finding the way in-between: Hybrid cultural identities of gay men in Turkey[1]

Yusuf ÖZTÜRK[2]

APA: Öztürk, Y. (2023). Significance of localities, attraction of globalization, finding the way in-between: Hybrid cultural identities of gay men in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1182-1208. DOI: 10.29000/rumelide.1405831.

Abstract

This article aims to find out how gay men in Turkey construct their cultural identities under the impact of globalization, global gay culture, and global gay identity. In accordance with this aim, this study questions whether they stick to their local culture, acknowledge the cultural flows enabled by globalization and global gay culture as the way they are, or find a way between these two forming a hybrid cultural identity. Thus, by focusing on the three possible cultural identity formations; cultural differentialism, cultural convergence, and cultural hybridity, that occur as a result of the interplay between cultural identity and global flows, this study conducts semi-structured interviews with fifteen Turkish gay men. The open-ended questions are formed in order to figure out the ways they interpret globalization and global gay culture & identity, whether they are affected by it, and where they situate themselves considering the circumstances of the local and the global culture they experience. Depending on the interviews, this study concludes that gay men in Turkey embrace global gay culture as it generates positive outcomes. However, attaching a great deal of importance to their local and regarding as a way of identifying themselves, they not turn their backs on their local culture. Accordingly, making use of both the local and global while constructing their cultural identities, they regard cultural hybridization as the most plausible way out of such a dilemma.

Keywords: Cultural Identity, Globalization, Local Identity, Hybridity, Gay Men in Turkey

---

[1] **Statement (Thesis / Paper):** This article reflects a part of the author's completed PhD dissertation named "*Construction of Cultural Identity in a Globalized World: The Case of Being Gay*"
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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405831
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Öğr. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Kırklareli University, School of Foreign Languages (Kırklareli-Türkiye), yusuf.ozturk@klu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0002-7492, **ROR ID:** https://ror.org/00jb0e673, **ISNI:** 0000 0004 0399 5728, **Crossreff Funder ID:** 100018347

Yerelin önemi, küreselleşmenin cazibesi, aradaki yolu bulmak: Türkiye'deki eşcinsel erkeklerin melez kültürel kimlikleri[3]

Öz

Bu makale, Türkiye'deki gey erkeklerin küreselleşmenin, küresel gey kültürünün ve küresel gey kimliğinin etkisi altında kültürel kimliklerini nasıl inşa ettiklerini bulmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma, Türkiye'deki geylerin yerel kültürlerine bağlı kalıp kalmadıklarını, küreselleşmenin ve küresel gey kültürünün sunduğu kültürel akımları kabul edip etmediklerini ya da bu ikisi arasında bir orta yol olarak melez bir kültürel kimlik oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamaktadır. Bu nedenle, kültürel kimlik ve küresel akımlar arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan üç olası kültürel kimlik oluşumuna; kültürel farklılaşma, kültürel yakınsama ve kültürel melezliğe odaklanan bu çalışma, on beş Türk gey erkekle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmektedir. Açık uçlu sorular, küreselleşmeyi ve küresel gey kültürünü nasıl yorumladıklarını, bundan etkilenip etkilenmediklerini ve yerel ve küresel kültürün koşullarını göz önünde bulundurduklarında kendilerini nereye konumlandırdıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Görüşmeler doğrultusunda, bu çalışma Türkiye'deki gey erkeklerin küresel gey kültürünü, olumlu sonuçlar doğurduğu için benimsedikleri sonucuna varmaktadır. Ancak, kendilerini tanımlamanın bir yolu olarak yerele büyük önem atfettikleri için yerel kültürlerine de sırtlarını dönmemektedirler. Bu doğrultuda, kültürel kimliklerini inşa ederken hem yerel hem de küresel olandan beslenerek, kültürel melezleşmeyi bu ikilemden çıkmanın en makul yolu olarak görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Kimlik, Küreselleşme, Yerel Kimlik, Melezlik, Türkiye'deki Gey Erkekler

1. Introduction

It could clearly be suggested that globalization, with all its pros and cons, has a deep impact upon our lives. It is simply defined as the shrinking of the world (Pieterse, 2009). Considering Appadurai's (1999) technoscape, financescape, mediascape, ideoscape, and ethnoscape, all of which stand for the idea that nothing is intact or pure but in a constant interaction and exchange with others all over the world, it seems difficult to talk about homogeneity as it brings along heterogeneity. Due to the positive outcomes of globalization, people are now able to reduce and even remove barriers, travel, communicate, cooperate, learn, defend their rights, increase their standards of living and so on in a much more effective way. Accordingly, with a globally effective interaction, changes in transportation, communication, use of technology, education, civil rights movements, social awareness and so on seem to be a natural outcome. As in many areas of life, among those that are affected by globalization, are also sexualities and same-sex sexualities as well. Altman (1997; 2001; 1996), Martel (2018), Adam et al. (1999), Binnie

---

[3] **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale yazarın "Construction of Cultural Identity in a Globalized World: The Case of Being Gay" isimli tamamlanmış doktora tezinin bir bölümünü yansıtmaktadır.
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:** 29.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405831
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

(2004), Cruz-Malavé and Manalansan (2002), Weeks (2000), Weiss and Bosia (2013), and Hawley (2001) are only a few of the scholars who studied the relation between globalization and same-sex sexualities. That is, either positively or negatively, same-sex sexualities and individuals with same-sex sexualities are within the grip of the power of globalization.

Focusing on culture, it could simply be defined as a structure that keeps certain groups of people together and allows those groups to be identified in certain ways (Hall, 1992a). In other words, culture is a means through which individuals of a given group or society generate meanings & messages and interpret them in quite the same ways (Hall, 1997b). On the other hand, cultural identity is a form of identity to which individuals feel attached or belonged to and through which they identify themselves (Baubock, 1996; Horowitz, 2000). Depending on these definitions, culture and cultural identity turn out to be the means of identification that not only define and make us predictable but also differ us from other groups and societies. However, sticking on such structural definitions of culture and cultural identity would mislead us as it should be borne in mind that they are already flexible terms in the first place. Culture should not and cannot be named fixed, stable, or never-changing (Barker, 2004). Namely, all individuals are born into a culture. Their culture and cultural identities are given at first. However, through a post-structuralist and an anti-essentialist perspective, it could be argued that these two, with the help of individuality, subjectivity, autonomy, and the enabled possibilities, could be questioned, challenged, and changed. On top of that, despite acknowledging the impact of globalization upon almost anything in our lives, it would be odd to consider that culture or cultural identity would abstain from its impact and remain intact. For sure, there exists a strong relation between the terms of culture and globalization by which the latter could infiltrate into and transform the former.

The interaction between globalization and culture generates three possible outcomes upon the cultural identities of individuals (Ritzer, 2011; Hall, 1992a):

i) Cultural differentialism which stands for the idea that each culture remains intact.
ii) Cultural convergence which supports the idea that there occurs a growing sameness and homogeneity among societies, cultures, and individuals.
iii) Cultural hybridity which suggests that societies, cultures, and individuals stand on an in-between position where things are mixed.

Öztürk and Baykan (2022) indicate that gays in Turkey embrace the possibilities and chances enabled by global gay culture suggesting that gay men in Turkey fail to experience, consume, and reflect their local culture. To them, acknowledging global gay culture generates a reformation in the way they construct their cultural identities leading them to be diasporic for global gay culture and to feel as the strangers of Turkish culture. Such a conclusion indicates that the ways gay men in Turkey construct their cultural identities stand as an example for cultural convergence. However, even though they complain about the way Turkish culture operates against them, it does not necessarily mean that they have completely broken their connections or they are disassociated with it. Accordingly, this study aims to find out which of the three identity formations gay men in Turkey exemplify the most in the construction of their cultural identities.

2. Theoretical framework: Turkish culture in terms of gender, global gay culture, and the relation between globalization and the formation of cultural identity

Turkish society is given as a patriarchal one where male is regarded as the authoritative or superior over female (Kandiyoti, 1995). Moreover, patriarchy is viciously protected and reproduced through cultural norms, values, and, institutions, which is how their strength, impact, and consistency are continued (Boratav, Fişek, & Ziya, 2014). In addition to the influence of patriarchy, for the formation of Turkish

culture within the framework of gender, heteronormativity, which acknowledges and appreciates only male and female as the gender roles, stands a highly influential force in Turkey (Herek, 1990; Çakırlar & Delice, 2012). Heteronormativity in Turkey is so strong that it disregards and excludes those who fail to situate themselves within the borders of male and female, presents them sick and sinful, and alleges that they fail to be recognized as "normal" citizens (Çakırlar & Delice, 2012; Bolat, 2016; Ataman H. , 2011). Accordingly, it could be suggested that discourses of patriarchy and heteronormativity are two dominant ingredients that shape the formation of Turkish society in terms of gender.

Hall (1992b) states that discourses are meaning making processes through which knowledge, certain ways of understanding, interpreting, and acting are produced. Even though they pay a great deal of attention to singularity, individuality, and heterogeneity claiming that culture is the "multiplicity of dispersed wills" that are "welded together with a single aim" Laclau and Mouffe (1985, pp. 67-68) present discourses as the building blocks of a given society or culture. They regard them as significant actors for the formation of a society and culture stating that collective acts of collective man, i.e., historical bloc represent a certain society or a culture. Likewise, discourses are known to be neither ideology-free nor innocent (Hall, 1992b). That is, as certain discourses are acknowledged, appreciated, consumed, performed, and articulated by the majority, they are constantly reproduced and regarded as the "norm" generating hegemony. In other words, the way a culture is formed, directed, articulated, and performed in a collective or a taken for granted way is shaped with the hegemony created by dominant discourses. Accordingly, depending on the significant impacts of dominant discourses like patriarchy and heteronormativity, to define Turkish culture in terms of gender, it could be alleged that Turkish culture is not that gay friendly which is exemplified by the fact that same-sex sexualities has always been ignored, overlooked, left alone, excluded, and not allowed space (Özbay, 2015).

That being the case global gay culture, introduced by Altman (1997; 2001; 1996) seems to be a useful way out for gays in Turkey. He asserts that the arrival of globalization has managed to transform same-sex sexualities and individuals with same-sex sexualities. That is, thanks to the global gay culture that operates worldwide after the globalization, gays do not need to remain within the borders of their localities as many more useful opportunities in a global scale are available for them. In other words, gay men who are not satisfied with their own culture and society, by means of global gay culture, are able to possess a worldwide-acknowledged collective identity as it enables them to experience and express their sexual identity and a true sense of subjectivity (D'Emilio, 1993). Besides, global gay culture harbors them (2011), supports and helps them to defend their rights by encouraging activism (Phillips, 2000; King, 2002), and generates visibility and recognition (Young, 1990; Massad, 2002). Under these circumstances, those who are subordinated within and by their own culture could grow apart from their own culture and tend to acknowledge what global opportunities enable them with. Accordingly, gay men in Turkey, as they are "well-integrated" (2018, p. 848) to global gay culture, happen to acknowledge global flows more than the local ones, feel diasporic for it, alienate themselves from their own culture and feel like strangers to it (Öztürk & Baykan, 2022).

As given earlier, the relation between globalization and cultural identity ends up with three possible outcomes (Ritzer, 2011; Hall, 1992a) .

Cultural Differentialism: It stands for the idea that each culture is unique, should be intact, and different from each other. By creating boundaries, it disables the flow of identities, ideas, or cultures. According to this approach, nations, national identities, and cultures remain stable without any interference from globalization. Billig's (1995) idea of banal nationalism might stand as an example to cultural differentialism as he suggests that individuals' feeling that they belong to a nation and supporting the values of their nation is a social construction produced by each one of us with the use of

national symbols such as flag, currency, sport events, songs, or anthems. By applying such things, individuals create their own spaces, create barriers between themselves and others, and aim to remain intact. Similar to Billig, Tomlinson (2003) expresses that cultural differentialism as a consequence of globalization is productive as it supports identities and cultures. For him, identity and culture are not that fragile to break down before globalization because when they meet other identities and cultures through globalization, they become something that matters. Confronting globalization, local culture and identity come to the fore, as they are the basic tools for individuals to define themselves. He exemplifies his point with Qipau, a Chinese traditional dress whose reproduction began after 10-15 years of a break. It has begun to be reproduced because culture and national identity matter in a global world. Briefly speaking, for cultural differentialism, there is not an interaction between nations, cultures, and identities. They remain on their own way creating lasting differences between each other.

ii) Cultural Convergence: It stresses homogeneity and growing sameness between nations, identities, and cultures. It proposes that individuals all around the world, no matter what national or cultural identities they possess, tend to think, act, or behave in similar ways as the world becomes more and more permeable with the impact of globalization. In order to emphasize the growing sameness, the name 'global village' is produced. Besides that, this approach is also explained through terms like cultural imperialism, McDonaldization, or westernization. Cultural imperialism suggests "the universalization of a dominant group's experience and culture, and its establishment as the norm" (Young I. M., 1990, p. 59). As the dominant one imposes its values and the dominated one is subjected to them, there comes a standardization, a sameness. McDonaldization seems to be quite the same as cultural imperialism. It is, simply, "worldwide homogenization of societies through the impact of multinational corporations" (Pieterse, 2009, p. 51). McDonaldization argues that fast food restaurants dominate many sectors not only in USA but also in the rest of the world. This process has five significant dimensions; efficiency, calculability, predictability, substitution of technology for people, and irrationality of rationality. These are all acknowledged and applied creating the same way of operation for corporations around the world (Ritzer, 2011, p. 584). Number one agent for both cultural imperialism and McDonaldization is thought to be transnational capitalist corporations (Barker, 2004, p. 38). By means of the impact of transnational corporations in movie, television, music, textile, or food industry, cultural convergence has the chance to operate. Hollywood movies seem to be a good example for the cultural imperialism imposed by the US. In sum, for cultural convergence, people around the world tend to possess similar identities and cultures as a result of globalization.

iii) Cultural Hybridity: Compared to earlier given two options, it stands in-between stating that neither localization nor globalization operates on their own. None of them is dominant as there occurs a mutual relation in which they affect each other. Hence, identity or culture cannot be reduced to either one. Accordingly, unlike cultural convergence pointing out homogeneity, cultural mixture or hybridization points out heterogeneity. In addition, unlike cultural differentialism and cultural convergence which overlook human agency (individuals seem to accept whatever they are given for those approaches), cultural hybridization gives priority to human agency as it suggests that individuals have the consciousness, capacity, and power to pick, accept, disagree with, or adapt to whatever they are given.

Thanks to globalization, people, ideas, beliefs, identities, or cultures have the chance to encounter and mingle in a much easier way. Thus, "erosion of boundaries is one of the most common accounts of contemporary times" (Pieterse, 2009, p. 102). For Beck (2000), globalization is a process that is both indifferent to national boundaries and able to change internal qualities of individuals, i.e., societies by underscoring that nothing remains within local but effects the whole world including cultures and cultural identities. Similar to Beck's approach, Gordon (2000) asserts that individuals create their own

culture and identity by mixing both the local they have and the global they are exposed to. In other words, individuals fashion themselves from the cultural supermarket. They pick, possess, and dress what they wish. The cultural supermarket Gordon presents is expanded by Melucci (2015) with the assertion that as a result of the impact of globalization, life is more dynamic than ever that the rhythm changes with an immense speed, and that we experience great deal of possibilities and messages. Thus, ordinary understanding of identity of family, religion, race, or class weakens, loses its significance. Furthermore, for Clifford (2008), cultures and cultural experiences are neither one nor the other but the combinations of local and global, primitive and modern, theirs and ours, i.e., hybrid, as they are translational and transnational.

All these approaches lead us to the term glocalization or hybridity which is bringing together "the global, in the sense of the macroscopic aspect of contemporary life, into conjunction with the local, in the sense of the microscopic side of life" (Robertson, 1998). In other words, as individuals combine their national, ethnical, cultural values with the global ones and create new forms out of these two, they glocalize, i.e., generate globally hybrid forms.

3. Methodological framework

In order to collect data to figure out whether gay men in Turkey construct their cultural identities through cultural differentialism, cultural convergence, or cultural hybridity, this study employed semi-structured interviews. The conducted fifteen interviews with fifteen gay men had open-ended questions aiming to find out whether the local culture mattered for gay men in Turkey, to what extend they make use of the local or the global gay culture, and whether they situate themselves in-between these two cultures hybridizing their cultural identities or not. In order to find out the way the participants construct their cultural identities within the interplay between the local and the global culture, they were asked

- whether globalization is influential upon the gay community in Turkey or not,
- whether globalization affect their cultural identities or not,
- what they think of global gay culture,
- where they culturally position themselves considering the local and global culture on same-sex sexualities.

The participants were between the ages of 22-48. Even though the number of the participants are limited to fifteen as reaching out to gay community seems to be a significant challenge, the range of age enables us to recognize the perception of both the young and middle-aged adults. All of the participants were born and raised in Turkey. Except for three of the participants who lived in Germany, the U.S., and the Turkish Republic of Northern Cyprus, they all dwelled in Turkey. As it could be a significant point for their interaction with globalization, it should be stated that eight of them had been abroad for various purposes. Only one of them did not have a university education. When it comes to their profession, eleven of them had white-collar jobs, three of them did not want to share their profession, and there was a student. In addition to these, while six of them preferred pseudonyms, the rest wanted to use their own names.

Out of fifteen interviews, only two of them were conducted face to face. The other thirteen interviews were conducted through phone calls and online meetings on Skype, Zoom, and WhatsApp. Each participants allowed me to record the meetings. However, for privacy matters, four participants made me to promise to delete the recording after transcription which I did.

As stated earlier, the number of the participants are limited to fifteen as contacting gay community as an "outsider researcher" was highly challenging (Mercer, 2007). At first, through my acquaintances, I was able to reach out to four participants. Then, by means of snowball technique which allows the researcher to contact new participants with the help of the initial ones, I was able to interview four more (Heckathorn, 1997). Following that, I visited employees in multiple branches of a chain store in İstanbul introducing myself and my research hoping to find more participants as that chain store identifies itself gay friendly with the policy of employing LGBTI+ individuals. Two of the employees accepted to participate. Finally, I spent a great deal of time in gay chat rooms and Instagram accounts to contact more participants which ended up with five more.

4. Interpretation of globalization by gay men in Turkey

Globalization, without a doubt, has led to various advancements, ease, and possibilities to individuals and societies all around the world. By means of the progress in science, technology, communication, production, or transportation, things have been easy to reach, interact, and make use of. This enables people, things, cultures, meanings, and ideas all around the world to go beyond their limits and boundaries. Therefore, nothing is expected to remain where it is. To put it differently, as everything is close to each other and continuously mingled, globalization could be considered as a process that shrinks the world (Pieterse, 2009). For sure, this does not necessarily mean that what globalization creates or enables should be considered only in positive terms as it has negative effects like threatening and transforming things, individuals, and societies. Therefore, Giddens (1990) names modernity and globalization a juggernaut that moves very strongly and rapidly that could annihilate things before it.

As on many areas, globalization has impact upon gay communities all over the world as well. It has transformed the way homosexuality is perceived and experienced. It is possible to observe that with the rights that are granted and gained, homosexuality is acknowledged and embraced in many parts of the world. Its position is upgraded from a sin or a crime to sexual identity (Altman, 2001; 1997; D'Emilio, 1993; Weeks, 2011). Other than these, with Plummer's definition, with a transition from traditional to modern principles, global times have generated the term "modern homosexual" (2003).

In order to grasp how gay men interpret the interaction between globalization and gay community, the interviewees are asked whether globalization has an impact upon gay community in Turkey.

In contrast to Yılmaz and Devran, two participants who believe that globalization has not had much of an impact upon Turkish society and culture, the majority of the interviewees believe that it is forceful and is able to transform Turkish culture. They explicitly state that the steps that are taken on global platforms have been useful for gay communities both worldwide and in Turkey. In accordance with that, Mehmet's answer goes as follows.

> Globalization has been useful for gays in Turkey. In the past, it was much more difficult. We are living in better conditions. No matter how phobic people are, I am not afraid any more. They need to accept me the way I am. Compared to the past, now they have to accept me. Now we can talk about normalization even if it is a weak one. We owe it to them[4]. It is all thanks to other countries who enabled the global gay culture. We have no role in it. They have enabled a little comfort for us. The more homosexuality is acknowledged and presented as 'normal', the more people normalize it.

Mehmet makes a comparison between present and earlier times. He states that in the past, it was more difficult to be a gay. To him, due to globalization, Turkey has made a significant progress in terms of gay rights, social visibility, and acceptance through which he indicates homonormalization. Moreover, he stresses that as a result of the progress, unlike earlier times, society has to accept him the way he is. In

4 When Mehmet is asked who they are, he points the western countries.

addition to these, the one crucial point he makes is that Turkish gay community owes such a progress to other societies, especially to Western ones. For him, the more globalization and Western societies have normalized homosexuality, the more Turkey has been affected by it. In other words, he presents Western societies as the ones who have enabled homonormalization for Turkey, even if it is a weak one. Accordingly, for him, being exposed to global steps has led to better conditions for gay community in Turkey.

One of the most frequently stated points made by the interviewees about how globalization operates for the good of gay communities is the internet and the global broadcasting platforms, i.e., mediascape (Appadurai, 1999). The significance of media for gay community is discussed by Serkan and Ayhan as follows.

> Globalization has an impact. There is too much impact. Internet, especially the foreign productions, not national televisions but platforms like Netflix and Amazon Prime study homosexuality in a great deal, present or try to present it as a norm. This leads gays in Turkey to be more comfortable. When I talk to youngsters, they easily express that they or their friends are gays. People are informed, which is a good thing. Compared to my youth, we grew up hiding it under a great pressure. Today's generation is more conscious. Interaction with the world, having internet access is obviously a great thing (Serkan).

> I believe that globalization has an impact. I believe it injects many things to Turkey, enables certain flexibilities. Be it cinema, internet, or certain platforms like Netflix. There is not a single place where the theme of homosexuality is not studied. It is like the whole world is trying to do its PR (public relations). This being the case, people see, learn, and raise their awareness (Ayhan).

Basing their arguments on the internet and media, they inform us that the impact of globalization upon gay men, gay community, and the perception about homosexuality is apparent and positive. However, when Serkan introduces the internet and media as meaningful and useful sources, he makes an obvious distinction between the local and the global platforms. That is, he excludes national broadcasting services and dedicates the progress to global ones. Besides, in accordance with Mehmet, he makes a comparison between present and past suggesting that by means of globalization, perception about homosexuality is reconfigured and transformed positively. Regarding this issue, Beck (2000) asserts that considering the role and the impact of globalization, almost all the concepts should be reconsidered. Accordingly, both Serkan and Ayhan let us know that through globalization and the positive transformations that it enables, perception about homosexuality in Turkey has changed and many flexibilities have been available. Unlike past times, with the possibilities enabled by globalization, especially through the internet and media as the sources of information and transformation, gays are not expected to hide their sexual identities or live under pressure. On the contrary, they are now free to express themselves in a much more conscious way.

Another significant point that the interviewees make in terms of globalization is age. Ayhan (46-year-old) and Emre (25-year-old) assert that those who are considered to be young are able to embrace and acknowledge globalization and consume what it enables in a much better way. Accordingly, they state that

> It feels like, what globalization enables is consumed by youngsters unlike by those who are at my age. For those who are at my age, things could be considered to have settled. However, if we talk about the gay community in Turkey, without a doubt, it has positive consequences (Ayhan).

> Considering the age for gays, for old generations, it could be said that they are more introverted. They are adapted or forced to be adapted to Turkish culture. As a result of not having social media, Instagram, Twitter, or other applications that are specific for gays, they happen to remain out of globalization. Age difference is crucial in terms of globalization. Youngsters are more adapted to global gay culture. They have their own language, jargon. They post things online within this framework. Be it a way of dance. Netflix, series, or movies indicate that we youngsters are supposed to be adapted to globalization (Emre).

Ayhan, a middle-aged person, and Emre, a young adult, specifically stress the age factor for embracing globalization. They both inform us that the younger an individual is the more s/he is able to make use of globalization. Bearing in mind that culture is not an innate thing but acquired and learned meanings and practices, it could be suggested that youngsters are able to make use of various sources while constructing their membership to a culture and their cultural identities. That is, as youngsters have easier access to the internet, social media, and gay-specific applications and as middle age ones did not have them back in their times; and as they are considered to consume them less, both of the interviewees assume that the extend of the interaction with globalization for youngsters and middle age ones differ in a great deal. These assertions could lead us to the idea that those who have had more time to interact with culture consume it as the way it is given. In other words, the unitary aspect of culture is more vivid for them. However, youngsters are able to construct their understanding of culture and cultural identities through various sources rather than consuming it the way it is. In addition to these, the significant point that both of the interviewees make is that globalization has been and is useful, helpful, and productive for gay community in general. They believe that by means of globalization, gay community in Turkey has made a significant progress.

Atakan's answer goes as follows.

> Of course, globalization has an impact. See how we met[5]. We meet on social applications, meeting platforms. What happens there, abroad, arrives in Turkey. People see what happens there. Besides, travelling is not that difficult anymore. So many gays have migrated. But they come back, visit, and whatsoever. They, in a way, transfer the culture over there to here. Nevertheless, there is a gay culture specific to Turkey. That is, there is a culture that exists in Turkey but not anywhere else.

Like the other interviewees, Atakan emphasizes the role of the internet and social media and sees them as significant means in order to demonstrate how globalization operates for the good of gay community in Turkey. As he suggests that through the internet and online social platforms, gay men in Turkey interact with others, get to know about what is happening in other countries, and become aware of their rights, he stresses Appadurai's ideoscape (1999). He means that an idea occurring elsewhere does not remain where it is born. It is disseminated to other countries and societies through such means which is how gay community in Turkey aims and tries to bring those ideas to their own countries. Even though Atakan's statement is similar to the other interviewees so far, he makes a different contribution by emphasizing travelling cultures (Clifford, 2008). He informs us that Turkey has its own gay culture as well as there is one abroad. He specifically distinguishes the two. However, by mentioning the travelling aspect of culture, he combines them. He states that as gays migrate or travel to different countries, they bring back what they see, learn, and experience. He does not see this travelling as a one-way action. According to him, the culture over there comes to Turkey as well as the culture in Turkey goes there. In other words, as culture travels from one society to another, it does not have the chance to remain intact. It becomes both transnational and translational. Accordingly, he approaches culture through the interaction of local and global.

Yunus Emre considers globalization as a force with positive outcomes. For him, globalization and global means of communication increase the chance of visibility and recognition for gay communities not only in Turkey but also in any country. His statement is as follows.

> For sure, it is influential. At the end of the day, there comes publicity and visibility about homosexuality. There are gay singers, fashion designers, and public figures. There are people who live their homosexuality in an open way. People who have a voice have things to say. Thus, it is definitely influential. Somehow, it goes into people's minds. In positive terms, I mean.

5 Atakan emphasizes that I contacted him through a chat website.

So far, the interviewees focus on the positive outcomes of globalization. Unlike those who regard globalization in positive terms, Soner questions its impacts. However, his way of questioning is not concerned with whether the impact of globalization has been weak in Turkey. He questions globalization as he significantly cares about his local culture. His statement goes as follows.

> Of course. These terms have been imported from the West. Well, it should not be considered that the West has brought LGBT+ here. The ways we define ourselves and attribute meanings to things are done through their terms. You could call it either globalization or colonialization. Cultural colonialism. There are also the things that we dream of. Those dreams, sense of freedom etc. are built via the West. This also disconnects us from the terms that we used to use to define LGBT+ in the past. We do not know those terms. In Ottoman times, 100 or 200 years ago, what they were called? What were their names? There is a term Erkek Fatma . So, it disconnects us, it erases our memories. Therefore, I feel indebted to these lands. Globalization has such a bad side.

In contrast to the earlier interviewees, Soner presents the consequences of globalization that affect the local culture negatively. He informs us that the terms that are used for LGBT+ are taken from the West. As a result, LGBT+ community in Turkey makes sense of and interprets LGBT+ issues and individuals through that channel. In other words, the meaning making processes for LGBT+ community are conducted through the language and discourses of others not through their own. It seems like a significant point for Soner because he believes that such a process generates disconnection with both the present and past for the local culture. Accordingly, he complains about not knowing the details about how non-heterosexuality was experienced in the past. He exemplifies his complaint with the assertion that although he constantly uses terms like lesbian, gay, bisexual and so on, he is not able to have knowledge on the history of Erkek Fatma. Therefore, what he names this process does not matter for him. It could be either globalization or cultural colonialism. That is, instead of its title, he focuses on its negative consequences.

In sum, it could be suggested that the interviewees mainly regard globalization as noteworthy for the betterment of gay communities not only all around the world but also in Turkey. At this point, the internet and social media are given as the prominent sources or means for globalization to operate for the good of gay communities. They suggest that through such sources, people get to know about what occurs in different societies and are able transfer them to their own societies. Furthermore, travelling culture is also emphasized by interviewees with the suggestion that as individuals, ideas, cultures, and cultural meanings and practices are able to travel easily in global times, nothing is supposed to remain where it is. On the contrary, things, individuals, societies, ideas, cultures, and practices constantly travel and interact which is how they help each other to (re)shape themselves. Finally, it could also be asserted that interviewees embrace globalization believing that it is going to generate many more advantages for gay communities not only in Turkey but all around the world.

5. How gay men in Turkey are culturally affected by globalization

Consuming culture as the way it is given means that culture turns out to be a matter of chance. However, as Bhabha informs us, it is also a matter of choice (Bhabha, 2000). As individuals are born into a culture, they acquire it. Nevertheless, as an ethical and a political right, individuals are able to choose and construct their own cultural identities as autonomous, conscious, and free agents. Even though, individuals feel belonging to and similarities with their groups and fellow members, due to various causes, they might need to deviate and construct their cultural sense of belonging on their own. That is, as their ethical and political rights, they might feel the urge to question, challenge, or break up with their habitus and find themselves new ones that are more suitable, acceptable, or satisfactory (Bhabha, 2000; Bourdieu, 1977). These subjective and constructive aspects of culture and cultural identity mean that cultural identity is not about "being" but also "becoming" (Hall, 1994, p. 394).

As an otherized minority group, gay community in Turkey suffers a great deal of difficulties and handicaps in many areas of life (Özbay, 2015; Öztürk M. B., 2011; Çakırlar & Delice, 2012) which leads them to dissociate from their local culture. Such a circumstance reminds us Castell's (2010) statement emphasizing that the more minority groups lack their humanitarian needs the more they are likely to act as global citizens interacting with global platforms. This means that as the needs, expectations, wants, and needs of otherized groups are not met or satisfied by the local culture, they could tend to embrace what they are provided with on global platforms. As they observe, experience, and believe that what they see on global scale is more acceptable, reasonable, and rightful, they could go through a process in which they feel the need to reshape the cultural identity they are given. Likewise, Wesling suggests that since non-heterosexual individuals are generally not able to fit within the national norms and values and regarded as those who harm national harmony, they have a close relation to globalization and make use of it in a great deal. Therefore, they "are always already extra-national" (2008, p. 31). Her assertion could lead us to the idea that with the impact of globalization, gays could reconstruct their cultural identities rather than sticking to what they are already given.

Depending on these approaches and the positive responses of the participants regarding the relation between globalization and gay communities, the second question focused on whether globalization affected the cultural identities of the participants; and if yes how.

Eren's response is as follows.

> There is definitely an impact. I believe that I deviate from my family. As a person who has lived abroad for a long time, I differ a lot from my family in terms of mindset no matter how liberal they are. I definitely think that globalization is forceful. It is not a detachment but comparing myself to the society in general, as a frame of mind, there are differences.

Eren informs us that he has been abroad, in Germany, experienced both the local and the global. Therefore, he has the necessary means to compare them in the first hand. His comparison indicates that even if he has grown in a liberal family, he is still not pleased with what his local culture offers. Since the one in the global platforms seems better, more appealing, and reasonable, he considers himself as one who does not exactly fit into the Turkish culture. In other words, he is not able to present himself as one who consumes Turkish cultural identity as given. He explicitly states that his being unfit to Turkish culture does not necessarily mean that he is completely detached from it. Depending on this statement, it could be inferred that as one who is born and raised in Turkey, he possesses the characteristics of Turkish culture. However, his cultural identity goes through a process of reconstruction fed by globalization.

The condition of not absorbing the culture as given due to globalization is also mentioned by Mete who states that

> As I said before, everyone is global now. How one could not be affected after seeing what goes on in the world. We are affected by it be it culturally, psychologically, from way of dressing to anything. If you are asking this question about how much I am attached to my culture, how much I love it or embrace it, for sure, I am not like an ordinary person who has grown here, never left his hometown, is married, has kids and grandkids. Unavoidably, I cannot be like him. I naturally step back and take a look at it. I tell what is right and wrong about it.

Mete indicates that globalization is extremely powerful and anyone is inevitably exposed to it. For him, the impact of globalization is so strong that it affects individuals in almost any spheres. That is, at first, he presents a general approach to the impact of globalization regardless of paying attention to being gay. However, as he answers to the question through gay perspective, he states that as he is aware of the things happening on global scale, he is not supposed to consume his given culture as the way it is. He

suggests that it is highly natural for him to question and reconstruct his cultural identity as a result of the significant differences between the local and global.

Serkan's answer goes as follows.

> Globalization pushes one to be freer. You want to be freer. The comfort over there, way of expression, acceptance by family, and being able to get married, naturally, attract you. It moves you away from Turkish culture. You reject what is here and want to take what is in the West in order to live easily.

As in the previous section, Serkan's statement favors globalization. He informs us that a gay man is supposed to embrace what globalization provides him with, as it is more satisfactory than his local culture. After observing what happens on global and local at the same time, as a free agent, he makes a comparison between the two. Since what he observes on global platforms is able to meet his needs much better than what he experiences in local, he, culturally, feels closer to the first one. He challenges, questions, and moves away from the latter and wishes to identify and fashion himself culturally with what he is enabled by the global one.

Ayhan's answer is similar to what Serkan suggests.

> Youngsters, those who are conscious of what is going on in the world, could highly be affected. They might have to complain and scrutinize the culture they are in. They might naturally ask why we are like this and they are like that because they are always in a need to hide and deny. There are people who are forced to live by denying his homosexuality and hating themselves. I believe that youngsters try to live like those they see in the West but that could be possible in a limited way because Turkey, our country does not allow that kind of a lifestyle.

As in the previous section, Ayhan assumes that youngsters are able to make use of globalization more than middle aged ones which is why he suggests that youngsters are supposed to question their given cultural identities. The reason for questioning their cultural identity is that gay men in Turkey are not able to do what they see out there. Just like Serkan, Ayhan too believes that it is a natural consequence for gay men in Turkey to envy what others in Western societies experience. For him, the impact of the local culture is so strong that it not only forces them to remain in the closet but also makes them hate themselves. Moreover, he asserts that even if they envy and try to embrace the culture they observe in the West, they will not be able to follow it as the way it is due to the dominance of the local one.

The dissatisfaction with the available circumstances in Turkey is so strong for Soner that even though he does not wish to embrace globalization as a whole, he is still in favor of it. His statement is as follows.

> Things like İstanbul Sözleşmesi are based on human rights. It is not about being European or Western but about being human. Does globalization change cultural codes? For sure, it does. It changes what you base your ideas on. Even if things are Western products, even if human rights are based on Western hegemony and integrated into capitalism, I guess, I still prefer them.

In the previous section, Soner explicitly made his complaint about the dominance and the impact of globalization and Western flows as they colonialize the local meaning making processes. Similar to his previous opinions, he once again complains about how Western or global flows dominate and create a hegemony over how gay men in Turkey make meanings and what they base their ideas on. However, even though he has such negative opinions about globalization, he still gives priority to the global culture on same-sex sexualities as it is based on human rights and as the local culture is not able to meet such needs. This means that he is in favor with what globalization presents even though he has a strong attachment to his local culture.

Atakan presents a little more detailed answer to explain why he questions the local culture and how he constructs his cultural identity. His answer goes as follows.

> Globalization is inevitable. I have been abroad. We are affected by it in terms of expressing ourselves. We learn our rights being inspired by those in different countries. It is hard to read, learn, and express

> them in Turkey. However, people abroad claim that this or that is our right. For example, globalization led me to question my religion and helped me to accept my sexual identity easily. In the past, I felt uncomfortable about my sexual identity. I said to myself why I was like this, I should not be this way, or I will go to hell. Globalization, scientific progress, reading, learning; they all come to Turkey as well. Then I thought that I was hard on myself in vain. There was no such thing. Globalization helped me to eliminate those harmful parts of my culture. Our society is not superb. I find out its bad sides and eliminate them.

Atakan identifies globalization as an inevitable force and regards being exposed to it as a natural consequence. He suggests that what happens on global platforms is more useful and constructive for gay communities around the world while he asserts that things in Turkey are behind it. He presents global platforms as a source from which Turkish gay community learns. He informs us that by means of the possibilities enabled by globalization, he became conscious of the pros and cons of his culture, society, and religion. His statement lets us know that as a free agent, after making a comparison between the local and global, he is dissatisfied by what he is given. Then, he has the need to reconstruct his cultural identity. He abandons those harming aspects of his culture and acknowledges what he learns from different societies. Depending on Atakan's response, it could be suggested that as his cultural identity goes through a transformation and reconstruction, his cultural identity is not just about "being" but "also becoming" because he consciously constructs it (Hall, 1994).

Young (1990) suggests that as dominant groups introduce their norms and values as 'true, reasonable, and acceptable', the ones who do not fit become minorities or outsiders. Furthermore, depending on Hall's suggestion that "identities are constructed through, not outside, difference", Serkan, Ayhan, Cenk, and Atakan could be asserted to reconstruct their cultural identities with the help of globalization (1996c, p. 4). They have the need to reconstruct their cultural identities because they are pushed out of the cultural circle, as they stand different or outsiders for the needs, requirements, and expectations of the local culture. In other words, they question and reconstruct their cultural identities by observing and culturally fashioning themselves through the global market as it seems more positive than the local one (Gordon, 2000). The way they reconstruct their cultural identity making use of globalization matches with the idea that "globalization proliferates rather than destroy identities" (Tomlinson, 2003, p. 271). They do not simply abandon or give up the local culture they possess in the first place. They simply construct, enrich, expand, or proliferate a new one by making use of both the global and local. In other words, they glocalize their cultural identities and generate a hybrid one.

Furthermore, for the construction of cultural identity, globalization plays quite a different role for Emre. That is, with the help of the possibilities globalization enables, his belonging to the local culture gets stronger. His answer goes as follows.

> I think, globalization affects me positively in terms of cultural identity. With globalization, we observe that Turkish culture gets to know more about LGBTI+ and begins to talk about it. This is something enabled by globalization only. Because such an issue is not only for Turkey. As I said before, it is in Hungary, Poland, in other Middle East countries. It is discussed all around the world. As society gets to know about us and starts to accept us, I feel like, there is no need to go abroad. Having positive reactions and acceptance affects me positively. Such progress makes me feel more belonged. I believe that I can live here, I can make friends, and I can be at ease.

According to Emre, non-heterosexuality is a hot topic that is discussed all around the world. By means of globalization, the discourse of non-heterosexuality is given voice which is how it generates progress not only for gays but also for other non-heterosexual individuals. Then, according to him, the more non-heterosexuality is discussed, normalized, and given rights on global scale the more his society acknowledges it. Depending on the assumption and expectation that the progress achieved in different societies will be in Turkey as well, he feels a stronger sense of belonging to his own culture.

Just like Emre, the way a given culture approaches to or acknowledges the discourse of homosexuality for one to embrace or question his cultural identity seems to be significant for Savaş too. He suggests that the level of being attached to his own culture depends on how much 'progress' a culture has achieved in terms of acknowledging homosexuality. Accordingly, his answer is as follows.

> Once you take a look at others, you see that they have achieved much. They have made it to a certain level. It does not mean that they have no problem. For sure, they have many but they are obviously better than we are. Once you see them, you ask why they are this way but we are not. You naturally compare your society to others. Then you say that there is something wrong with my culture. The problem is that they do not want me. Then you wish to live abroad. However, as you observe Iran, Afghanistan, you say that my culture is fine. Then, you embrace it. At least, we are not like them. God forbid. You run between loving and hating your culture. It all depends on how you look at it.

Savaş clearly complains about his culture, as he does not find it satisfactory in terms of its way of approaching the discourse of homosexuality. In order to support and explain his complaint, he compares it to others, especially to the Western ones. For his assertion that his local culture falls behind the Western ones in terms of being gay friendly, he indicates what he observes in different cultures and societies, i.e., global culture. However, as he makes the same comparison through Eastern societies and cultures like Iran and Afghanistan, he feels satisfied with what he has in the first place. Accordingly, the level of being gay friendly stands as a benchmark for him to question his cultural identity.

Moreover, through Savaş and Emre's statements, it could be observed that they favor their local culture as long as it possesses the characteristics provided by globalization. That is, they form a glocalized culture and a cultural identity involving the aspects of both.

Accordingly, the responses of the interviewees indicate that as their needs, expectations, wants, and needs are not met or satisfied by the local culture, they tend to embrace what they are provided with on global platforms. As they observe, experience, and believe that what they see on global scale is more acceptable, reasonable, and rightful, they go through a process in which they feel the need to reshape the cultural identity they are given. However, while going through this process, they do no simply leave their given cultural identities behind and adopt the global one. In other words, they experience neither cultural differentialism nor cultural convergence. They reconstruct their cultural identities with the use of both the local and global. In other words, they hybridize it.

6. Interpretation of global gay culture & identity

As it is stated earlier in the study that global gay, put forward by Altman (2001; 1997) and studied by many others, is an image or an identity that presents gays in a single identity by suggesting that they wish to be a part of and identify themselves with a global and a collective community. As global gay identity takes any gay man from any society and unites them under a single identity, it disregards social, political, cultural, religious, or geographical dynamics and characteristics, and factors of various localities. This means that as gays are not satisfied with what they have in their localities, they tend to overlook them and to acknowledge the possibilities and chances enabled or granted by global flows.

However, being oriented by the West, especially by the U.S. could be given as one of the most fundamental cons of global gay culture & identity. As global gay identity places Western societies in the center and enables them with the power of domination, it generates an atmosphere where terms like cultural imperialism and cultural colonialism could be mentioned. Accordingly, this identity turns out to be one that overlooks and disregards localities except for the Western societies. Moreover, under such circumstances there occurs a hierarchy where certain societies are taken as favorable while others are not. Then, because of such a hierarchy, the dominant ones create their own discourses where things, individuals, ideas, and approaches are defined and explained within certain languages. In addition to

these, as global gay identity unites gay men under a single identity, it robs their individuality, subjectivity, and agency and presents them as one who follows its directions, instructions, and requirements.

In order to find out the reactions to the term global gay, the interviewees are asked how they interpret it. Surprisingly, even though the interviewees are in favor of globalization and what it enables for gay communities all over the world, they do not appreciate global gay culture & identity as they significantly care about their local culture.

For Rüzgar, global gay exists in Turkey. He thinks that global gay is the one with feminine characteristics and attitudes and stands as a stereotype for gay identity. In short, it is first the image of a gay man that comes to people's mind when they think of it. Moreover, it is the existence of global gay in Turkey that makes him a stereotype in the first place. His answer is as follows.

> It definitely exists in Turkey. What does our society think of a gay? First of all, he is feminine. That is how he acts. They assume he is a passive gay. He makes up, wears earrings and colorful clothes that straight men would not wear. We have a stereotype like that is because it is real.

Unlike Rüzgar who emphasizes the stereotypical existence of global gay, Ayhan has different ideas as he states that

> Yes, we could say that this term exists in Turkey. However, it would be wrong to suggest that all gays in Turkey are like this. You cannot find a global gay in an Anatolian village. It is impossible. You could find it at best in İstanbul, in a limited number. In addition, you cannot place gayness in Turkey under one term. For that, you should write numerous dissertations because the scale is so wide. Considering the circumstances of Turkey, very few gays could experience that. They do not have such chances or possibilities and I do not think they will for a long time.

For Ayhan, gay men having the characteristics of global gay could be found only in İstanbul. However, he believes that even though İstanbul is the biggest and a global city of Turkey, global gays could barely exist there. He supports his assertion with the statement that it is impossible for a global gay to exist in Anatolia. In this way, Ayhan pays attention to the unitary characteristics of culture. For him, since people in Turkey significantly follow Turkish culture in terms of its gender structure, those who deviate from its requirements would not have a chance. Moreover, he assumes that the way Turkish culture and society operate in terms of gender will remain the same for a very long time and it will not enable space for global gay. Besides, he is not in much of a favor with the term as it unites any gay man under a single term. He believes that the identity of gay is so wide that different and various subjectivities and individualities could not fit within one term only.

Eren claims that those with feminine attitudes consider themselves as global gays and they are the minority of gay community in Turkey. As he is against the idea of stereotyping all gay men in a single term, he calls it nonsense as he expresses that being gay does not equal performing the characteristics of feminine looking gay. His answer is as follows.

> I believe it is so shallow because it could stand only for 20% of gays. The other 80% cannot be placed within that term. Therefore, it feels nonsense. As a matter of fact, I take it as a bad thing for gays. This 80% is not those who want to wear shiny clothes, walk coquettishly and to show that they are gays.

Misconception about global gay seems to be a common opinion for the interviewees. Many of them suggest that gay men in Turkey believe that being feminine is being global. Likewise, Cenk's response goes as follows.

> There is a group of people like that and they are degenerated. They reveal themselves or have the need to reveal themselves. I am talking about those who are feminine. They are like women but they could even be lynched. There are those who obviously manifest themselves. I think it is an extremely degenerated version of gay. For sure, there are publicly known figures who are like that and appreciated. It is the same society but there are two different results. The real gay image is not that. I

> am not that kind of a profile. I believe that global gay actually harms the gay identity. It certainly exists in Turkey, there is a potential for that but it cannot be dominant.

For Cenk, global gay exists in Turkey in small numbers. He asserts that those who have the need to let others know that they are gays with their feminine attitudes believe that they are global gays. For Cenk, this is a misconception. Different in terms but similar in meaning, Cenk suggests that those gays are degenerated and even harm the identity of gay. The reason for him to suggest so is that it is not and cannot be the actual reflection or the embodiment of gay identity. That is because society would not approve such an image and could even lynch it. As he states that there is a potential for global gay, he could mean that people aspire to do so. However, they are not able to.

In a similar manner with Cenk and Eren, Serkan emphasizes the role of feminine attitudes for the formation of global gay identity. In addition to that, he contributes to the subject with a wider perspective as he says that

> In Turkey, there exists such an image but very very few. I guess, it almost does not exist. In Turkey, after 2000, those who reflect the characteristics of global gay are confused about being out and being a faggot. Ours try to reveal out their gayness through being feminine, their clothes, and behavior but not through their ideas and opinions. Thus, it annoys people in Turkey. Those in other societies could be a global gay while looking like a straight man but ours try to do it through feminine appearance and make up. They believe that being like this is being global gay. To be honest, I do not approve that.

Serkan believes that a global gay image exists in Turkey but in a very limited way. For him, being global gay requires having globally appreciated human rights-based ideas and opinions rather than wearing shiny clothes or acting in feminine ways which could irritate society. He suggests that gays in Turkey perform the characteristics of the term only by acting femininely. By stating so, he means that the more gays embody the feminine character that appears in people's minds at first thought the more irritated the society gets. Accordingly, sticking to the reality of his society, which does not approve man with feminine attitudes, although he is a gay himself, even he states that those who act like a stereotypical gay by neglecting the circumstances and the possibilities of his locality are faggots. This means that for Serkan, it is highly important to be a global gay through ideas rather than attitudes. Depending on his answer, it could be concluded that Serkan is in favor with global gay image. He is not against it. However, for him, the mentality of global gay should be imported and applied in Turkey while considering the circumstances, needs, and requirements of the local.

Savaş agrees with Serkan by stating that

> It feels like it is the image that comes to people's mind when the term gay is said. There is such a type but very few in Turkey. Being gay is not just that. There are various types. You look at a man, he is a truck driver, a construction worker, or a mechanic with moustache but he is a gay. Being gay is not just that. You cannot stereotype gayness. Why is it so few in Turkey? As I said, first, that is not being gay. It is not right to stereotype gayness. And secondly, that profile would not be allowed. He would not have a chance. He cannot. At best, that could be done in the most elite parts of İstanbul. People wish to be like that because they are not free. That is why I just said that I wanted to live abroad. It is not just about wearing skinny clothes, having make up, or behaving coquettishly. When it comes to being free and breaking up with the taboos of society, everyone wants to be a global gay.

Savaş believes that one with the characteristics of global gay would not be able to live in Turkey because of the available negative circumstances of Turkish culture and society. That is, assuming the existence of a gay who stripped himself off the boundaries of Turkish society is not possible in the first place. Turkish culture would not allow him. However, he gives a slight chance for global gay to exist only in certain privileged parts of İstanbul. Like Serkan, Savaş is against the idea that acting femininely, wearing skinny clothes, or having make up does not make one a global gay. For him, in order to be a global gay, one needs to free his mindset off the society and culture. That is, global gay is not about formalism but about content and meaning. In addition, agreeing with Ayhan, he is against the idea of limiting the

identity of gay with a single term. To him, gayness is not just about being feminine which is why he emphasizes the existence of masculine gays. Accordingly, he believes that gays in Turkey misunderstand the term, takes it as a stereotypical feminine looking gay image, and forgets about the others.

Another dissatisfaction with the term global gay comes from Mete who focuses on the role of local culture and emphasizes how significant it is. His response goes as follows.

> I personally do not think that such a term exists in Turkey. He can hardly survive in Turkey. Maybe those social media celebrities could be like that. There are already a few. If it is not a celebrity, only those who have a certain economic power and live in certain parts of İstanbul can be that way. Otherwise, I do not think that it is possible for an ordinary gay. On the contrary, the more visible a gay is the more he is harmed. If you stick it into people's eyes, it will be for your own disadvantage. Moreover, such a profile would harm not only himself but also the whole gay community. As I just said, people are already irritated and when they see a profile like that, they take him as a symbol. That would represent what people think of a gay. I believe it is more useful to go along with the society. It is better not to stand out.

For Mete, such a profile cannot exist or survive in Turkey. He presents İstanbul, not as a whole but its certain parts, as the only possible location for a global gay to live in. He claims that in order to count as a global gay, one needs to be either a celebrity or one with economic power so that people would not be able to interfere in his life easily. Otherwise, he does not give a chance for an ordinary gay to be that way. Moreover, Mete warns us that while shaping gay identity, one should not disregard the reality he lives in. As Turkish culture suppresses homosexuality, he believes that it is for the good of gay men to keep a low profile, not to stand out, and to go along with its requirements. He claims that the image of global gay which breaks free off the society would be a standing out profile and be considered as the representation of the whole gay community. By becoming a representation of the term gay, it would remind people kind of a person that they would not approve. Consequently, global gay would turn out to be a disadvantage not only for the individual himself but also for the whole gay community.

Going along with the other interviewees, Yılmaz argues that the idea of global gay could slightly be experienced in cosmopolitan cities like Ankara and İstanbul. The reason for it to be experienced slightly is the society. Moreover, to him, it is the stereotyping of gay identity that could cause gays to be otherized in the first place. He states that

> I have friends living in Ankara and İstanbul. In my opinion, they have that image. They try to be like that but they cannot manage it completely. We should not reduce it to a stereotype. Maybe, we are excluded just for that. We are otherized. I think, by doing so, we make ourselves otherized. Being labeled that way makes us otherized.

Devran has different ideas about the impact of global gay image. His answer is as follows.

> I definitely believe that it does not exist in Turkey. It is very few in Turkey. It could be in İstanbul, İzmir, or Antalya where economy runs faster. I believe it has an impact for gays in Turkey. People experience things secretly here. They cannot express themselves which is why they psychologically lose themselves. That is, they want to be out like a global gay but since they cannot do it, there occurs problems. Most of the times, people live their lives at nights. There are clubs and bars where gays go to and interact with each other. These spaces must be the same with those abroad but the mentality of people are different. We can do what they (gays abroad) do only at nights.

For Devran, global gay is an identity that gay men in Turkey are not able to possess even though they aspire for it. That is, they want to be independent, free from the restrictions of society and culture, and live their lives the way they wish to and the way they observe in other societies. However, because of the influence of society and culture, they are not able to do so. As a result of such a conflict, he asserts that there occurs depression and psychological problems. In addition, he informs us that gay men in Turkey experience global gay identity slightly, only at nights within their gay spaces where individuals with

same-sex sexualities could feel themselves at home. This means that gay men in Turkey are provided with a limited global gay identity and space.

Yunus Emre has similar ideas with the other interviewees as he is against stereotypical gay identity which is formed with feminine attitudes only. Like the others, he informs us that such a stereotypical gay identity would harm both himself and the gay community. He also adds that such a profile would be excluded not only in the society but also in gay community. However, Yunus Emre does not present global gay identity as a completely negative one. He points its pros by discussing that it could foster visibility for gay community. That is, for him, the more society and culture is exposed to a gay image and identity the more they would be accustomed to them. Bearing this in mind, he argues both the pros and the cons of global gay. His statement is as follows.

> It could exist in Turkey. There are examples of it. There are people living as out gays in social media. They stereotype gayness and influence the opinions of people. I believe this is a negative impact. There are many masculine gays as well. That is a majority as well. There are people who do not act, talk, or wear like that. I do not like stereotyping. However, it is positive in terms of visibility. This stereotype gay would be excluded even in gay community.

Emre's opinions about global gay seem to be quite similar with what others say in terms of emphasis on the local culture. However, he believes that it could also create positive outcomes depending on the condition that the local culture should be integrated into the global one, in other words, they should be hybridized. His answer is as follows.

> Definitely, this term exists in Turkey. There are many people like that in the world but not that much in Turkey. In Turkey, very few people could meet the needs to be a global gay because we are subjected to a very different culture. Those in Turkey try to imitate the global gay image but it does not feel natural. One should act and talk the way he wants. He should create his own culture. Especially the youngsters copy that image and it is askew. It is not intimate. However, instead of just copying, if they act by integrating it to their own culture, maybe then it would be more natural and intimate. One cannot integrate himself to that because he has a belonging to this culture as well. You are subjected to culture in here. I think, it is not possible for us to be integrated to that shared culture as a whole.

Like most of the interviewees, Emre believes that there are limited or very few people with the characteristics of global gay in Turkey. So far, his opinions are the same with the others. What makes his answer different is that like the others, he does not believe that global gay can exist in Turkey just because culture would not allow it. He believes that gay men in Turkey would not be able to and should not possess the characteristics of that identity and perform it just because they come from a different culture. This means that, it is the gays in the first place who is not supposed to welcome global gay identity as the way it is because of the culture they have been exposed to throughout their lives. By doing so, Emre emphasizes the significance or the inevitability of the impact of local culture. Therefore, he does not sympathize with those who try to act like a global gay that they observe in other societies. He thinks that pretending to be a global gay does not fit gays in Turkey as they are supposed to act in accordance with the culture they come from. However, Emre's opinions are not just about focusing on the local culture and objecting to the global gay identity. He still assumes that such an identity would be useful for gay community in Turkey on the condition that it is employed in proper ways. He suggests that the proper way to consume the global gay identity is not just importing it the way it is but it should be merged with the local culture. He asks for a combination and integration of the two. In other words, he believes that global gay identity and culture could be made use of as long as it is hybridized with the local one. Accordingly, he thinks that copying global gay identity without considering the role of local culture seems to be unnatural, superficial, and unproductive.

7. Finding the way in-between, hybridizing cultural identity

Up to this point, the participants clearly expressed their opinions on globalization, its pros and cons, and the reformation it generates upon their cultural identities. Generally speaking, it could be asserted that the participants are significantly in favor with what globalization provides them with as it opens up new opportunities for gay communities both in Turkey and other countries. By this way, they are led to reconstruct their cultural identities with the touch of globalization. However, depending on what they state, it should be emphasized that it does not necessarily mean that they turn their backs on their local culture, leave it behind, or acknowledge global flows as the way they are. Even if they complain about and are not satisfied with the local culture, they explicitly stress that their cultural codes are local. They never deny where they come from or feel hatred for the circumstances available in Turkey. That is, on one hand, they emphasize the significance and the role of their local culture; on the other, they embrace global flows basing their ideas on terms like freedom and human rights. Considering the local and global at the same time, they neither acknowledge nor abandon any of them. As a result of the circumstances and possibilities they have in local; and what they observe on global platforms, they happen to make use of both sides. In other words, they culturally place themselves somewhere in between the two which could be called the process of hybridization. In accordance with this assertion, bearing in mind both the local and the global, the interviewees are asked where they culturally position themselves.

Devran's answer is as follows.

> Turkey is really such a great place but I place myself away from here. If I were given the chance, I would do what I wish to do in Turkey, in my own country. I do not want to seek these things in another country. I guess, that is because I interiorize Turkey.

In his statement, at first, Devran seems to place himself culturally in other societies rather than Turkey. The reason for feeling closer to the global is that although there are things he wishes to experience, he is not able to because of the way culture operates. That is, according to his statement, Turkish culture is not in favor with homosexuality and he is not able to realize himself as the way he wishes to. He believes that other societies or global platforms could be a way of solution for such a problem. However, Devran does not easily give up on his society and culture. He explicitly states that Turkey is his first choice for experiencing the things he wishes to. Moreover, he explains the reason why he feels this way by stating that he has already interiorized Turkish culture. By stating so, he indicates his connection to his local culture. To sum up, for Devran, it could be asserted that he has a strong attachment to his own local culture. However, he wishes to be a part of the global gay culture in order to feel happier. As a result, he happens to be stuck in the middle of local and global culture. He is not able to identify himself through neither the former nor the latter, as he possesses the characteristics and qualities of both sides.

Mete's answer is as follows.

> I am a person of this nation. No matter what they say, I am Turkish and a person of this culture. Yes, I conflict with the society in terms of certain norms. Yes, I am a homosexual but it does not necessarily mean that I go against my own culture. Once they push me so much, as I say 'me' I mean the whole gay community, once they push us so much, for sure, we complain. I fall out of love with my own people and country. We have talked about how much they (gays in Western societies) gained in terms of their rights. Then, it is not true that I do not envy. Then you tell yourself, I wish I were there. To put it short, I am both Turkish, a person of Turkish culture and a world citizen. This is much better. I shall not prefer either this or that.

Just like Devran, Mete constructs his cultural identity depending on both the local and the global. He is aware that he conflicts with the characteristics of Turkish culture. He knows that his sexual identity is not the one that Turkish culture favors. However, he does not mind it; and on the contrary, highlights his identification with it. He acknowledges Turkish culture and presents himself as a member of it.

However, like Devran, his dissatisfaction with the culture is derived from the way he is approached. He prefers a different, especially a Western society and culture because of the negativities he experiences in the local. In addition to identifying himself as a Turkish possessing the characteristics of Turkish culture, he informs us that he is also a global citizen who is aware of what happens in the world, follows and acknowledges the global flows, and integrates them to his identity. In short, he could be asserted to have a hybrid cultural identity that has the characteristics of both the local and the global.

Berk's short but significant answer is as follows.

> We want to be like Europeans. But why cannot we live like them? It is more of ideas than in practice. If we divide the world into two halves, we are somewhere in between. Right on the division line.

For Berk, gay men in Turkey try to define themselves or to be like those that they observe in European societies. Turkish culture, in terms of same-sex sexualities, is so strict that neither he nor any other gay men in Turkey are able to experience the culture those in Europe are able to. He believes that such a desire is possible in ideas but not in practice. He makes a distinction between Turkey and other societies by dividing the world into two halves. What is significant in his statement is that he does not position Turkish culture into any of the halves. He places it right on the division line that is connected to the both sides. This means that he regards Turkish culture as the in-between one. It is neither on the right nor on the left side. It is both disconnected from and connected to each half. With a balance, in terms of same-sex sexualities, he places Turkish culture between the two camps where it could interact with both; create a new formulation, i.e., a hybrid one.

Serkan's answer is as follows.

> I feel closer to the global but I think I am caught in the middle most of the times. Because of my mentality, the people I interact with, and the work I do, I feel closer to the global. However, we can still talk much about being caught in the middle. Actually, it is completely that way. Because, every country has its own culture and way of life. But here, the boundaries are off. Things are slowly melting.

Serkan explicitly informs us that he is closer to the global gay culture because of the people he socializes with and the work he does. That is, considering his work and the people around him as means, it could be suggested that he has his own tools which could help him to be aware of what happens around the world and go beyond the boundaries of his society and culture. As a result of such an awareness, and with the belief that global gay culture could be more satisfying for him, he culturally identifies himself closer to the global. However, he explicitly indicates the hybrid position he has. As he states that every country and society has their own culture, he emphasizes the role of local culture in Turkey and his attachment to it. By assessing both of the sides and after going through a process of negotiation between the two, he directly indicates the Third Space (Bhabha H. K., 1994) he experiences and suggests that he is caught in the middle most of the times. Hence, his cultural identity could be suggested to be hybrid. It is global, because of his way of life; and local, because of his connection to his own culture. Moreover, he corrects himself and states that it is not most of the times but all the time that he completely feels stuck in the middle.

Ayhan's response is similar with Serkan's and it goes as follows.

> I do not see myself away from the local. It is not that possible to isolate myself from here or disregard it. Besides, I have worked abroad and met different people. However, it is not likely for me to separate myself from here. But, if I answer to the question considering my mentality, way of life, and people around me, I feel closer to the global.

Ayhan's answer is similar with Serkan's as he explicitly expresses his attachment to his local culture. He does not regard himself away from the local culture and believes that it is not possible to suggest so. Besides, his connection is so strong that he cannot even assume to separate himself from his local

culture. Such a response by both Serkan and Ayhan reminds us Tomlinson's (2003) statement that local identities are not that fragile to break down when they face other identities and cultures through globalization. On the contrary, for individuals, they become significant means for identification. Once they face global platforms, they wish to emphasize their connection to their local culture. However, even though he has a strong connection, like Serkan, Ayhan acknowledges global culture where he feels more satisfied. He informs us that his mindset, friends, and job lead him to embrace global culture. By expressing so, he makes use of both sides again. Culturally, he is both local and global. Accordingly, the way he constructs his cultural identity could count as a process of hybridization.

Emre, in his long response, gives a detailed explanation of the process of hybridization he goes through.

> I guess, I place myself right in the middle because I am not a global person. I have been and lived abroad but I can call myself neither global nor local. I definitely am not. I am in the middle. I say so because I have experienced them both. As I just said, I am not global because I have nationalist feelings as well. As you meet different people from different nationalities, you recognize it. I am not global but I am not completely local either. Wherever I go, I can socialize and express myself. I mean, I can state that I am in the middle of local and global.
>
> I believe that there is not a balance. It is some of this and some of that. Because of the culture, you need to fit in a pattern of behaviors or sexual identity. However, once you go abroad, you observe that you do not have to do so. You see that there exists a society where such things are not even discussed. Then you say, yes. That reflects my opinion. It fits my mentality. However, once you consider it through your own culture, it feels so detached from you. I mean, you feel attracted to that and you say yes, I can live there. But certain things over there could also push you off. Therefore, what you desire for makes a balance between the local and the global.

In the first part of his answer, Emre informs us about how significant his local culture is for him. Even though he is an individual who has been, studied, and experienced abroad, he is not able to identify himself as a global individual. He calls himself a nationalist who is deeply attached to his own society and nation. Furthermore, he states that he becomes aware of his nationalist feelings especially when he meets individuals from different societies. At this point, we see a strong attachment to the local culture. However, he also informs us that even though he does not call himself a complete global individual, he acknowledges and is able to consume the global culture. That is, he is able to blend in with different societies and individuals from different countries because he has the necessary means for it. He states that he speaks a foreign language, has been abroad, works in an international company, has foreign friends, and follows global platforms by means of his education and the activism he did before. In other words, he could be considered as an individual who makes use of Appadurai's –scapes (1999). Moreover, by such tools, he has a cultural identity that is constructed both transnationally and translationally (Clifford, 2008). Accordingly, being in such a condition, Emre, culturally, presents himself as one who is in the middle. He calls himself neither local nor global but both. He is able to make use of, experience, and identify himself with both sides which could be considered a hybrid cultural identity.

In the second part of his answer, Emre explains why he feels this way; that he is in the middle of local and global. Following his statement that justifies his connection to his local culture, he narrates why he also favors global culture. He claims that global culture and the other societies out there are able to meet his needs. They enable so many opportunities and circumstances that the handicaps he experiences in his local culture are not even regarded as subject matters to be discussed. He is attracted to them for the reason that the nature of the global culture fits his mindset. However, even though global culture seems to be appealing for him, he still feels pushed off by it at certain points because he is influenced by his local culture as well. As a result, he believes that he needs to have a balance between the two. Emre's making use of both the local and the global culture while constructing his cultural identity and creating a hybrid one could be justified with Acheraïou's (2012) statement that individuals are able to employ concepts as the way they wish to for their own goals.

Rüzgar's statement is different for the reason that he does not talk about his own cultural identity but about the activism he follows. In other words, he does not simply talk about his hybrid cultural identity but explains in details why and how he and other individuals interacting with gay movement are supposed to have a hybrid cultural identity. His answer is as follows.

> Since the activism I follow is human rights based, it has a global infrastructure. For sure, we defend human rights locally but human rights are global. Hence, I am close to the global. I feed myself with local codes. I interact with the global but I am also related to the local. When you do activism, you discuss the circumstances here. However, as you approach them through human rights perspective, you recognize the significance of the global. As they are globally produced terms, you try to transfer them here. For example, Turkey glorifies the institution of family. It builds its social order on family. It states that it is your child; you can do with him/her whatever you wish. On the other hand, what do human rights say? Children have rights, you cannot intervene their rights. It is a violation and abuse. Therefore, we bring the things that do not exist here. Once you neglect here and begin to speak with their terms, it gets meaningless.

Rüzgar, as in his statements to the previous questions, explains his attachment to his local culture. He explicitly informs us that his cultural codes are local. Besides, the activism he does is focused on the local; and it is all about changing the cultural codes of Turkey which are against non-heterosexuality. However, he does not identify himself as local only. He maintains that in order to change the local cultural codes, he needs the norms and values that are globally favored and appreciated. He presents such a case through following activism locally while making use of global sources. He makes a distinction between the ways local and global culture operate by exemplifying through the assertion that Turkish culture approaches children as if they belong to their parents; while global culture is human based and emphasizes their rights. To put it differently, he concentrates on the local culture and the way it operates; and aims to change it. However, while doing so, he makes use of the global culture as well. That is, although, he constantly emphasizes the significance of the local, he imports the global values by paying attention to their significance. Besides, he is against the idea of simply taking the global values and trying to apply them to the local as the way they are. Depending on his response, it could be inferred that he aims to combine the two sides creating a hybrid one.

Among all the interviewees, Murat could be presented as the one who gives the most detailed answer. One contribution he makes is that in addition to talking individually and presenting his cultural identity as a hybrid one, he speaks on behalf of the whole society and gay movement; and suggests that they all should be hybrid for their own good. His answer is as follows.

> I feel belonging to this culture. Even though I am an educated global citizen facing the West and Western norms, I like being in this culture. I love the turmoil here. Once you import something occurring on global platforms and stick it into the norms here, it does not work. It could have a meaning only when people take those global cultures and norms; and create their own variations here. No matter what you bring here, they will not match up with the essence of the society.

Like almost all of the interviewees, Murat begins his response with an emphasis on his attachment to the local culture. He presents himself as an ordinary member or a consumer of Turkish culture who does not experience any difficulty with it. In addition, he states that he enjoys the handicaps that he and other gay men experience in Turkish culture. However, he introduces himself as a well-educated individual and a global citizen who acknowledges and embraces Western norms and values. That is, besides having a strong local cultural identity, he also possesses global characteristics. His identification clearly indicates that he constructs his cultural identity by employing both the local and global culture which leads us to the idea of hybridity. Such an assertion is justified in his response where he objects to importing the global norms and values and applying them in Turkey as the way they are. At this point, his answer could count as the same with Rüzgar's. He believes that the characteristics and requirements of the local culture should not be neglected. Otherwise, importing the global ones as the way they are

would fail and not work in Turkey. Furthermore, he supports the idea that individuals should import them on the condition that they integrate them to the way local culture operates. They should create their own variations made of both local and the global. For him, only then, they could be meaningful and useful. At this point, Murat's response matches with Pieterse's (2009) suggestion. In his work titled Hybridity, so what?, Pieterse is not interested in how hybridity occurs but focuses on the end result of the process. He takes our attention to the meanings and the end results of hybridization for individuals, societies, and cultures. He questions whether it turns out to be helpful or not. Like Pieterse, Murat stresses that individuals should make use of both the local and the global; and go through hybridization in order to generate their own variations which are meaningful, helpful, productive, and constructive for individuals and societies.

Murat continues his answer as follows.

> I understand having a single language in terms of basic human rights such as housing or health rights. I understand and approve that countries impose sanctions to others for these rights. However, I find it wrong to take a prototypical gay from London streets, to place and adapt it here. What is this? In London, during gay pride, you can walk around completely naked. That is normal for London. We are talking about a place where nakedness is normal in the first place. However, once you try to do the same thing in İstiklal Street, you present a negative image that is not accepted here. Therefore, the image that is normal in New York would not be the same in İstanbul. As a result, I defend the idea that such things should be approached by considering the social and cultural life in here.

Murat holds on to the idea that there should be a stable, a worldwide-accepted single language that enables and protects human rights. At this point, he concentrates on global gay culture that aims to do so. Hence, Murat shows us how he feeds his cultural identity globally. However, with an example of an imaginary gay pride in London or New York, he objects to the assumption that what is done over there should or could be done in Turkey in the same way. He stands against the idea of neglecting the local culture. Therefore, he believes that what individuals observe in global platforms, in -scapes, or in travelling cultures should be implemented only by integrating them to the local culture. They should be mixed and combined, in other words, hybridized.

8. Conclusion

As stated earlier in the study, individuals are born into a culture, grow in it, and eventually end up with possessing its characteristics. In this way, culture is given to us. It becomes such a significant subject matter for identification that Sedgwick (1993) presents cultural codes that are available to us as the primary sources of survival. In other words, the cultural codes we are given in the first place are regarded as necessary and essential tools and means for individuals to identify themselves with. However, Sedgwick, continues with the assertion that as the meanings given to us by our own culture do not "line up", individuals tend to invest themselves to other sources and sites (1993, p. 3). Muñoz (1999) calls this process disidentification and states that as queers are not able to line up their meanings with the cultural codes they are given, they search for new sites where they can. He parallels disidentification with postcolonial hybrid subjects; and suggests that as non-heterosexuals search for new meanings where things line up, they generate hybrid identities. Accordingly, he proposes that hybridity turns out to be an end result and allows us to have a better understanding for those who have fragmented, complementary, and antagonistic identities.

Hence, gay men in Turkey are born into Turkish culture. They acquire its characteristics, requirements, norms, and values. However, as certain meanings of Turkish culture do not add up or seem meaningful for them, they could go through disidentification; and search for new sites where things 'line up'. At this point, globalization with its transnationality, translationality, travelling cultures, and –scapes could provide them with answers and solutions. As the opportunities enabled by globalization seem more

favorable for the interviewees, cultural differentialism, which is given as the first option for the construction of cultural identity in this study, fails. In other words, cultural differentialism does not stand as an option that the participants favor.

Moreover, depending on the responses of the interviewees, it could also be asserted that since local culture does not seem to be an easy prey for globalization as it turns out to be a significant subject matter for identification when they face different ones and is not easily given up, cultural convergence; the second option for the construction of cultural identity, fails as well. That is because; individuals do not disregard or neglect the norms and values of their own local culture or prefer to consume the characteristics of global gay culture as the way they are. In other words, they resist being a stereotypical individuals consuming the global gay culture as is.

However, the responses of the interviewees combine these two approaches and present them as one. As they experience difficulties within their local culture, they search for new possibilities where they can line their meanings up. For such a problem of theirs, globalization stands as a productive way. However, even if they complain about their own local culture, they still feel attachment to it strongly. They simply do not turn their backs on Turkish culture consuming the global gay culture only. In such a dilemma, they find cultural hybridity, the third option for the construction of cultural identity, as the most meaningful, productive, and reasonable one. That is, while constructing their cultural identities, the interviewees make use of both the local and the global culture. They try to generate their own meanings out of the combination of the two with the assumption that none of them would work out singularly. They do not limit themselves within their boundaries and subvert the culture they are given with the global one. In Robertson's (1998) terms, they glocalize their culture. With the combination of the two, they create their own hybrid meanings, culture, and cultural identity.

References

Acheraïou, A. (2012). *Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization* (Vol. 48). London: Palgrave Macmillan.

Altman, D. (1982). *The Homosexualization of America, the Americanization of the Homosexual.* New York: St. Martin's Press.

Altman, D. (1996). Rupture or Continuity? The Internationalization of Gay Identities. *Social Text, 48*, 77-94.

Altman, D. (1997). Global Gaze/Global Gays. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 3*(4), 417-436.

Altman, D. (2001). *Global Sex.* Chicago&London: The University of Chicago Press.

Appadurai, A. (1999). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 220-233). London, New York: Routledge.

Ataman, H. (2011). Less than Citizens: The Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Questions in Turkey. In R. Ö. Dönmez, & P. Enneli (Eds.), *Societal Peace and Ideal Citizenship for Turkey* (pp. 125-159). New York: Lexington Books.

Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies.* London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.

Baubock, R. (1996). Cultural Minority Rights for Immigrants. *The International Migration Review, 30*(1), 203-250.

Beck, U. (2000). The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity. *British Journal of Sociology, 51*(1), 79-105.

Bhabha, H. (2000). On Cultural Choice. In M. Garber, B. Hanssen, & R. L. Walkowitz (Eds.), *The Turn to Ethics* (pp. 196-215). New York, London: Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). Introduction: Locations of Culture. In H. K. Bhabha, *Locations of Culture* (pp. 1-19). London, New York: Routledge.

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.

Binnie, J. (2004). *The Globalization of Sexuality*. London: Sage Publications.

Bolat, D. (2016). Zorunlu Heteroseksüellik ve Türkiye Muhalefet Alanı Üzerine Bir Tartışma. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 71*(4), 1091-1117.

Boratav, H. B., Fişek, G. O., & Ziya, H. E. (2014). Unpacking Masculinities in the Context of Social Change: Internal Complexities of the Identities of Married Men in Turkey. *Men and Masculinities, 17*(3), 299-324.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of A Theory of Practice*. (E. Gellner, J. Goody, S. Gudeman, M. Herzfeld, J. Parry, Eds., & R. Nice, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.

Çakırlar, C., & Delice, S. (2012). Giriş: Yerel ile Küresel Arasında Türkiye'de Cinsellik, Kültür ve Toplumsallık. In C. Çakırlar, & S. Delice (Eds.), *Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet* (pp. 11-37). İstanbul: Metis.

Castells, M. (2010). *The Power of Identity* (2nd ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Clifford, J. (2008). Travelling Cultures. In T. S. Oakes, & P. L. Price (Eds.), *The Cultural Geography Reader* (pp. 316-325). London, New York: Routledge.

Cruz-Malave, A., & Manalansan, M. F. (2002). Introduction: Dissident Sexualities/Alternative Globalism. In A. Cruz-Malavé, & M. F. Manalansan (Eds.), *Queer Globalizations: Citizenship and the Afterlife of Colonialism* (pp. 1-13). New York, London: New York University Press.

D'Emilio, J. (1993). Capitalism and Gay Identity. In H. Abelove, M. A. Barale, & D. M. Halperin (Eds.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (pp. 467-476). New York: Routledge.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press.

Gordon, M. (2000). *Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in Cultural Supermarket*. London, New York: Routledge.

Hall, S. (1992a). The Question of Cultural Identity. In *Modernity and Its Futures* (pp. 273-327). Cambridge: Polity Press.

Hall, S. (1992b). The West and the Rest: Discourse and Power. In *Formations of Modernity* (pp. 276-314). Oxford.

Hall, S. (1994). Cultural Identity and Diaspora. In P. Williams, & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* (pp. 227-237). London: Harvester Wheatsheaf.

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? In S. Hall, & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Identity* (pp. 1-18). London: Sage Publications.

Hall, S. (1997a). Introduction. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-13). London, New Delhi: Sage Publications.

Hall, S. (1997b). The Work of Representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-75). London, Thousand Oaks, New Delhi.

Hawley, J. C. (Ed.). (2001). *Postcolonial, Queer: Theoretical Intersections*. Albany: State University of New York Press.

Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-Driven Sampling: A New Approach to the Study of Hidden Populations. *Social Problem, 44*(2), 174-200.

Herek, G. M. (1990). The Context of Anti-Gay Violence Notes on Cultural and Psychological Heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence, 5*(3), 316-333.

Horowitz, D. L. (2000). *Ethnic Groups in Conflict*. Berkley: University of California Press.

Kandiyoti, D. (1995). Patterns of Patriarchy: Notes for an Analysis of Male Dominance in Turkish Society. In Ş. Tekelli (Ed.), *Women in Modern Turkish Society: A Reader* (pp. 306-318). London: Zed Books.

King, K. (2002). "There Are No Lesbians Here": Lesbianisms, Fenisnism, and Global Gay Formations. In A. Cruz-Malavé, & M. F. Manalansan (Eds.), *Queer Globalizations: Citizenship and the Afterlife of Colonialism* (pp. 33-49). New York: New York University Press.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* . London: Verso.

Martel, F. (2018). *Global Gay: How Gay Culture Is Changing the World.* (P. Baudoin, Trans.) Cambridge: MIT Press.

Massad, J. A. (2002). Re-Orienting Desire: The Gay International and the Arab. *Public Culture, 14*(2), 361-385.

Melucci, A. (2015). Identity and Difference in a Globalised World. In P. Werbner, & T. Mood (Eds.), *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism* (pp. 58-70). London: Zen Books.

Mercer, J. (2007). The Challenges of Insider Research in Educational Institutions: Wielding a Double - Edged Sword and Resolving Delicate Dilemmas. *Oxford Review of Education, 33*(1), 1-17.

Muñoz, J. (1999). *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Özbay, C. (2015). Same-Sex Sexualities in Turkey. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Vol. 20, pp. 870–874). Oxford: Elsevier.

Öztürk, M. B. (2011). Sexual Orientation Discrimination: Exploring the Experiences of Lesbian, Gay and Bisexual Employees in Turkey. *Human Relations, 64*(8), 1099-1118.

Öztürk, Y., & Baykan, A. (2022). Negotiating Cultural Identity Among Gay Men in Turkey: From Belonging to Becoming Strangers, to the Diaspora of Global Gay. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies, 28*, 532-548. doi:10.29000/rumelide.1132596

Phillips, O. (2000). Constituting the Global Gay: Issues of Individual Subjectivity and Sexuality in Southern Africa. In C. Stychin, & D. Herman (Eds.), *Sexuality in the Legal Arena* (pp. 17-35). London: The Athlone Press.

Pieterse, J. N. (2009). *Globalization and Culture: Global Melange.* Lanham: Rowman&Littlefield Publishers.

Plummer, K. (2003). Speaking its Name: Creating a Gay and Lesbian Studies. In K. Plummer (Ed.), *Modern Homosexualities: Fragments of Lesbian and Gay Experience* (pp. 3-29). London: Routledge.

Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill Companies.

Robertson, R. (1998). *Globalization : Social Theory and Global Culture Theory, Culture & Society*. London: Sage Publications, Inc.

Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencies.* Durham: Duke University Press.

Tomlinson, J. (2003). Globalization and Cultural Identity. In D. Held, & A. McGrew (Eds.), *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate* (pp. 269-278). Cambridge: Polity Press.

Weeks, J. (2000). *Making Sexual History*. Cambridge: Polity Press.

Weeks, J. (2011). *The Languages of Sexuality*. London and New York: Routledge.

Weiss, M. L., & Bosia, M. J. (Eds.). (2013). *Global Homophobia: States, Movements, and the Politics of Oppression*. Chicago: University of Illinois Press.

Wesling, M. (2008). Why Queer Diaspora? *Feminist Review, 90*, 30-47.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

75. Emerence from *The Door*, and the 'Dog Woman' as 'Manly-Woman' from *Sexing the Cherry*[1]

Merve HANÇER[2]

APA: Hançer, M. (2023). Emerence from *The Door*, and the 'Dog Woman' as 'Manly-Woman' from *Sexing the Cherry*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1209-1223. DOI: 10.29000/rumelide.1405994.

Abstract

This paper explores the concept of feminism and the representation of female characters in Hungarian and English novel, pointing out their similarities and dissimilarities regarding the period and different cultures in which they were written. Consideration is given to Magda Szabó's *The Door* (1987) in Hungarian literature, and her contemporary Jeanette Winterson's *Sexing the Cherry* (1989) in English literature. The ways in which these significant female authors deal with women's problems, their position in society and their attributed roles and identities from different perspectives, are examined in detail. In each of these works, the female protagonist takes a stand against the identities and expected duties imposed on her as a woman and the abstract barriers constructed between female and male that aim to control her life. These works of fiction enable the female voice, so often disparaged and disregarded by men, to be heard; and enable us to observe how female writers characterize women. Therefore, these selected novels escape the precedent of male patriarchy and the representation of women in the works of male writers. What differentiates this study is to allow women's voices from different cultures to be heard and their stories' being transmitted from female authors who could provide an insight into the minds of women both in Britain and Hungary. Finally, critical points of feminism and the position of women in Hungarian and British society are compared so as to illustrate the persistent exclusion of women from active social life.

Keywords: Feminism, English Literature, Hungarian Literature, Communist Regime, Elaine Showalter, Gynocriticism

---

[1] **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, Macaristan Miskolc Üniversitesi'nde sunduğum "A Woman's Place" başlıklı yüksek lisans tezimden alınmıştır: Macaristan Miskolc Üniversitesi'nde sunduğum "A Study of Four English and Hungarian Novels" başlıklı yüksek lisans tezimden alınmıştır.
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:** 01.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405994
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı / Research Assist., Muş Alparslan University, Faculty of Arts and Sciences, English Language and Literature (Muş-Türkiye), m.hancer@alparslan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8559-4586, **ROR ID:** https://ror.org/04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Erkeksi Kadın Tiplemesi Olarak Kapı Romanında Emerence ve Vişnenin Cinsiyeti Romanından Köpekli-Kadın Karakterleri[3]

Öz

Bu makale, Macar ve İngiliz romanlarında feminizm kavramını ve kadın karakterlerin temsilini, yazıldıkları dönem bağlamında kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Çalışmada, Macar edebiyatından Magda Szabó'nun *The Door* (1987) ve İngiliz edebiyatından çağdaşı Jeanette Winterson'ın *Sexing the Cherry* (1989) adlı eserleri ele alınmaktadır. Bu önemli kadın yazarların, kadınların sorunlarını, toplumdaki konumlarını, kendilerine atfedilen rol ve kimlikleri farklı perspektiflerden ele alış biçimleri ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bu eserlerin her birinde kadın kahraman, kadın ile erkek arasında inşa edilen ve kadın hayatını kontrol etmeyi amaçlayan beklentiler, dayatılan kimlikler ve roller gibi soyut engellere karşı bir duruş sergilemektedir. Bu kurgu eserler, erkekler tarafından sıklıkla küçümsenen ve göz ardı edilen kadın sesinin duyulmasını ve kadın yazarların kadınları nasıl karakterize ettiğini gözlemlememizi sağlaması açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, seçilen bu romanlar erkek ataerkilliğinin ve kadınların erkek yazarların eserlerindeki temsilinin dışına çıkmaktadır. Bu çalışmayı farklı kılan ise farklı kültürlerden kadınların seslerinin duyulmasına ve bu kadınların hikayelerinin hem Britanya hem de Macaristan'daki kadınların zihinlerine ışık tutabilecek kadın yazarlar tarafından aktarılmasına izin vermesidir. Son olarak, feminizmin eleştirel noktaları ve kadınların Macar ve İngiliz toplumundaki konumu, kadınların aktif sosyal yaşamdan ısrarla dışlanmasını göstermek için karşılaştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Feminizm, İngiliz Edebiyatı, Macar Edebiyatı, Komünist Rejim, Elaine Showalter, Gynocriticism (Jino-Eleştiri)

Introduction

Killing the Angel in the House was part of the occupation of a woman writer. (Virginia Woolf)

With Henrik Ibsen's Nora shutting a door behind herself, in *A Doll's House*, in the late nineteenth century, a new life was enabled for women all around the world. She paved the way for other women to acknowledge the modern world; she created an awareness that another life is possible for women apart from their domestic spheres, that play the role as both a nest and a jail. They were cornered by the rules and norms of patriarchal societies and turned into voiceless creatures burdened with the ideal image of womanhood as well as motherhood. These women's physical presence might have belonged to somewhere, but their spirits have always wandered from one place to another looking for a refugee. Some managed to emancipate themselves, some ended up having an identity crisis and feeling out of place.

---

[3] **Statement (Thesis):** This article has been extracted from my M.A. thesis submitted at University of Miskolc, in Hungary, entitled "A Woman's Place: A Study of Four English and Hungarian Novels".
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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405994
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Today, although the position and issue of women seems to be one of the most disputable and controversial subjects of the contemporary world, this problem dates back to the story of the creation of Adam and Eve. When God created the first man, Adam, and then Eve to accompany him, "*The Lord God said: It is not good for man to be alone: let us make him a help like unto himself*" (*New International Version*, 2011, Gen. 2:18). However, Eve's and so, women's creation, is made more complicated and depreciatory by the statement that Eve was created from the rib of Adam. That God is said to have created Eve out of the rib of Adam has been passed on from generation to generation, and from nation to nation as an indication of women's inferiority to their male counterparts. Women having been deemed as inferior did not show any signs of decline, but on the contrary, women were regarded as wicked, or even evil. Also, in Ecclesiastes, in the Hebrew Bible, women are condemned and ostracized as having been associated with all the sins that have befallen the world (*Youversion*, Ecc. 7:26).

Surely, this representation of women has been passed down, creating oppression and restraints and so, has reverberated through literary and non-literary works through history. Women had a typical and ideal representation and defined within her own "domestic sphere" taking care of her husband and children, sewing, doing house chores. The possibility of another life would not be offered to them and they could never ever dream of it. Significantly, this idealization of womanhood led women to remain

within the domestic sphere, renouncing their identity. Herein, this submissive, passive and meek attitude paved the way for the creation of the *Angel in the House* who then needed to be killed in order for women to exist independently. This idealization burdened women more than ever making women the guardians of nation, family, and morality. The term 'the Angel in the House' was coined by Coventry Patmore in a poem dedicated to his wife, Emily. Believing she was the ideal wife and mother in the Victorian era, Patmore writes "The Angel in the House" (1854):

> *Man must be pleased; but him to please*
> *Is woman's pleasure; down the gulf*
> *Of his condoled necessities*
> *She casts her best, she flings herself.* (p.82)

Patmore defines the ideal woman and male-female relationship having been enormously influenced by the relationship of Queen Victoria and her husband, Prince Albert. While he degrades women as passive, emotional, and lachrymose, men are presented as powerful, masculine and rational. Patmore's ideal woman is well aware of the fact that all sins belong to her gender and silently accepts this situation.

However, this idealisation of womanhood was negated by Virginia Woolf in her essay published in 1937, "Killing the Angel in the House" and reconstructed by feminist critics and writers. What is meant by "feminism" is what bell hooks[4] states as the "struggle to end sexist oppression" (2015, p. 28). So, to end this struggle, the significant literary figures from all over the world used their pens. This paper in this respect aims to elaborate the concept of feminism and the representation of female characters in Hungarian and English literature, in Magda Szabó's *The Door (Az* Ajtó*)* (1987) and her contemporary, Jeanette Winterson's *Sexing the Cherry* (1989). Similarities and dissimilarities will be pointed out in the context of the period and different cultures in which they were written, with particular reference to Elaine Showalter's gynocriticism.

4 Name and surname of the writer is written in lower case by herself.

Feminism in Britain and Hungary

The concept of feminism has arrived at different periods in Britain and Hungary and been perceived discretely. Despite their being located in Europe, they have experienced different issues, socially, politically, and culturally, that hindered or faciliated the feminist movement. It was Mary Wollstonecraft who "spoke up, quite loudly, for what had been until then a largely silent half of the human race" (Chernock, 2010, p.19). Author of *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), Wollstonecraft took the initiative for the rights of women for the first time in Britain. She strongly opposed the idea of women's submitting themselves to male supremacy. Outspoken and assertive in the way she expressed her ideas on the rights of women, she can be regarded as a founding mother of British feminism and her *Vindication* as the first feminist work. George Eliot, and Virginia Woolf in the nineteenth and twentieth century dealt with this gender discrimination problem and the position of women in society by using their pens on female issues. It was only in the early years of the twentieth century that women and female writers could speak really up about the gender issues and could question the gender roles (Turner, 1913, p.588). Britain is today regarded as one of the pioneering countries, along with France, to initiate the feminist movement. Feminism, or the Woman's Suffrage movement, emerged as a revolt against the norms and ideals of Victorian society where women had been uncontrovertibly excluded from the social and political life in Britain (ibid. p.599-600).

Feminists and scholars divided the feminist movement into three phases, what they call "waves", and each of the waves aimed at achieving different goals in terms of gender discrimination. The first wave refers to the women's suffrage movement as it emerged in the late 19th and early 20th century, particularly in the UK and in the USA. The second wave of feminism covers the period from World War II to the 1990s and this wave is usually described as the women's liberation movement: the writers and women of the time demanded the recognition of themselves as free entities and they wanted the change to their position that is designated as "*women should remain at home, sit still, keep house, and bear and bring up children*" (Luther, 1832, p.33-34). In this respect, women focused on attaining legal and social equality with men and putting an end to the discrimination they experienced in daily life. An influential feminist of second-wave feminism, Simone de Beauvoir, marked this wave with her remarkable work, *The Second Sex* (1949). She observes the prison-like lives of women by stating that "a woman is shut up in a kitchen or a boudoir, and one is surprised her horizon is limited; her wings are cut, and then she is blamed for not knowing how to fly. Let a future be open to her and she will no longer be obliged to settle in the present" (2010, p.731). Then, the third wave feminism, which is also called post-feminism, marks the period from the beginning of the 1990s to the present. This wave might be regarded as more radical in comparison with the other waves due to its embracing not only women but also all suppressed and discriminated people including homosexuals, and people of color. From this movement onwards, feminism is not only considered as women's rights but rather human rights.

While all these improvements regarding the issue of women took place in Britain, Hungary was facing political coerciveness and turmoil. So, unlike Britain, where further legal steps were taken for women, Hungary was preoccupied with the ideas of nationalism and identity construction (Frank, 1995, p.223). Hungary might be divided into four periods: pre-World I, inter-war, and post-World II, when communism took over the country, and the post-communist era. The assigned roles and the position of women are more complicated, in contrast to Britain: women were deprived of some basic rights under the communist regime. Unlike Britain which had a settled and unified empire, Hungary was fighting for the establishment of a Hungarian nation even in the mid-19th century, which led to the intrusion of Russia and the ascendancy of Vienna over Budapest (Kertesz, 1950, p.21). Afterwards, Hungary lost the autonomy for which they had to fight until 1918 when the President, Mihály Károly declared Hungary's

independence (Eberhardt, 2003, p.267). However, particularly during the inter-war period, the totalitarian regimes and nationalist tendencies showed an increase and these tendencies also intensified in Hungary, paving the way for its being Germany's partner in WWII (Romsics, 2000, p.100). Contrary to expectations, this brought more controversies, causing Hungary to be in conflict with both Germany and the Soviet Union that led to Soviet domination of the country.

Surely, this chaotic environment held back the feminist movement in Hungary until 1989 when the Communist regime fell in the country; yet it could not eliminate it. Although women could not establish an organized movement, they tried their best to find a place in public life for themselves in the 19th century. "During the 1848 revolution, a group of young women, students of a girls' school from Pest led by Countess Blanka Teleki, demanded equal rights for their sex" (Schwartz, 2008 p.14). In this respect, women took initiatives to improve Hungarian women's position in society, particularly enabling them to access education and have paid work. Having been inspired by the emerging developments in Europe, "[i]n 1904 the Feminist Association (Feministák Egyesülete, FE) was founded" (ibid. p.14) as well as the umbrella organization of the women's movement in Hungary, the Federation of Hungarian Women's Associations (Magyarországi Nőegyesületek Szövetsége, MNSz). Although Hungarian women were extensively working on the improvements of women's right until 1945, the political takeover of the communist regime, the idea of "feminism" altered in accordance with the socialist ideology of the government. During the state-socialist period which covers the years from the World War II to 1989, gender equality between Hungarian men and women was provided by the job market because of the purely economic reasons of the socialist states, what is considered as "state-feminism" today. So, when the idea of women's emancipation was manifested within the state-socialist campaign in Hungary, women's emancipation was highly dependent on women's being out of their domestic spheres, having paid-work, and in a marriage based on affection rather than economic interest, what is called a "marriage market". Although these so-called improvements addressed the progression and emancipation for women, this was not genuine emancipation, rather "state-imposed emancipation" (Goven, 1993, p.6). In other words, women taking part in the labor-force truly depended on the policy of the Communist regime to improve the country's economic and financial situation rather than bringing an awareness of gender-equality to the country. Juhász (2016) draws attention to the state ideology prioritizing the needs of the country over women by stating that:

> Women were required by law to be employed, so they were employed. The stereotypical poster image of the woman tractor driver was mostly state propaganda, a forcibly imposed public representation of the "emancipated" woman working on a collective farm. It became a cliché of socialist imagery but wasn t truly a tribute to women. And while women were promoted in the workplace and in some decision-making bodies – notably never in the decisive one, the Politburo – they remained "domestic slaves" at home and violence against women was never discussed.

So, to say Hungarian women lacked some private rights such as abortion, cohabitation without marriage, freedom of speech, and participation in elections and thus, the so-called equality between men and women, remained only in the field of labor. The participation of women was based on the state ideology and economic model to enhance the situation of Hungary. In this respect, although at first glance the Communist regime might seem to have brought gender equality to the Eastern bloc, including Hungary, it was indeed a misperception: the government's veiling its own hidden policies. Since women could not attain the fully independent body and mind that would have brought them equal opportunities, it is not possible to talk about feminism under the communist regime in Hungary.

Theoretical background to Elaine Showalter's Gynocriticism

In the light of the feminist movement both in Britain and Hungary, women wanted to define themselves, not be defined by their male counterparts. As Hélène Cixous argues: "woman must write herself: must

write about women and bring women to writing, from which they have been driven away as violently as from their bodies – for the same reasons, by the same law, with the same fatal goal. Woman must put herself into text – as into the world and into history – by her own movement" (1976, p.875). This statement was later reinterpreted and adopted as a feminist literary theory by Elaine Showalter, an American literary critic, feminist as well as writer. In her essay, "Toward A Feminist Poetics" (1979), Showalter puts forward her idea, gynocriticism, a word coined by herself. The word *gyno* is etymologically rooted in Greek meaning "woman", so the attention is shifted from male-domination to female. Also, she is well-aware of the fact that apart from literature dealing with women's issues in female discourse, there is no term to define *women as writers,* just *women as readers*. To strengthen the position of women in the literary realm, she explains the reason behind her choice of the word 'gynocriticism' as "no term exists in English for such a specialised discourse, and so I have adapted the French term *la gynocritique*: '*gynocriticism*'" (Showalter, 1979, p. 25). Showalter defines what she means by gynocriticism: "the programme of gynocritics is to construct a female framework for the analysis of women's literature, to develop new models based on the study of female experience, rather than to adapt male models and theories" (ibid. 1979, p. 28).

Taken together, she realizes this deficiency between women and literature, Showalter puts forwards two modes in which she scrutinizes the relationship of women with regard to literature. While she defines the first mode as "concerned with the feminist as a *reader*, and it offers feminist readings of texts which consider the images and stereotypes of women in literature, the omissions and misconceptions about women in criticism, and woman-as-sign in semiotic systems" (Showalter, 1981, p.182), and "the second mode of feminist criticism engendered by this process is the study of women *as writers*, and its subjects are the history, styles, themes, genres, and structures of writing by women; the psychodynamics of female creativity; the trajectory of the individual or collective female career; and the evolution and laws of a female literary tradition" (ibid. p.184). With this aim, Showalter encourages women to be "writers", define themselves and explain their own stories by their own mouth with their words. So, she describes women who have intention to create their own literary tradition as the "producer of textual meaning, with the history, themes, genres and structures of literature by women" (1979, p. 25)

Herein, Showalter goes against women's having been defined and represented by men in literary texts that she calls "androtexts". She not only wants to put an end to men's literary tradition whose understanding and representation of women is stereotypical, and derogatory, but also to change the female voices that have remained in the shadow of male perspectives. By advocating the idea of Cixous, Showalter believes women must have their own voice, a literary tradition of their own, in order to exist in this patriarchal society and even further destroy male supremacy, because there is no ideal, one typical and universal representation of women, rather different representations of women. Lacan attacks this stereotypical construction of women who feminine, submissive, and weak, "there is no such thing as The Woman," he declared, "where the definite article stands for the universal" (1983, p.2). At this point, particularly in the 1970s, with increasing awareness of the feminist movement, systematic female literary criticism appeared to reclaim women's suppressed voices and attempt to change this ideal woman representation. As Eagleton asserts: "increasingly throughout the 1970s, the focus moved to literary representations of women, by women and for women" (Eagleton, 2007, p.107). So, female authors deconstructed the images created for women by men and defined women going against the traditional standards applied by male authors.

Jeanette Winterson's *Sexing the Cherry* and Magda Szabó's *the Door* through their unconventional female characters adduce what Showalter puts forward in her theory, gynocriticism. These extraordinary female writers from Britain and Hungary go against the mainstream and disallow men to define them

in accordance with the rules and norms of patriarchal societies that set the standards for how to be properly a woman and how to behave appropriately. So, Winterson and Szabó alter women's submissive and secondary position as represented in androtexts, into assertive, and manly woman in gynotexts by subverting and de(constructing) gender roles. Although these women were born and raised in different countries and cultures, they were burdened with the expectations of their societies in which they are cornered and against which they rebel. Both women suffered under distinctive circumstances, yet both were deeply affected by the rules of patriarchy that push them to use their pen to write their own stories in their own voices.

Emerence as Manly-Woman in *The Door*

Today, Magda Szabó is regarded as one of Hungarian literature's pioneers, born in 1917 in Debrecen, Hungary. It is not by mere luck that Szabó has become an acclaimed poet and novelist. She was fortunate enough to be born into an intellectual family, and was surrounded by intellectual figures, and a large library to improve herself. She was taught French, Latin, German as well as English, all of which added much to her development as a writer. Her works have been translated into more than 40 languages such as "Bulgarian, Czech, Danish, Dutch, Russian …" (Tezla, 1970, p.677). She is baffled by her international success stating that "longing, suffering, anger and passion are universal; she insisted that she only ever wrote about Hungarian problems, and about her native city of Debrecen" (Hideg, 2020).

However, Szabó was missing the crucial point that she represents the female voice of Hungarian women by expressing their situation in the society and deconstructing the ideal Hungarian woman's image. There would be no one, but only Szabó, who could manage to reclaim the female voice as she was one of the people who was enormously affected by the communist regime in Hungary. The patriarchal structure attempted to sideline her during her lifetime, but this she challenged through her writings. When she was awarded one of Hungary's most prestigious literary awards with her collection of verses "Back to the Human" (1949), "the prize was rescinded on the same day: she had been named as an "enemy of the people" by the recently installed Communist Party" (Zarin, 2016). Also, the same year, she was dismissed from her job at the Ministry of Education as having been defined as an "enemy of the people" (ibid. 2016). Later on, she was banned from publishing her works under Stalinist rule from 1944 to 1956 in Hungary because her writing did not align with the guidelines of Socialist Realism". Instead of pleasing and glorifiying the communist regime, Szabó was determined not to surrender and went her own way. Generally, "her writings, concerned with the clash between old and new values, are praised for intellectual analysis, pyschological depth, clarity of style, and pertinence of statement" (Tezla, 1970, p.677). She was ahead of her time and never hesitated to put strong and assertive female characters in her novels whom she refers to as "terrible women". These female characters just like Szabó herself were unconventional and rejected whatever was imposed on them. She was a real fighter who did not stop writing, and used her pen to reclaim women's silenced voice under the Stalinist rule.

Having the characteristics of an autobiography, *The Door* brings two distinctive female characters together in Budapest and portrays a very peculiar relationship between an intellectual, female writer, Magda and her cleaning woman, Emerence, "virtually untouched by high culture" (Lengyel, 2022, p.139). Szabó deals with successful and strong female characters who know how to stand on their own feet as in *The Door's*, Emerence. At first sight, the story seems quite a simple one, a relationship between the writer and her housekeeper, Emerence, but on the contrary, Szabó deals with Hungary's socio-political background and women's position in the story. She does not separate the educated writer from her uneducated housekeeper. She gives a voice to represent their personality as women. The male characters are not at the forefront, but female characters. This way, Szabó explores the construction of

gender roles, and the position of women in Hungarian society and gives her female characters autonmy to represent themselves not as appreciated by men, but in the way they please themselves.

Everything starts when a writer named Magda is in search of a housekeeper to help her cope with domestic chores. She hires an old lady, Emerence, recommended by a friend who praises her to the skies for her efficiency and hard work. As the story proceeds, it is revealed that she is something of an oddity who is stubborn, foul-mouthed, and never lets any outsider step into her house. However, Emerence is still revered as much as she is feared and becomes irreplaceable in Magda's life. The readers are driven by this strange relationship built over more than twenty years between Magda and Emerence. Meanwhile, we learn about Emerence's tragic past through flashbacks during the story. The novel begins with a preface called The Door in which Magda's dream foreshadows the upcoming incidents in the novel and hints that this mysterious door would lead to some disastrous event happening to someone called Emerence. As Magda's dream ends, it creates ambiguity about the housekeeper and baffles the reader. Throughout the story, Magda transmits the story as the narrator. Since Showalter supports women's literature that expresses and shapes women's experiences, Magda's definition of Emerence as an outstanding female figure fits into Showalter's understanding of "gynocriticism".

As Showalter discusses the types of feminist criticism, of women as reader and women as writer, Magda's account of Emerence from the beginning of the story generates an unlikely female figure of the time. Magda informs the reader about Emerence's appearance as someone who generally masks herself with a veil, "she always went about veiled" (p.12) as if she was such a pious woman. Indeed, this veil demonstrates not her religious aspect but her being unapproachable and severe. Magda then talks about her being serious and formal: "When we first met, I very much wanted to see her face, and it troubled me that she gave me no opportunity to do so. She stood before me like a statue, very still, not stiffly to attention but rather a little defeated-looking. Of her forehead I could see almost nothing" (p. 12). Emerence does not present herself as woman-like, and feminine, an image that is appealing to men. On the contrary, she has no intention to be liked and desired, pretending to be someone in accordance with society's expectations.

Also, manly-physical features are attributed to Emerence, going against how a woman is supposed to look. Magda Szabó's Emerence is, hereby, illustrated as "tall, big- boned, powerfully built for a person of her age, muscular rather than fat, and she radiated strength like a Valkyrie. Even the scarf on her head seemed to jut forward like a warrior's helmet" (p.13). This untypical woman even may put fear in people's hearts through her appearance and grandeur. Szabó establishes a correlation between Emerence and the powerful female presidents, Golda Meir, who was the first and only female prime minister in Israel, and Margaret Thatcher who was called the Iron Lady due to her uncompromising attitude. "I imagined her [Emerence] alongside Golda Meir and Margaret Thatcher, and the picture did not seem at all strange" (p. 120), Szabó says. All these female figures are attributed manly behaviors; Swatridge comments: "Emerence was a very manly woman - or, as we also say, a 'battle-axe'. Decidedly a feminist" (personal communication, April 21, 2020).

Unlike the image of an Angel in the House who was, in Woolf's words, '"intensely sympathetic', 'immensely charming'" (1931), Emerence is undesirable and an unattractive woman. Therefore, she is represented as a bare and barren woman who "had never had a husband or children" (p. 13) and who will "have no boyfriend problems" (p. 13). Having not married, having no children, is not a typical and common representation of woman in Emerence's time when Hungary was under the communist regime, and this regime is known to be supportive of family units and having children. As the social construction of gender required women to get married and have children, Emerence's attitude was an unorthodox

way to choose. Showalter (1992) argues the importance of childbirth as finding the correlation between patriarchy and childbirth:

> childbirth is a clear symbol of the female condition; the woman becomes an object, deprived of will and stupefied, the utter opposite of the joyous creator, the poet. She is at the mercy of nature, science, and men, made passively to accept the narcotics that will further enslave her, since they make her forget the pain and thus condemn her to relive it. (p.219)

Here, Emerence's not being a mother or wife is indeed what makes her autonomous. She struggles against the traditions and conventions of her society and objects to leading her life according to their rule. She recognizes her female body yet refuses to use it to give birth and rear a child. As the following parts of the story unfold, Emerence is an adoptive mother to Éva, whose Jewish family entrusts Emerence to take care of their children to save her from Germans. The moment Magda thinks that Eva is her child, she takes the offensive and states: "Emerence Szeredás — a clean, respectable girl living a sober life" [and] "no-one had ever laid a hand on me" (p.209). This statement indicates that Magda is a mother who had not given birth to her child and demonstrates her lack of maternal and feminine feelings.

Moreover, it is noteworthy to mention that the idea of an ideal woman who is Angel-like and is aware of her duties towards God is subverted by Emerence. She does not believe in God and His justice and expresses her anger when Magda visits the church. Magda comments on "Emerence's religious objections" (p. 26) by stating that "The old woman opposed the church with an almost sixteenth-century fanaticism; not only the priesthood, but God himself and all the biblical characters," (p.26). Emerence goes further, saying, she needed neither priest nor Church, and she never contributed. "She'd seen enough of God's handiwork during the war (p.27). Considering this, Emerence's harsh attitudes towards God and religion might be explained in political terms as that she was disillusioned due to wars and the communist takeover of the country.

On the other hand, Emerence was a working woman despite this seeming ordinary under Stalinist rule. However, no matter the government encouraged people to participate in labor to improve the economy, and women as well as men started working in factories and earning their wages, it was still unconventional for a woman from a rural area to come to Budapest and work as a housekeeper. In accordance with the Victorian ideological divide between the public sphere (viewed as the masculine domain concerned with paid work, and national politics), and the private sphere (viewed as the female domain concerned with home and family)" (Digby, 1992 p.195), Emerence was supposed to remain in the domestic field and serve her own husband and children, not be paid to do this by others. She is however good at managing the household chores, to an extent beyond our comprehension of what we expect of a housekeeper. Regarding her qualities, she has extraordinary superhuman abilities that only men are expected to have. "She was washing a mountain of laundry with the most antiquated equipment, boiling bedlinen in a cauldron over a naked flame, in the already agonising heat, and lifting the sheets out with an immense wooden spoon. Fire glowed all around her" (p.13). In this respect, as Showalter encourages a female discourse in which women might create their own ideal being, Magda's depiction of Emerence portrays such a superhuman to prove that women could be as strong as men. "The old woman worked like a robot. She lifted unliftable furniture without the slightest regard for herself. There was something superhuman, almost alarming, in her physical strength and her capacity for work, all the more so because in fact she had no need to take so much on" (p.16).

Furthermore, Szabó deconstructs the ideal woman figure that has been imposed on women for centuries who are expected to be lady-like, kind, and polite through the representation of Emerence as foul-mouthed, stubborn, and even violent. So, Szabó's Emerence is an embodiment of all the non-ideal female

features. Though it is attributed to a woman that she submit to her father, husband, or father, Emerence, on the contrary, is a rebel. At first, she is a strong-headed woman who does not accept any authority over hers. Her nephew warns people around her: "so, please, never attempt to persuade her of anything. She nearly drove the propaganda people mad" (p.75). Also, she is far from being a polite woman who kicked her nephew out by stressing she "didn't want to see him again for a good long while" (p.75). In this respect, it can explicitly be claimed that she is far away from being an ideal submissive and meek woman. Sometimes, she even scorns Magda by finding her weak and cowardly. In one of her conversations Emerence states that "at least, don't lie to yourself. Admit it. You're scared of the master. I can understand that. But don't try to hide your cowardice by calling things kitsch" (p.72). As a married and ideal woman who respects her husband, Magda seems more obliging, fulfilling the wishes of her husband. She cannot help herself but thinks about what Emerence told her in anger: "The shocking thing was, she had hit on something that was in a way true. I did find the statue repulsive, but that wasn't the real reason I had stuck it behind the mortar. It was as she said. I was afraid of, or rather for, my husband" (p.72). Towards the end of the story, when Emerence falls sick, she does not let anyone enter her house and help her. Suddenly, she started screaming out by claiming that if they didn't leave her in peace, "she would kill the first person who touched her Door" (p.158). Since the neighbors are aware of her violent nature, nobody could attempt to force the door open. After all, Magda Szabo shows herself to be one who does not comply with the conventional social norms bur rather creates her own world where she can be the person she is. Therefore, Magda's representation of "feisty" characters encourages other women in society to raise their voices and write their own stories.

The Dog-Woman as Manly-Woman in Sexing the Cherry

Just two years later after the publication of Szabó's *The Door*, Jeanette Winterson (1959-) publishes her novel, *Sexing the Cherry* where Winterson introduces an unconventional, hilarious woman to the readers. It is not known whether Winterson has been aware of her Hungarian contemporary, Magda Szabo, and been inspired by her novel, *The Door* which has conspicuous thematic and content similarities with her novel. Winterson is one of the pioneers of English post-modernist literature on Virginia Woolf's trail who is known to kill the Angel in the House. Although Winterson bears comparison with Woolf regarding her unique ideas on 'gender' and 'feminism,' she is, indeed, miles apart from Woolf. It would be fair to claim that with Winterson, the second wave of feminism is illustrated in English literature while the first wave of feminism presented us with an idea that does not regard the female voice as superior to the male voice but advocated equal treatment in all senses. However, following Jeanette Winterson, all the constructed norms are deconstructed and reconstructed one more time. The second-wave feminists subverted the formulaic discourse of the patriarchy that the male discourse was privileged over the female discourse. In this respect, Winterson takes feminism one step further by claiming the rights of the third gender. Having been one of the representatives of post-structuralism, Winterson has a tendency, explicitly, to break taboos and replace them with new notions foreign to Woolf. In her novels, she challenges old traditions in sexuality, sexual identity, masculinity, and femininity in gender identities and gender roles. Judith Butler (1988) puts the idea of gender fluidity as:

> Gender is in no way a stable identity or locus of agency from which various acts proceed; instead, it is an identity tenuously constituted in time – an identity instituted through a stylized repetition of acts. Further, gender is instituted through the Body's stylization and, hence, must be understood as the mundane way in which bodily gestures, movements, and enactments of various kinds constitute the illusion of an abiding gendered self. (p.519)

Jeanette Winterson advocates the idea of gender as being acted and fluid. Her primary motivation is to deny and reverse sexual distinction in her works, and thus she problematizes the gender as performative. Winterson believes that gender is not something we can stereotype but rather that it evolves.

In *Sexing the Cherry* (1989), Winterson presents her reader with two significant characters: the Dog Woman and Jordan who narrate their own stories. Makinen states that "*Sexing the Cherry* has two narrators. … Jordan and the Dog Woman are seventeenth-century figures, and each has a twentieth-century double or counterpart who displays analogous qualities and attitudes" (2005, p.98). Also, Winterson uses fantastic elements, sexual encounters, and various fruit symbols such as banana, and pineapple during the story; and what strikes the reader of Winterson is her representation of the characters who perform different gender roles in their narrations despite their sexes. In this respect, while Winterson experiments in literature with the idea of "gender fluidity", she might have had Woolf's *Orlando* in her mind. Because no matter what, it is undeniable that Winterson has been inspired by Woolf and her significant ideas on feminism. With the increasing interest in women's writing, Winterson problematizes the gender issue and deconstructs the ideal Woman through her representation of The Dog Woman as an unconventional and hilarious woman, as in *The Door*.

Showalter discusses the underlying reason for the emergence of gynocriticism as "the interest in women's writing, on the other hand, that is crucial to gynocritics preceded theoretical formulations and came initially from the feminist critic's own experience as a writer and from her identification with the anxieties and conflicts women writers faced in patriarchal culture" (1984, p.37), and Winterson's keen interest on the gender roles coming from her being a member of one of the marginal groups of society. So, her writing is more indiviualistic and idiosyncratic. She aims to deconstruct the mainstream literary tradition of men that relegates women to the position of object, and so create her female plot based on female imagination as well as narration.

Winterson perplexes the audience drawing attention to the title of the novel, *Sexing the Cherry*, that refers to a botanical procedure involving hybridization. By doing so, she alludes to the constructedness of gender representation with the help of the metaphor of grafting. She argues against the clear-cut division between female and male and femininity and masculinity. To her, these terms are interwoven and fused into one another.

> Grafting is the means whereby a plant, perhaps tender or uncertain, is fused into a hardier member of its strain, and so the two take advantage of each other and produce a third kind, without seed or parent. In this way, fruits have been made resistant to disease, and certain plants have learned to grow where previously they could not. (Winterson, 1989, p.95)

The metaphor allows Winterson to represent gender identities as fragmented and multiple, like grafting points at the act of reproduction, by offering a third alternative, hybrid sex. Grafting also becomes a symbolic alternative to the dichotomies man and woman, masculine and feminine, male and female. So, as Showalter asserts that "gynocritics begins at the point when we free ourselves from the linear absolutes of male literary history, we should stop trying to fit women between the lines of the male tradition, and focus instead on the newly visible world of female culture" (1979, p. 28). Winterson liberates her female characters from the chains of patriarchal society and the construction of womanhood by men creating the new realm of female culture in her work.

The Dog-woman, who is given such a nickname due to her breeding hounds for dog-fighting, is a grotesque figure. She does not represent the typical female identity and stereotypical image of womanhood, just like Emerence. The Dog-woman describes herself as "hideous" (p.30) and "my nose is flat, my eyebrows are heavy. I have only a few teeth, and those are a poor show, being black and broken. I had smallpox when I was a girl, and the caves in my face are home enough for fleas" (p. 30). Here, the

description of the Dog-Woman's her apperance as hideous and unlikeable might indeed rendered as an indication of her concern over her physical apperance outside of dominant aesthetic standards" (Atayurt, 2014, p.75). However, then, she completes her apperance by saying, "but I have fine blue eyes that see in the dark" (p.30). So, she indicates that she is undesirable, and unappealing to the male gaze, yet she is at peace with herself and her apperance. Here, "the Dog-woman counterns the hyperbole of her physicality by turning out how she is perceived into how she is the perceiver" (ibid. p.75). Also, she realizes that she has no-one in her life due to her appearance. "I am too huge for love. No one, male or female, has ever dared to approach me. They are afraid to scale mountains" (p.41). It is notably emphasized that the dog woman's sex is female, but her physique makes it impossible for her to act in a feminine way because possessing a body-sexed female does not define one as a woman. Therefore, she defines "feminine women" as "[t]here are women too, hot with lust, their mouths sucking at each other, and men grasping one another the way you would a cattle prod" (p.42). Here, Winterson aims to deconstruct the woman idealization by locating the Dog-woman's Body as one not objectified by the male gaze due to her being hideous. In one of her interviews, Jeanette Winterson reveals her representation of the Dog-woman by asserting:

> With the Dog Woman in Sexing the Cherry, I wanted to create a woman that was not in any way a female stereotype, who wasn't clean, particularly loveable or desirable or attractive or any of these things, and yet proved to be enormously sympathetic and vulnerable. So that again you couldn't hate her. The Dog Woman's violence is very personal. Although she murders hundreds of people in the course of the novel, she never hits out at anybody that has not hurt her. She murders people whom she sees are hypocritical and are effectively damaging her life. Her violence isn't senseless. (Kay, 1990, p.27)

Winterson subverts the expected and normalized gender roles and the ideal woman image. However, she also problematizes typical gender behaviors; apart from her bodily features, the Dog-woman is quite violent, and rejects the submissive patriarchal role imposed on women. She does not hesitate to use violence and murder towards the men responsible for the wrongs in the society, along with her father. She confesses that her father's was her first victim: "this was my first murder" (p.129). Later on, she continues talking about her neighbors whom she dislikes and uses violence towards, with determination.

I ran straight at the guards, broke the arms of the first, ruptured the second and gave the third a kick in the head that knocked him out at once. The other five came at me, and when I had dispatched two for an early judgement, another took his musket and fired me straight in the chest. (p.80)

Generally, such a statement is considered to belong to men, as they are known for their bodily strength unlike women. Without censoring or euphemizing the horrid aspects of her violent behaviors, she speaks of what she is going to perform. So, contrary to expectations, this time, a female figure perpetrates violence on others whether a woman or man.

> Think of the King, 'I said, 'who lay on the block as a lamb to slaughter and never uttered a word.'
>
> Then, without more ado, because I am not a torturer, I took his head off in one clean blow and kicked him off the block.
>
> …
>
> I fetched his leg from by the window and offered it to him, but he only lamented more loudly and begged me to spare him. (p.107)

In this respect, the Dog-woman demonstrates her being against patriarchy by using bodily force and she justifies her violent behaviors saying "my actions are not motivated by thought of gain, only by thought of justice, and I have searched my soul to conclude that there is no person dead at my hand who would be better off alive" (p.153). The resemblance of Dog-woman to Emerence is not limited to their violent nature, grotesque figure and bodily strength. As in the case of Emerence, the Dog-woman is infertile.

She is a single mother who did not give birth but who adopted a child having found near a river. This situation implies her lack of womanhood. She says, "I would have liked to pour out a child from my body, but you have to have a man for that, and there is no man who is a match for me" (p.14). So, she expresses that she has maternal feelings, yet is unable to conceive a child.

Conclusion

All in all, *The Door* and *Sexing the Cherry* are products of two extraordinary female narrators, Magda Szabó and Jeanette Winterson who blatantly present two outsize female portraits. Despite Szabó's and Winterson's belonging to different cultures, they are the victims of patriarchal societies that they revolt against, and who deconstruct the idealized female figure through their writings. As Winterson claims in her novel, "women have a private language. A language not dependent on the constructions of men but structured by signs and expressions, and that uses ordinary words as code-words meaning something other" (p.39). Showalter also believes in women's writing, supporting women's having their own discourse, and literary tradition. In gynocriticism, she emphasizes the importance of constructing female culture and identity in literary works divorcing it from male dominance. So, her study paved the way to decipher the significance of woman and women's writing in the abovementioned works. In this respect, Winterson and Szabó achieve a significant breakthrough in feminism by subverting the ideal woman image and unmaking the male discourse. Instead, they create female literature in which they express woman's view of life and experiences. As put forward by Showalter in her theory, gynocriticism, Szabó and Winterson prove that they are in a better position to endorse women's experiences than men as they prefer to present women from their own point of view. These authors demonstrate that women's voices might differ from one to another and there is no ideal and universal woman image. So, they do not please men and serve their needs. Their characters, Emerence and the Dog-Woman are outstanding, assertive and strong-headed. They do not dress up in accordance with society's expectations and make themselves attractive and desirable to men. On the contrary, they please themselves and act the way they wish. Finally, no matter that Szabó and Winterson come from different backgrounds and live in different periods, they refuse to be determined and defined by men. They aim to elevate female voices in a patriarchal society, empower women, and remove the abstract barriers constructed between females and males to build a more equal, less gender-regulated future. So, to say, "beyond androgony, women have a lot to say" (Showalter, 1992, p.220).

Acknowledgement

With thanks to my supervisor, Dr Colin Swatridge, at University of Miskolc with whom I have enjoyed discussing *The Door* and *Sexing the Cherry*.

References

Atayurt, Z.Z. (2014). *Excessive and embodiment in contemporary women's writing*. Stutgart: İbidem Press.

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519–531. Retrieved from www.jstor.org/stable/3207893. Accessed 9 Apr. 2021.

Chernock, A. (2010). *Men and the Making of Modern British Feminism*. California: California U.P.

Cixous, H. (1976). The Laugh of the Medusa. *Signs*, 1(4), 1976, 875–93. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3173239. Accessed 26 June 2023.

De Beauvoir, S. (2010). *The Second Sex*. (Constance Borde & Sheila Malovany Chevallier, Trans.) New York: Vintage Books.

Digby, A. (1992). Victorian Values and Women in Public and Private. Proceedings of the

British Academy 78, 195-215. Retrieved from https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/4031/78p195.pdf.

Eagleton, M. (2007). Literary representations of women. In *A history of feminist literary criticism*, G. Plain & S. Sellers (Eds.), New York: Cambridge University Press. 105-119.

Eberhardt, P. (2003). *Ethnic Groups and Population Changes in Twentieth-Century Central and Eastern Europe- History, Data, and Analysis*. (Jan Owsinski, Trans) New York and London: M.E. Sharpe.

Frank, T. (1995). Nation, National Minorities, and Nationalism in Twentieth Century Hungary. In *Eastern European Nationalism in the 20th Century*, P.F. Sugar (Ed), Washington: The American U.P.

Hideg, R. (2020, Feb.8). "Abigail: The Impact of World Events on Individual Lives." *Hungarian Literature Online*, https://hlo.hu/review/abigail-the-impact-of-world-events-on-individual lives.html.

Goven, J. (1993). *The Gendered Foundations of Hungarian Socialism: State, Society, and the Anti-Politics of Anti-Feminism, 1948-1990*. [Doctoral dissertation, University of California]. *ProQuest Dissertations and Theses Global*.

Hooks, B. (2015). *Feminist Theory: From Margin to Center*. New York: Routledge.

Juhász, B. (2016, Oct. 21). "Women's Rights and the Legacy of Communism in Hungary." Visegrad Group, https://www.visegradgroup.eu/womens-rights-and-the.

Kay, J. (1990). "Unnatural Passions: Interview with Jeanette Winterson." *Spare Rib*, vol.209, 26-29.

Kertesz, S. D. (1950). The Methods of Communist Conquest: Hungary 1944-1947. *World Politics*, *3*(1), 20–54. https://doi.org/10.2307/2009010.

Lacan, J. (1983). God and the Jouissance of Woman. In F*eminine Sexuality: Jacques Lacan and the ecole freudienne*, Juliet Mitchell and Jacqueline Rose (Eds), New York: Norton.

Lengyel, I. Z. (2022). Literature as/against Culture: Magda Szabo's The Door (Az ajto). In

Contemporary and Recent Hungarian Fiction: Reception and Cross-Cultural Interpretations, Tibor Gintli and Janos Kenyeres (Eds), Budapest: Cser Publishing House and ELTE U.P.

Luther, M. (1832). *Table Talk; Or, Some Choice Fragments from the Familiar Discourse of That Godly Learned Man, and Famous Champion of God's Truth*. London: Longman.

Makinen, M. (2005). *The Novels of Jeanette Winterson*. New York: Palgrave Macmillan. New International Version. (2011). Genesis 2:18. *BibleGateaway.com*. https://www.biblegateway.com/passage/?search=Genesis%202%3A18&version=NIV

Patmore, C. (1903). *The Angel in The House Together With The Victories of Love*. London: George Routledge & Sons, Limited.

Romsics, I. (2000) The Trianon Peace Treaty in the Hungarian Historiography and Political Thinking.

In *Hungary's Historical Legacies – Studies in Honour of Steven Béla Várdy*, P. D. Hupchick and R. W. Weisberger (Eds.), New York Columbia U.P.

Schwartz, A. (2008). *Shifting Voices: Feminist Thought and Women's Writing in Fin-de-siécle Austria and Hungary*. Québec: McGill-Queen's U.P.

Showalter, E. (1979). Towards a feminist poetics. In *Women writing and writing about women*, M. Jacobus (Ed.), London and New York: Routledge, 22-41.

Showalter, E. (1981). Feminist criticism in the wilderness. *Critical Inquiry*, 8(2), 179-205. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1343159.

Showalter, E. (1984). Women's Time, Women's Space: Writing the History of Feminist Criticism. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 3(1/2), 29–43. https://doi.org/10.2307/463823.

Showalter, E. (1992). Killing the Angel in the House: The Autonomy of Women Writers. *The Antioch Review*, 50(1/2), 207–220. https://doi.org/10.2307/4612511.

Szabó, M. (2005). *The Door*. (Len Rix, Trans.) New York: New York Review Books.

Tezla, A. (1970). *Hungarian Authors: A Bibliographical Handbook*. Cambridge: Harvard U.P.

Turner, E. R. (1913). The Women's Suffrage Movement in England. *The American Political Science Review*, *7*(4), 588–609. Retrieved from https://doi.org/10.2307/1944309.

Zarin, C. (2016, April 29). "The Hungarian Despair of Magda Szabó's The Door." *The New Yorker*. https://www.newyorker.com/books/page-turner/magda-szabos-the-door.

Winterson, J. (1989). *Sexing the Cherry*. New York: Grove Press.Woolf, V. (1931). Professions for Women. National Society for Women's Service. Retrieved from https://www.wheelersburg.net/Downloads/Woolf.pdf.

YouVersion. (2023). Ecclesiastes 7:26. *Bible.com*. https://www.bible.com/bible/1588/ECC.7.26.AMP.

76. Semantic Codability in Folk Taxonomy: A Cultural-Linguistic Perspective[1]

Bakıl Ali ALWALSS[2]

APA: Alwalss, B. A. (2023). Semantic codability in folk taxonomy: A cultural-linguistic perspective. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1224-1238. DOI: 10.29000/rumelide.1405997.

Abstract

A language definition is presented in the introduction without further detailed explanation, but it is given to show how language is viewed from a general perspective that encompasses most of its domains. Every word or phrase in this definition may rightly correspond to an independent branch in language studies. The aim of this study is to investigate the codability of meaning through examples taken from the dialect of a countryside in Marib, Yemen, specifically words related to animals and plants. The assumption in this study is that *if* the connotational features of meaning components are coded within the meaning of words, *then* these words are coined according to the need of the speaking community. As languages differ in selecting criterial features, they also differ in forming designata that pertain to the same extra-linguistic world. The main question in this study is: What is the nature of folk semantic codability? Is it a taxonomy or a partonomy? This 'semantic codability' of a word is the cause for non-equivalence in translation across languages. The *emic* perspective—description without analysis—was implemented in this study. Vocabulary related to domestic animals and wild plants were analysed by looking into their hierarchal relations. The relationship between words and concepts are also reviewed to exemplify their existence and frequencies in a language community due to interests, needs, concerns of that community. It is found that the purpose of semantic codability is to create specific labels (subordinates) for a general concept (superordinate), where this purpose plays a part as an economic communicative technique. There is a lack of richness among words related to animals' taxonomies, which we rationalize to lack of interest in the language community. The conclusion is that semantic codability is driven by need and frequency of use, whether for taxonomy or partonomy.

Keywords: cultural linguistics, codability, vocabulary, taxonomy, partonomy

---

[1] 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:** 02.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1405997
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Jazan Üniversitesi, İngiliz Dili Enstitüsü / Dr., Jazan University, English Language Institute (Jazan-Suudi Arabistan), balwalss@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0009-1499-4046, **ROR ID:** https://ror.org/02bjnq803, ISNI: 0000 0004 0398 1027, **Crossreff Funder ID**: 100009388

Halk Taksonomisinde Anlamsal Kodlanabilirlik: Kültürel-Dilbilimsel Bir Bakış Açısı[3]

Öz

Giriş bölümünde daha ayrıntılı bir açıklama yapılmadan bir dil tanımı sunulmuştur, ancak dilin alanlarının çoğunu kapsayan genel bir perspektiften nasıl görüldüğünü göstermek için verilmiştir. Bu tanımdaki her kelime veya kelime öbeği haklı olarak dil çalışmalarında bağımsız bir dala karşılık gelebilir. Bu çalışmanın amacı, Yemen'in Marib kentindeki bir kırsalın ağzından alınan örneklerle, özellikle hayvanlar ve bitkilerle ilgili kelimeler üzerinden anlamın kodlanabilirliğini araştırmaktır. Bu çalışmadaki varsayım, anlam bileşenlerinin çağrışım özellikleri kelimelerin anlamı içinde kodlanmışsa, bu kelimelerin konuşan topluluğun ihtiyacına göre türetildiğidir. Diller ölçüt özelliklerini seçmede farklılık gösterdikleri gibi, aynı dil dışı dünyaya ait designata oluşturmada da farklılık gösterirler. Bu çalışmadaki ana soru şudur: Halk anlamsal kodlanabilirliğinin doğası nedir? Taksonomi mi yoksa partonomi mi? Bir kelimenin bu 'anlamsal kodlanabilirliği', diller arasında çeviride eşdeğerlik olmamasının nedenidir. Bu çalışmada emik perspektif - analizsiz açıklama - uygulanmıştır. Evcil hayvanlar ve yabani bitkilerle ilgili kelime dağarcığı, hiyerarşik ilişkilerine bakılarak analiz edilmiştir. Sözcükler ve kavramlar arasındaki ilişki de gözden geçirilerek bir dil topluluğunun ilgileri, ihtiyaçları, kaygıları nedeniyle bir dil topluluğundaki varlıkları ve sıklıkları örneklendirilir. Anlamsal kodlanabilirliğin amacının, bu amacın ekonomik bir iletişim tekniği olarak rol oynadığı genel bir kavram (üst) için belirli etiketler (astlar) oluşturmak olduğu bulunmuştur. Hayvanların taksonomileri ile ilgili kelimeler arasında zenginlik eksikliği var, bunu dil topluluğuna ilgi eksikliği olarak rasyonalize ediyoruz. Sonuç, anlamsal kodlanabilirliğin, taksonomi veya partonomi için olsun, kullanım ihtiyacı ve sıklığı tarafından yönlendirildiğidir.

Anahtar Kelimeler: kültürel dilbilim, kodlanabilirlik, kelime hazinesi, taksonomi, partonomi

1. Introduction

Anthropological linguistics is concerned with investigating the relationship between language and culture. Language, as a specific tool of communication within a particular community, is cultural. Palmer. and Sharifian (2007, p. 1) view language as "a cultural activity and, at the same time, an instrument for organizing other cultural domains. ... Language is shaped not only by special and general innate potentials, but also by physical and sociocultural experiences." A new definition of language is presented here, which is based on two different definitions (Bussmann et al., 1998, p. 627; Richards & Schmidt, 2002, p. 283). This definition states that language can be defined as *a system of an acquired cognitive ability of a structured sound arrangement (or its written representation) to form larger units through which communication purposes in a language community are conventionally established and maintained.*

---

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: 02.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1405997
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Mišić (2004, p. 3) states that anthropological linguistics "studies language variation and use in relation to the cultural patterns and beliefs and relies heavily on theories, methods and findings of anthropology." Anthropologists agree on the nature of culture and that it has several characteristics such as: acquisition, sharing, norms, values, arts, achievements, customs, and traditions; it is created by action, and is maintained by interaction (Haviland, 1999). Since language is considered part of culture, so that much of the culture is transmitted through language. Culture, then, becomes meaningful through language, or that language embeds much of the culture (Salzmann et al., 2012).

The fact that different races have different languages could be true in various regions in the past, but nowadays it is not the norm that each race has its own language as long as there are nations which adopt the language of others. Some nations and races worldwide (existing in one country) use more than a language. As culture is shared, so is language, not only among its speakers but among co-existing cultures and ethnicities. This adoption reinforces the fact that language is not genetically transmitted. The capability of language acquisition is genetic and its acquisition is genetically supported. What is genetic and innate is the ability of acquisition (Meisel, 2011; VanPatten et al. 2020).

The relationship between language and culture overlaps among different areas of language studies, mainly sociolinguistics, pragmatics, ethnography of speaking, discourse analysis, ethnosemantics, and cognitive linguistics. This relation has become the focus of what is known to be 'cultural linguistics' (Sharifian, 2014; 2017). Ethnosemantics deals with the terminology and vocabulary used to codify and classify these categories. Kephart (2006, p. 865) defines ethnosemantics as "the scientific study of the ways in which people label and classify the social, cultural, and environmental phenomena of their world". Cultural linguistics "explores the interface between language, culture, and conceptualization" (Sharifian, 2014, p. 100). According to Sharifian, the term 'cultural linguistics' was probably first introduced by Langacker (1994) to emphasize "the relationship between cultural knowledge and grammar." Palmer (1996) uses the term 'cultural linguistics' to name the resultant blend of cognitive linguistics and anthropological linguistics. Cultural linguistics is perceived to have a direct relation with cognitive linguistics, which in turn builds on studies related to Boasian linguistics, ethnosemantics, and ethnography of speaking (Sharifian, 2014). This paper should fall in this field (ethnosemantics and cultural linguistics), mainly the domains of semantic codability and folk taxonomy.

The purpose of this study is to investigate the codability of meaning through examples of cultural conceptualization taken from Maribian (Arabic) dialect of words related to animals and plants. These examples are merely limited to illustration, not a full-scale investigation. Such vocabularies are taken from the author's governorate of Marib, Yemen, where Arabic is the mother tongue for the whole population. The purpose is not to show the relationship between language and the environment, but to study the codability of concepts that reflect the needs of a language community within a physical and cultural environment. For the sake of clarifying semantic codability a brief explanation is presented, although it is not a technical definition, it should serve the purpose of this study. Codability is the process of naming entities to add extra distinctive attributes in order to differentiate them from their class and at the same time to retain their affiliation to their class; the process of adding may be based on colour, size, movement, age, or stages of growing, and in relation to things, events, experiences, and states. The final product of this process should result in a new, but similar, concept to the original, and basic, concept.

The main idea of this paper supports Sapir (1912, p. 228) who states that it "is the vocabulary of a language that most clearly reflects the physical and social environment of its speakers". He goes on to argue that "it becomes evident that the presence or absence of general terms is to a large extent dependent on the negative or positive character of the interest in the elements of environment involved"

(Sapir, 1912, p. 230). Sapir's argument explains why vocabularies in a certain cultural or social environment are created or coined. The interest here is to show how variants or 'specifics' of a general term are conceptualized, and semantically coded, in folk taxonomies for domestic animals and plants. According to Sapir (1912), it is not the existence of an animal but the interest of the community in that animal "before the language of the community is called upon to make reference to this particular element of the physical environment" (pp. 227-228).

To expand this statement, the interest can be generalized to other things, ideas, actions, qualities, and descriptions. A general term is created —as basic— according to need, then its variants are semantically detailed further in new synonymous words according to interest and frequency of use. Take for instance words like laugh, giggle, smile, chuckle, … etc. Sapir (1912, p. 228) asserts that the "complete vocabulary of a language may indeed be looked upon as a complex inventory of all the ideas, interests, and occupations that take up the attention of the community". Kess (1992) argues in the same manner stating that as vocabulary is "an inventory of a given culture, language will typically represent what a given society concerns itself with" (p. 223). Vocabulary is expanded in many ways including: coinage, derivation, metaphorical and semantic extensions, borrowing and loan translation. It is evident, then, that more advanced and complicated societies tend to have much richer vocabularies to fulfill their various needs and interests in their culture. The English language is a perfect example as a world lingua franca of technology, education, tourism and trade. Lexis in a language is the total sum of vocabularies and their meanings. As Danesi (2004, p. 71) rightly observes that "As life becomes more complex, people devise or borrow new words to describe new ideas and things, and they change the meanings of existing words to fit new circumstances."

The study of meaning may analyse one or more of the word knowledge components, either in isolation or in combination with other words (or phrases and sentences). Subsequently, in a literate society, word knowledge can have several components: conventional meaning, established collocation, intelligible pronunciation, accepted orthography, morphology, derivation, grammar, use, style, and etymology. Nevertheless, the study of word meanings in context may lead to extra meanings associated to cultural practices and language context. Thus, meaning is created from what speakers know about a word and/or they can make judgement about words (and sentences of the language). In brief, meaning of words in isolation is our reference in this paper. Since some terminologies pertaining to semantics are used in this study, it is imperative to shed some light on three major divisions related to word semantics, namely: designation, connotation, and range of application. Following Zgusta (2010), these three lexical components are summarized below.

Designation refers to the relations between single words and the single parts of the extra-linguistic world as conceived by the speaker of a language. Designation in this sense is equal to meaning. The single parts of the world referred to are called denotata (plural of denotatum). As there is no direct relation between words and their denotata, there comes the disignatum (or sense). Therefore, a word's sense is understood through its denotatum. Designatum consists of the criterial features corresponding to the defining attributes/qualities. Therefore, as languages differ in selecting criterial features, they also differ in forming designata that pertain to the same extra-linguistic world, as in words of colour and kinship. This is the first step of the semantic codability of a word. It is the cause for non-equivalence in many occurrences in translation across languages. Words are arbitrary symbols created and coded according to needs and interests.

Connotation is the additional meaning value assigned to a word, besides its original meaning. This connotational meaning is culturally established and reinforced. Native speakers acquire it through associative contexts or through explanation and experience. Synonymous words or phrases show some

kind of sense relation, but are differentiated via their connotational meaning. For instance, the definitional element which the following words share, is 'bad quality': cheap, gimcrack, tacky, tawdry, and trashy. Finally, there is the range of application which limits the use of words to certain contexts and adds to the designational and connotational meaning. The following words for 'payment' are a good example: allowance, charge, cost, fare, fees, fine, levy, price, salary, stipend, tariff, tax, wages and so on.

2. Rationale and questions of the study

Based on what has been stated above, codability is a matter of degree. That is, things that are highly codable in one language may not be so in other languages. Cultural interests and needs, not only influence codability, but also frequency of use and pattern of usage. Danesi (2004) considers codability as a matter of categorization, not of perception, where, for example, "Hawaiian culture involves putting all relatives of the same sex and age into the same category" (p. 141). This paper intends to discuss the words used to describe domestic animals in the Maribian community, Yemen (see Table 2). Moreover, the semantic codability of words symbolizing yields (products) of desert trees are also discussed.

It should be borne in mind that codability is not uniform throughout the whole language community, let alone its uniformity in different cultures. A particular group within a larger community may use the flexibility of the language productive system to increase their vocabulary according to their needs in many daily-life situations. Incidentally, Arabic, as an example of diglossia, represents a complicated case of codability, which can be of dual use: informal, limited function as in regional or social dialects, and widespread use as in formal standard Arabic. For instance, speakers of different Arabic dialects produce different words for the same lexeme. Hence, communication will be affected considerably, and may subsequently be impaired. Standard Arabic, however, is what makes communication possible and intelligible through its uniformity across the large Arab speaking communities. All this may partially explain the nonequivalence of many words across languages.

In sum, when one knows the meaning of a word, one should know the concept which that word symbolises, but sometimes as humans we know many concepts (as entities) that we encounter in life but we do not know the vocabulary for those concepts/things, particularly if those concepts fall beyond our interests and needs, or simply they do not exist in our culture or environment. That is why different cultures codify new words for concepts they need to occasionally talk about. For instance, in my region people do not have crocodiles, but they learned the word and the concept at school, but they still call 'crocodiles' and 'alligators' *crocodiles* /*tə mæsiːɦ*/. Both reptiles, though represent two different concepts, are coded as one concept in my region due to their 'shape' similarity. The fine details are beyond the 'interest' or scope of this paper. The focus here is laid on investigating the semantic codability of vocabularies related to domestic animals and desert plants. In this paper, the following questions are raised:

- What is the nature of folk semantic codability? Taxonomy or partonomy?
- Why do variants of a general term exist? Is it a need for survival or merely the existence of things in their environment?

3. Semantic codability and concepts

Let us briefly explain how meaning is created in order to simplify the term codability, at least for the purpose of this study. Following Ogden and Richards' approach, the word 'uncle' (as a symbol) refers to a member or a relative in the hierarchy of kinship (the referent/category) and by relating the word to this 'member', the meaning (or thought/concept) is created which becomes *shared* and *common* in the speaking community (Ogden & Richards, 1927).

The word 'uncle' is defined in English monolingual dictionaries as "the brother of your mother or father, or the husband of your aunt" (Sinclair, 1987, p. 1583). This word has three senses: (1) maternal uncle, (2) paternal uncle, and (3) aunt's husband. Each sense is created via its relation to the referent member in the 'kinship'. In Arabic, the first sense is covered with one word, */xæl/*—and the second is covered with another, */ʕ ə m/*. The word */ʕ ə m/*, has two semantic extensions in Arabic: the first extension covers the meaning of the third sense of the English word 'uncle', and the second semantic extension is used to politely address any elderly male whoever he might be. Braisby (2005, p. 164) asserts that "concepts behave differently from words, where concepts do not have multiple senses, since they are general ideas about particular categories". This definition of concept is similar to a particular 'sense' meaning of a word. Thus, several concepts or senses may be linked to the same word.

Again, the word 'uncle' in language is a structural unit called *lexeme*, and its semantic unit is viewed in this study as a *concept*. Definitions of words focus on providing a concise and technical summary of this 'concept' as a sense. To illustrate all this, the words 'book' and 'shop' are two different lexemes representing two different concepts, and the phrase 'bookshop' is another lexeme representing another, and different, concept. 'Bookshop', though a compound word, is not said to have two lexemes, but having one specific concept or sense. This theoretical distinction is crucial when explaining the non-equivalence in translation between languages, particularly words of cultural orientation.

The use of the term concept in the above context is of a nonlinguistic, psychological orientation or representation, where "the intensions of concepts are related to their extensions" (Hampton, 1999, p. 177). In other words, the multiple meanings of a polysemous word will create different concepts according to their contextual occurrence or usage. However, sometimes many different words within the same language may refer to one particular 'concept', excluding those words of synonymous meanings, which are termed (above) as connotational. The concept of 'CAT' in Arabic can be referred to by any of the following words (ordered by frequency): */qɪ tˁ /, /dɪ m/, /hɪ r/, /bɪ s/,* and */bə sə m/*. Interestingly, these different words are not used to refer to different cats of different colours, sizes or ages, as it is the case for camels or dogs based on their colours, ages, genders. Moreover, not all Arabic speakers know these words because they exist in different region except for the word */qɪ tˁ /* which exist in all Arabic dialects (due to the frequent use of Standard Arabic). For the sake of explicating what is meant by interest, need, concern, or existence, some few words for camels are given in Figure 1.

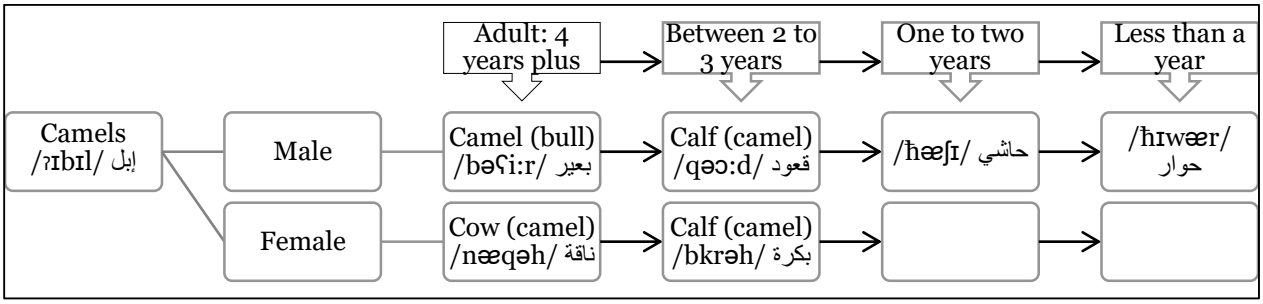


Figure 1 Example of some Arabic (Maribian dialect) names for camels according to age and gender

Concepts are stored in frames in the memory whether for experience or knowledge or meanings. These types of data structure representations (frames) are called schemata (Rumelhart, 1980) A schema (the singular form of schemata) is defined as "a data structure for representing the generic concept stored in memory [...] meanings are encoded in terms of the typical or normal situations or events that instantiate the concept" (Rumelhart, 1980, p. 34). In cognitive psychology, the term "scripts" is used to refer to the subclass of schemata (Schank & Abelson 1977). Therefore, it is assumed that codability of concepts for animals, for example, is based on perception of the referents in the real world. Whether the codability is

schematic or conceptual, societies in many times need to codify certain features for animals, where such features are difficult to define. One good example, can be of the difference between a mule and a horse. We judge our understanding of the word 'mule' by comparing its salient 'features' (or specifications) to the word 'horse' since both share a partial schematicity, and the word horse and its referent are more frequent.

Tuggy (2007, p. 83) explains that a "schema is a superordinate concept, one which specifies the basic outline common to several, or many, more specific concepts". Concepts, then, can be said to be stored as cognitive units creating a prototype of a concept, whose schema is being revised or modified via experience when facing different instances, or representations, of the same stored concept. Similarity among new instances with the previously-acquired 'stored concept', has an effect in creating a cognitive unit, and thus fostering its schema. For Schmid (2007), these cognitive units are "entrenched and their activation automated to the extent that they have been used before" (p.118). It seems that words in folk taxonomies are entrenched via high frequency of use where their needs as cognitive units are high.

4. Folk taxonomy and partonomy

For the sake of coherence and cohesion, this section is introduced with one more example to clarify the relationship between codability and concepts. Consider the sentence, 'This camel is older than this camel'. The word 'camel' is the concept type, whereas its occurrences in the second and seventh positions are tokens of the same type/concept, but not necessarily of the same referent. Tokens of the word 'camel' in the previous sentence "refer to specific instances of general concepts, rather than to the general concepts themselves" (Whittlesea, 1997, p. 361). However, the meaning of the concept 'camel' remains the same, and any change in the term (using another word as a replacement or applying a modification), will reflect a 'new' codability applied to represent the intended defining features or attributes. Again, consider reading the same sentence with two replacements from Table 1 above: 'This *bə ʕ iːr* is older than this *næqə h*' (This [male] camel is older than this [female] camel). The concept of the 'camel' as an animal remains the same, but the replacement of words reflects the codability of gender.

Murphy and Lassaline (1997) would consider the Arabic word /*ʔ ɪ bɪ l*/ (camels) as superordinate or general term, the words /*bə ʕ iːr*/ and /*næqə h*/ as basic, and the words /*qə ɔ ːd*/ and /*bkrə h*/ as subordinate or specific. They assert that "subordinates generally indicate changes in the features from those usually expected in the basic category, but they preserve the general parts and functions associated with their basic category. They are useful in making fine distinctions when called for" (Murphy & Lassaline 1997, p. 112). Specific labels, based on subtle attributes, are generally useful and important for the language community to differentiate members of the same general (superordinate) category particularly when high frequency of use occurs to fulfill life needs. Rosch (2002) argues that "What attributes will be perceived given the ability to perceive them is undoubtedly determined by many factors having to do with the functional needs of the knower interacting with the physical and social environment" (p. 253). Though subconsciously created, it is driven by needs, and thus plays a part as an economic communicative technique. You need to say /*qə ɔ ːd*/ to mean " a young male camel". In the following row, the more we move to the right the younger the 'male camel' we name, or mean via 'age codability':

/*bə ʕ iːr*/ → /*qə ɔ ːd*/ → /*ħæʃ ɪ* / → /*ħɪ wær*/

After this introduction, I will briefly review the notion of partonomy and taxonomy as the foundation for my discussion. Partonomy occurs when a part stimulates its whole, where that 'whole' as a concept is systematically made of more than one part, provided that these parts are coded in the language of the

community. Brown et al (1976) define partonomy as a "system of parta related by 'part of' inclusion ... A partonomy, like a folk taxonomy, typically possesses a 'unique beginner' which is the most inclusive parton in it" (p. 81). Brown (1976) explains that "the most significant difference is that partonomies are based on 'part of' relationships, while taxonomies are based on 'kind of' relationships" (p. 400). Taxonomy occurs when a hierarchy is perceived for the general classes and that their subordinates are categorically related to each other by means of inclusion. For Rosch (2002), "A taxonomy is a system by which categories are related to one another by means of class inclusion. The greater the inclusiveness of a category within a taxonomy, the higher the level of abstraction" (p. 254). These categories are labeled with names within the language community. Rosch (2002) clarifies that these "categories tend to become defined in terms of prototypes or prototypical instances that contain the attributes most representative of items inside and least representative of items outside the category" (pp. 253-254).

Brown et al. (1976) view folk taxonomies as groupings or segregates which "are derived in terms of how native informants state the propositional relationship 'class inclusion' to hold among named categories of things" (p. 73). Folk taxonomies can have five levels in a hierarchy where one or two ranks would make a level (Berlin, 1992; Berlin et al., 1973). Hunn and Brown (2011) explains that the "folk-taxonomic structure is a set of categories or taxa arranged so that every taxon is included within one and only one higher order class, up to the unique beginner or kingdom category" (p. 326, italics in original). The ethnobiological classification, or folk taxonomy, as proposed by Berlin et al. (1973) may be summarized as follows:

- **Unique beginner**: the inclusive folk taxon which is used as a premodifier in folk taxonomy as in 'plant' taxonomy, or 'animal; taxonomy.
- **Life form**: a high level of plants, animals, or birds that share some general characteristic in morphology, such as tree, or mammal.
- **Generic rank**: the most common basic level on which the elaborated hierarchy is built, for example: dogs, camels.
- **Specific species**: usually separated from each other by a few characteristics or perceived attributes.
- **Varietal type**: more specific type of a generic or specific species.

5. Methodology

Anthropologists believe it to be a convenient way to study language through culture, or indeed to study culture through language (see Duranti, 1997, Chapter 4). They distinguish two ways of interpreting culture, following Pike's (1967) distinction: the **emic** perspective—description without analysis, following *phonemic*—and the **etic** perspective—description and analysis, following *phonetic* (Harris, 1976). Native people of a society have an ***emic*** understanding of their culture, whereas people from outside their community have an ***etic*** understanding of that society's culture. The *'etic'* observational method represents the inductive approach that a linguist or an investigator implements to arrive to the rules that govern the language structure or intended meaning of words (general data reveal the specific rules underlying their internal structure). The *'emic'* structural method represents the deductive approach which accounts for the linguistic behaviour and the community common knowledge of word meanings (the specified linguistic competence explains the linguistic performance –specific to general).

This brief introduction is to reiterate that this study is not from an outsider investigator to study a different community culture or language (an etic approach). It is an insider's study to discuss codability in folk taxonomy within the domain of cultural linguistics (an emic approach). However, it may be

viewed as a combination of both the emic and the etic approaches: an emic-descriptive data explained via an etic-analysis. No field visits or semi-structured interviews were conducted. Nonetheless, provided that the researcher was an outsider, the following method would, hypothetically, be applied. Techniques should be simple and direct to elicit information, as recommended in Albuquerque et al (2014). Semi-structured interviews (and informal interactions) with local farmers in the field during my visits to villagers in the concerned area. Data collection should be limited to words of farm animals and farm plants (as well as related vocabulary to grazing and pasture). The Arabic language would certainly be the medium of communication. The vocabulary of animals would be the focus of these interviews to elicit words falling into the folk taxonomy, while the vocabulary of plants would be directed towards the elicitation of words falling into the folk partonomy. Some sample questions could be used as follows:

- What is this? What is its name? Is there another word for it?
- What kind of animal/plant is it?
- What is the name of its X baby? Male or female?
- What is the difference between X and Y?
- Can you tell the names of these parts of X?

There was, of course, no need for the lengthy preparation recommended for a specialist anthropologist (Salzmann et al., 2012, pp. 27-30). The main purpose of this paper is to discuss the notion of codability from a cultural perspective. The assumption would be that taxonomy will prove systematic because it is common and frequent, while those vocabularies of partonomy would prove non-systematic or non-existing because they are less common and less frequent than those of taxonomy. Partonomy in this assumption is perceived as 'specialized vocabulary'. In the following paragraphs, I will present enough data to pave the way for answering the study questions:

1. What is the nature of folk semantic codability? Taxonomy or partonomy?

2. Why do variants of a general term exist? Is it a need for survival or merely the existence of things in their environment?

In reporting single words, phonetic transcription is used in place of English transliteration for Arabic words. Certain Arabic language sounds do not exist in the English language. These are presented in Table 1. Description pf Arabic sounds is based on Glanville (2018). The Arabic (orthographic) letter as a sound is followed by the IPA symbol along with its phonetic description.

Table 1 Ten Arabic sounds and their phonetic description

Arabic	IPA	Sound description	Arabic	IPA	Sound description
ء	ʔ	Glottal stop	ق	q	Voiceless uvular stop
ع	ʕ	Voiced pharyngeal fricative	ص	sˤ	Voiceless emphatic dental fricative
ح	ħ	Voiceless pharyngeal fricative	ض	dˤ	Voiced emphatic dental stop
خ	x	Voiceless velar fricative	ط	tˤ	Voiceless emphatic dental stop
غ	ɣ	Voiced velar fricative	ظ	ðˤ	Voiced emphatic interdental fricative

6. Data and analysis

6.1 Animals

The examples reported in this study serve as our data for analysis and discussion regarding folk semantic codability. It is divided into two sections: (i) animals for taxonomy and lexical hierarchy in naming domestic animals, and (ii) wild plants for examples related to partonomy (or meronymy-holonymy relation). The animal classification in the Maribian dialect fit with that of a folk taxonomy proposed by Berlin et al. (1973). The context of this classification goes back half a century ago, before the introduction of television and its documentaries on animals, for instance. Each of the following figures presents a type of domestic animals as examples of codability. An English translation is given where possible. Whether the term is generic, or specific, its phonetic transcription is given and then followed by its Arabic orthographic representation. Wild animals are excluded for one simple reason, that is, they lacked such a lexical hierarchy. The wild animal used to be described by one single generic term for both males and females, whether adults or young. Domestic animal completely fit the ranking, probably due to interest and frequent use, therefore, the community needed to codify these different 'creatures' with different vocabulary.

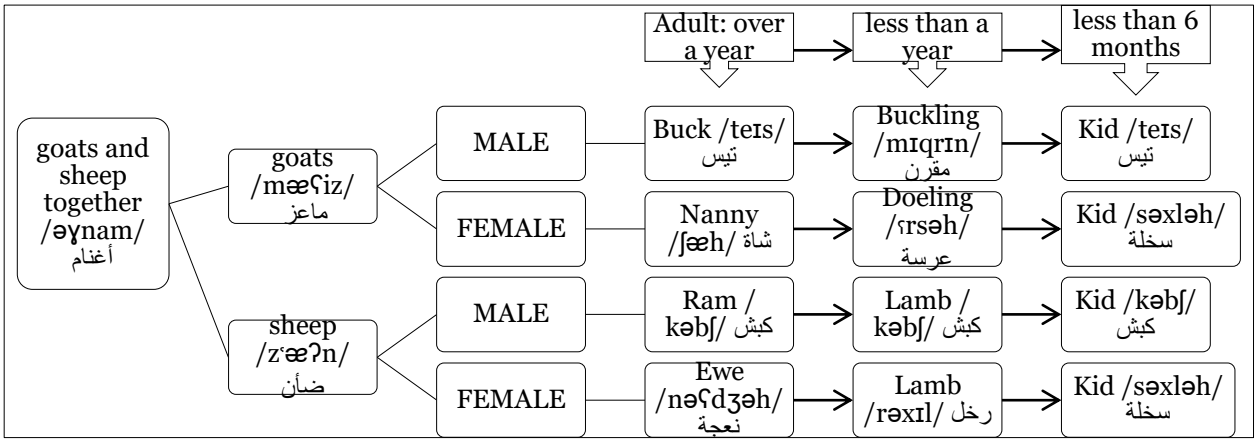


Figure 2 Lexical hierarchy of goats and sheep in the Maribian dialect

The English equivalence is taken from standard English. I cannot judge their frequency in the English-speaking community. In Figure 2, the reader may note that the early life stages of female sheep and goats have specific words but not the male ones. This can be justified by the fact that the community people preferred to keep them for reproduction and breeding. Male sheep and goats were mostly used for trade. The opposite may be true for beef cattle and donkeys, where the interest for males was connected to 'utility'. Donkeys in general were used for field work, but male donkeys were used for carrying and travelling as well (Figure 3). On the other hand, calves were slaughtered for their veal and were sold quite young or during their adolescence stage. Therefore, the community coded two terms for young bulls, but only one term for young cows (Figure 4).

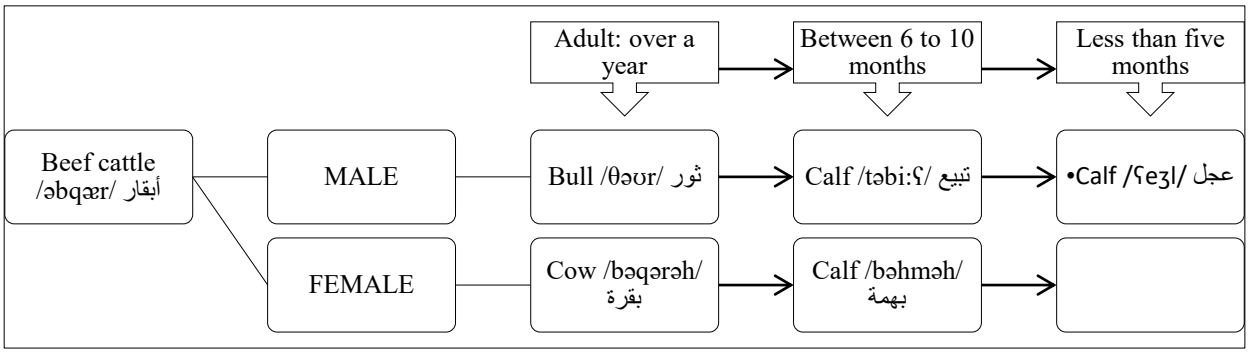


Figure 3 Lexical hierarchy of beef cattle in the Maribian dialect

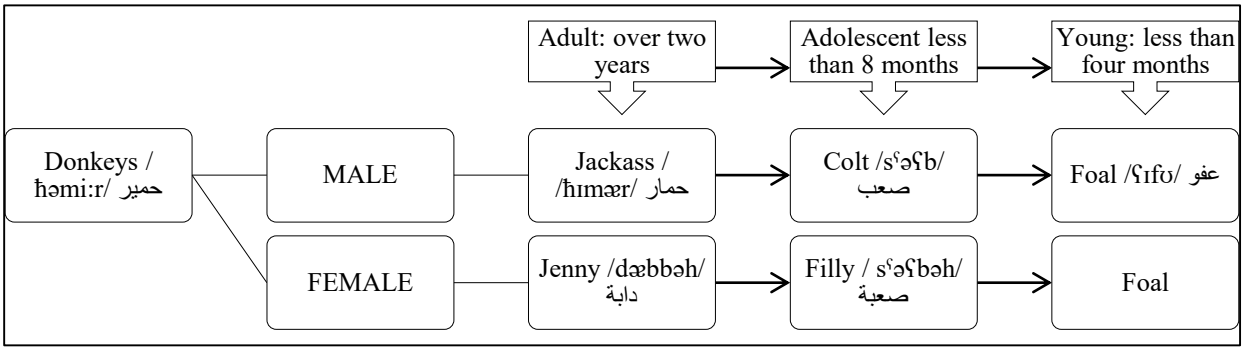


Figure 4 Lexical hierarchy of donkeys in the Maribian dialect

Horses in this context, as presented in Figure 5, present an interesting case. To the contrary of camels, young male horses had no special term for reference, except for young female horses. Though the English language have designations for these 'young' horses, it does not differentiate between their genders. The simple reason is that camels by far outnumbered horses in Marib, Yemen, either in the past or the present.

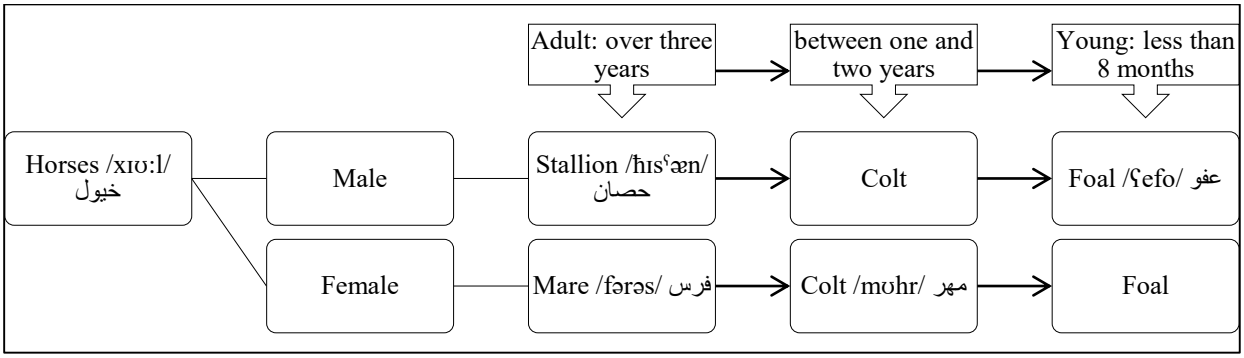


Figure 5 Lexical hierarchy of horses in the Maribian dialect

6.2 Wild plants

Partonomy is explained as when a parton is labeled to indicate a part of a whole. Sometimes this is not the case, where parton can indicate a whole but not as precise as another parton for a specific whole. In Arabic as well as English, words like tail, udder and muzzle can be parts of the body of any of these animals: horse, donkey, goat, sheep, and camel. The perception of their functions and their positions unifies a single concept, though their shapes and sizes differ enormously. However, in Arabic, but not in English, 'nails' of domestic animals have different names: /*mə nsə m*/ for camels. /*ħæfɪ r*/ for horses and donkeys, /*dˁ ɪ lf*/ for cattle, goats and sheep. The conceptualization of similar shapes produced the

same terminology for different animals, as for /*ħæfɪ r*/ and /*dˁ ɪ lf*/ above. Another reason may that shepherds and farmers are interested in identifying animals by their footprints, for instance, when they trespass their properties for grazing. In brief, the conceptualization process directs the semantic codability in the folk terminology for domestic animals and their parta. A clear example is that of figs: green figs are called /*ti:n*/, and black figs (which are normally smaller in size) are called /*bə lə s*/ in my regional Arabic dialect. Though 'black figs' are originally figs (*ti:n*), but the word /*bə lə s*/ is used as a matter of codability so as to conceptualize the 'black figs' and differentiate it from the 'green figs', as raisins would aid to conceptualize 'dried grapes'.

In this context, I will use the semantic term 'meronymy' in place of partonomy. Holonymy (as the opposite of meronymy) is prevailing in tree names, where the part is a main constituent of the whole, as in fig-trees, grape-trees, orange-trees, mango-trees, etc. Two lexemes to designate one concept. One exception that I found in my region is that for the palm-tree, there is one single lexeme /*nə xlə h*/ which refers to one concept. The dates as fruits (or products) of the /*nə xl*/ (plural of /*nə xlə h*/) have several terminologies according to their stages of growth towards the 'ripe' (final) stage. Here are the common stages, listed from the early stage to the final stage: /*tˁ ə lʕ* /, /*balaħ*/, /*zə ho*/, /*ratˁ ə b*/, and /*tə mr*/ (the last word means dates in English). What is remarkable is that farm trees (as holonyms) and their products (as meronyms) have the same lexeme, whereas wild trees (as holonyms) have names that differ from their products (as meronyms). Table 2 shows such a difference in the phonetic transcription. Accordingly, I classify 'palm-trees' /*nə xl*/ as desert plants, claiming that it was treated as a wild plant in the past before modern horticulture. It can bear drought more than, say, orange trees.

Table 2 Codability of products of wild plants versus farm trees

Plants	**Phonetic Transcription**	**Latin**	**Product in Arabic**	**Phonetic Transcription**	**Tree Type**
راك	*/ra:k/*	*Salvadora persica*	برير	*/bə ri:r/*	Desert
سلم	*/sə lə m/*	*Acacia ehrenbergiana*	برم	*/bʊ rʊ m/*	Desert
سمر	*/sʊ mʊ r/*	*Acacia tortilis*	حبل	*/ħebɪ l/*	Desert
علب	*/ʕ elb/*	*Ziziphus spina-christi*	دوم	*/də ʊ m/*	Desert
عشر	*/ɔ ʃ ʊ r/*	*Calotropis Procera*	كرف	*/kʊ rə f/*	Desert
Figs تين	*/ti:n/*	*Ficus carica*	تين	*/ti:n/*	Farm
Grapes عنب	*/ʕ enə b/*	*Vitis vinifera*	عنب	*/ʕ enə b/*	Farm
Pomegranates رمان	*/rʊ mæn/*	*Punica granatum*	رمان	*/rʊ mæn/*	Farm
Oranges برتقال	*/bʊ rtʊ qæl/*	*Citrus sinensis*	برتقال	*/bʊ rtuqæl/*	Farm
Water melon حبحب	*/ħʌ bħʌ b/*	*Citrullus lanatus*	حبحب	*/ħʌ bħʌ b/*	Farm

The codability technique is prevailing in all languages. English, for example, uses different verbs to designate animal sounds (Table 3). Identifying wild animals in darkness via their sounds can be considered as a useful technique of alert or protection for people living in villages surrounded by wild animals. These words, as symbols, stand for (or refer to) the actual sound index. Index in this context refers to those signs whose signifiers are perceived to be a part of the signified or a contiguity of it; the index reveals a direct connection between the sign and its source. Examples of an index may include *footprints, sounds, and odours* (Sebeok, 2001).

Table 3 An example of semantic codability for sounds of some animals and birds in English

bark	*dogs*	*gibber*	*apes*	*laugh*	*hyena*	*squeak*	*mice*
bellow	*oxen*	*growl*	*bears*	*mew*	*cats*	*talk*	*parrots*
bleat	*sheep*	*grunt*	*camels*	*neigh*	*horses*	*trumpet*	*elephants*
bray	*asses*	*hiss*	*snakes*	*roar*	*lions*	*twitter*	*birds*
croak	*frogs*	*howl*	*wolves*	*scream*	*hawks*	*yelp*	*puppies*

7. Discussion

It is evident that semantic codability will affect translation between languages but not to the extent of a purely cultural term, which may not find an equivalent. Words are first produced as generic terms, then they are coded into other sub-categories. In other words, they are branched into new words derived by common need. For example, the verb 'speak' may be considered the generic term, but when we commonly post-qualify it with 'speaking loudly' or 'speaking with a low voice' then the other two verbs are coded as 'cry' and 'whisper' respectively. Semantic codability is useful not only that it fulfils needs, but it also serves as an economic technique in any language. Blending in morphology is another example of semantic codability, as in *smog* and *brunch*.

Semantic codability is facilitated by primary subtle factors such as similarity, size, material, process, shape, and utility. Moreover, there are the secondary factors, such as age, gender, sound, smell, taste, and touch. Secondary factors demand codability across language and cultures, whereas additional subtle factors remain optional derived by need. However, one or more of these factors is used as an essential defining feature in categorization or conceptualisations. Another example is related to birds. Certain features, for a non-specialist, make them easy to identify (or conceptualise). Apart from qualities of being able to fly and lay eggs, these features may include feathers, peaks, two legs, rounded eyes, claws and shape (outer morphological appearance). Names assigned to birds are based on a difference of one or more of these features, such as their size or shape of their peaks, the length of their legs, the colour of their feathers. Interestingly, though there are different sizes and colours of 'eggs' they are still called 'eggs' because of their 'iconic' shape.

In conclusion, our assumption about the systematicity of folk taxonomy was not supported, because there was fluctuation in richness of available vocabularies for animal classification. This applies to partonomy, too. Semantic codability was perceived to be driven by need and frequency of use, whether for taxonomy or partonomy. Even if 'things' exist, but they do not attract the interest of the language community, speakers tend to ignore them and may generalise a term for a variety of things which have the same nature and environment. Visitors from the city have no words for the different herbs grown in the desert, but people in my countryside have, though a lot of them exist in their surrounding environment. They have no words for them for two reasons (as discussed above): first these herbs do not exist in their direct environment, and second, they have no interest. In other words, it *need* that is missing, where these herbs are the focus of daily communication.

References

Albuquerque, U. P., Ramos, M. A., de Lucena, R. F. P., & Alencar, N. L. (2014). Methods and techniques used to collect ethnobiological data. In U. P. Albuquerque, L. V. F. C da Cunha, R. F. P de Lucena, & R. R. N. Alves, (Eds.), *Methods and techniques in ethnobiology and ethnoecology* (pp. 15-37). Humana Press.

Berlin B. (1992). *Ethnobiological classifications: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton University Press.

Berlin, B, Breedlove, D. E & Raven, P. H. (1973) General principles of classification and nomenclature in folk biology. *American Anthropologist* 75, pp. 214-242. https://doi.org/10.1525/aa.1973.75.1.02a00140

Braisby, N. (2005). Concepts. In N. Braisby, & A. Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology* (pp. 163-195). Oxford University Press.

Brown, C. H. (1976). General principles of human anatomical partonomy and speculations on the growth of partonomic nomenclature 1. *American Ethnologist, 3*(3), 400-424. https://doi.org/10.1525/ae.1976.3.3.02a00020

Brown, C. H., Kolar, J., Torrey, B. J., Trúóng-Quang, T., & Volkman, P. (1976). Some general principles of biological and non-biological folk classification 1. *American ethnologist, 3*(1), 73-85. https://doi.org/10.1525/ae.1976.3.1.02a00050

Bussmann, H., Trauth, G., & Kazzazi, K. (1998). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.

Danesi, M. (2004). *A basic course in anthropological linguistics* (Vol. 2). Canadian Scholars' Press.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.

Glanville, P. J. (2018). *The lexical semantics of the Arabic verb*. Oxford University Press.

Hampton, J. A. (1999). Concepts. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 176-179). MIT Press.

Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology, 5*(1), 329-350. https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001553

Haviland, W. A. (1999). *Cultural anthropology* (9th ed.). Harcourt Brace & Company.

Hunn, E. S. & Brown, C. H. (2011). Linguistic Ethnobiology. In E. N. Anderson, D. Pearsall, E. Hunn, & N. Turner (Eds.), *Ethnobiology*. Wiley-Blackwell.

Kephart, R. (2006). Ethnosemantics. In H. J. Birx (Ed.), *Encyclopedia of anthropology* (Vol. 2, pp. 865-866). Sage Publications.

Kess, J. F. (1992). *Psycholinguistics: psychology, linguistics, and the study of natural language*. John Benjamin's Publishing Company.

Langacker, R. W. (1994). Culture, cognition and grammar. In M. Pütz (Ed.), *Language contact and language conflict* (pp. 25-53). John Benjamins Publishing.

Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition*: *Parallels and differences*. Cambridge University Press.

Mišić, S. (2004). Language and culture studies–wonderland through the linguistic looking glass. *FACTA UNIVERSITATIS-Linguistics and Literature, 3*(11), 1-15.

Murphy, G. L. and Lassaline, M. E. (1997). Hierarchical structure in concepts and the basic level of categorization. In K. Lamberts & D. Shanks (Eds.). *Knowledge, concepts, and categories*. (pp 93-131). MIT Press.

Ogden, C.K., & Richards, I.A. (1927). *Meaning of meaning*. Harcourt, Brace & Company.

Palmer G. B. and Sharifian, F. (2007). Applied cultural linguistics: An emerging paradigm. In F. Sharifian & G. B. Palmer (Eds.) *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication* (pp. 1-14). John Benjamins Publishing Company.

Palmer, G. B. (1996) *Toward a theory of cultural linguistics*. University of Texas Press.

Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structures of human behavior* (2nd ed.). Mouton.

Richards, J. C. & Schmidt, R, (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education.

Rosch, E. (2002). Principles of categorization. In D. J. Levitin, *Foundations of cognitive psychology: core readings* (pp. 251-270). MIT Press.

Rumelhart, D. E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. Bruce, and W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology linguistics, artificial intelligence and education* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum Associates.

Salzmann, Z., Stanlaw, J., & Adachi, N. (2012). *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology* (5th ed.). Westview Press.

Sapir, E. (1912). Language and environment. *American Anthropologist*. *14*(2), 226-242. https://doi.org/10.1525/aa.1912.14.2.02a00020

Schank, R. C., and R. P. Abelson. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Erlbaum

Schmid, H-J. (2007). Entrenchment, salience, and basic levels. In Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (Eds.). (2007). *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 117- 138). Oxford University Press.

Sebeok, T. A. (2001). *Signs: An introduction to semiotics* (2nd ed.). University of Toronto Press.

Sharifian, F. (2014). Advances in cultural linguistics. In M. Yamaguchi, D. Tay & B. Blount, (Eds.), *Approaches to language, culture, and cognition: The intersection of cognitive linguistics and linguistic anthropology* (pp. 99-123). Palgrave Macmillan.

Sharifian, F. (2017). *Cultural Linguistics: Cultural conceptualisations and language*. John Benjamins Publishing Company.

Sinclair, J. (1987). *Collins COBUILD English language dictionary*. Harper Collins Publishers.

Tuggy, D. (2007) Schematicity. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 82-116). Oxford University Press.

VanPatten, B., Keating, G. D., & Wulff, S. (Eds.). (2020). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.

Whittlesea, B. A. (1997). The representation of general and particular knowledge. In Lamberts, K., & Shanks, D. (Eds.). *Knowledge, concepts, and categories*. (pp 335-370). MIT Press

Zgusta, L. (2010). *Manual of lexicography* (Vol. 39). Walter de Gruyter.

77. Domestic violence and sexual abuse in *The Color Purple* by Alice Walker and *The Bluest Eye* by Toni Morrison: The crisis of Subjectivity[1]

Saman HASHEMIPOUR[2]

Charlene Erica DUSHIME[3]

APA: Hashemipour, S. & Dushime, C. E. (2023). Domestic violence and sexual abuse in *The Color Purple* by Alice Walker and *The Bluest Eye* by Toni Morrison: The crisis of Subjectivity. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1239-1249. DOI: 10.29000/rumelide.1406004.

Abstract

Black women are born and bred to be courageous, bold, and without pain. However, the strength they have had to portray is the abuse they endure in silence. In their fiction, Alice Walker and Toni Morrison portray black female protagonists who suffered domestic abuse and sexual violence. In this study, Julia Kristeva's theory of subjectivity is assigned to reflect how females regain their authentic and natural place in the culture and political language through active participation. Not only do they free themselves from oppression, but they also save the male subject from emptiness, instability, and immobility. However, the sheer honesty portrayed within the pages of *The Color Purple* and *The Bluest Eye* was not warmly welcomed by the black community mainly because they stray from the norm and portray the struggles of black women at the hands of fellow black men. For Toni Morrison and Alice Walker, silence is not the way to go, suggesting Kristeva's solutions to the problem of female subjectivity due to the edifice of participation. Hence, this study highlights domestic violence and sexual abuse in *The Color Purple* by Alice Walker and *The Bluest Eye* by Toni Morrison through the depiction of the lost subjectivity. Walker, Morrison, and feminist critics highlight the analogies between black-feminist authors who do not compete with other females or their mothers—but cause substantial competition at the academic level—and this is an ingenuous sense of human nature. Regardless of the economic difficulties of modern life, racial terrors, and the cultural background of African-Americans, they observe how the American society mirrors the untold truths of blacks who speak to the world about their sufferings. Being a global and well-known figure for Walker and Morrison leads to voicing African-American society's concerns and reflecting its culture and identity.

Keywords: Subjectivity, domestic violence, sexual abuse, Toni Morrison, Alice Walker

---

[1] 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: 18.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023, **DOI:** 10.29000/rumelide.1406004
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Doç. Dr., Haliç Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ABD / Assoc. Prof., Haliç University, Faculty of Arts and Sciences, American Culture and Literature Department (İstanbul, Türkiye), smnpour@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1756-3929, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532, **Crossreff Funder ID:** -

[3] Öğr. Gör., Uluslararası Final Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lecturer, International Final University, School of Foreign Languages (Girne, KKTC), charlene.dushime@final.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1965-6507, ROR ID: https://ror.org/0272rjm42, ISNI: 0000 0001 0842 3532, Crossreff Funder ID: -

Alice Walker'ın *Renklerden Moru* ve Toni Morrison'un *En Mavi Göz* romanlarında aile içi şiddet ve cinsel istismar: Öznellik sorunu[4]

Öz

Siyahi kadınlar cesaretli ve acıya dayanıklı olarak doğar ve yetiştirilirler, ancak sergiledikeleri dayanıklık, gizlice tahammül ettikleri tacize karşı olan tepkiden ibarettir. Alice Walker ve Toni Morrison edebi romanlarında, aile içi istismar ve cinsel şiddete maruz kalan siyahi kadın kahramanları tasvir ediyorlar. Bu makale, Julia Kristeva'nın Öznellik teorisini baz alarak, kadınların aktif katılımının özgün ve doğal taraflarının kültür ve politik açıdan tekrar kazandırma yollarını incelemektedir. Böylece kadınlar sadece kendilerini baskıdan kurtarmakla kalmayıp, ayrıca, erkek özneyi boşluktan, istikrarsızlıktan ve hareketsizlikten de kurtarabilirler. Buna karşılık, *Renklerden Moru* ve *En Mavi Göz*'ün sayfalarında tasvir edilen saf dürüstlük, siyah topluluk tarafından sıcak karşılanmamıştır. İletinin sebebi, esas olarak normdan sapmış gözüken siyahi kadınların mücadelelerinin siyahi erkeklere bağlı olduğunu kurgulanarak gösterildiğinden kaynaklanmış olabilir. Toni Morrison ve Alice Walker için sessiz kalmak anlaşılabilir bir sorun değildir ve buna dayalı olarak, bu çalışma, Kristeva'nın kadın öznelliğinin yapısına dayalı olarak önerdiği çözümler ve tasvir ettiği dünya alternatif olarak sunulmuştur. Böylece, kayıp öznelliğin tasviri aracılığı ile, Alice Walker'ın *Renklerden Moru* ve Toni Morrison'un *En Mavi Göz* romanlarında, siyahi toplumun aile içi şiddet ve cinsel istismar sorunu incelenmektedir. Walker, Morrison ve çoğu feminist eleştirmen, insanın doğasında olan başka kadınlarla veya anne ile rekabet etme duygusu ötesinde—akademik düzeyde önemli bir rekabete rağmen—siyahi feminist yazarlar arasındaki analojileri vurgulamaktadırlar. Modern hayatın ekonomik zorluklarından, ırksal terörlerden ve Afrikalı-Amerikalıların kültürel geçmişinden bağımsız olarak, her iki yazar da dünyaya acıları hakkında konuşan Amerikalı siyahilerin anlatılan gerçeklerin yansımasını sağlıyorlar. Onlar için küresel ve tanınmış bir figür olmak, Afrikalı-Amerikalı toplumun endişelerini, kültürünü ve kimliğini dile getirme ve yansıtılması için bir araçtır.

Anahtar Kelimeler: öznellik, aile içi şiddet, cinsel istismar, Toni Morrison, Alice Walker

Introduction

American novelists Toni Morrison (1931-2019)—who won the Pulitzer Prize (1987) and the Nobel Prize in Literature (1993)—and Alice Walker (1944-)—who won the Pulitzer Prize (1982)—discuss the black woman's experience in common. The generalization of female originality due to the place of human beings in the world is Morrison and Walker's attempt to praise the love, dignity, and generosity—embodied in the natural world—which helps cure humanity's psychiatric trauma. Morrison and Walker's closeness to Native American culture inspired them to regain their broken bonds and, with their past, reconcile with natural elements. For them, self-actualization means accepting differences and crossing

---

4 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 – iThenticate, Oran: %4
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406004
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

boundaries. In the meantime, harmony with nature, empowerment of women, and spiritual development are strategies for achieving self-fulfillment. Morrison and Walker's writings are full of characters breaking down social, racial, and patriarchal boundaries, but this liberating is not exclusively feministic. The fundamental aspects of human survival and liberation is activated by creating a logical relationship between life elements.

Womanism is a social change perspective rooted in Black women's and other women of color's everyday experiences and everyday methods of problem solving in everyday spaces, extended to the problem of ending all forms of oppression for all people, restoring the balance between people and the environment/nature, and reconciling human life with the spiritual dimension. (Phillips, 2006, p. xx)

Collins (2009)—by examining the interrelationship between gender, race, and social class in the lives of black women—is recognizing the link between black women's consciousness and their experiences as the legacy to reconstruct images of humiliated black women and the struggle against sexism to redefine distinctive features of black feminist thinking. Besides, Hooks (1981) examines the impact of widespread sex discrimination in black societies and also white racism on the degradation of black women. Hooks describes the functioning of a system based on sex and racial discrimination that goes beyond institutionalized racial and sexual assumptions. Her main concern is to present a feminist theory of a society committed to eradicating all forms of oppression, reflecting the true history of blacks, and recognizing a society in which the desire for collective change takes precedence over the fulfillment of individual aspirations.

> … human beings, for as long as we have written records of our thoughts and creative output, have always pondered the question "who am I?" However, the degree to which the pondering "I" is perceived as having any specific role in, or responsibility for, creating its own 'selfhood' has changed dramatically over time. (Hall, 2006, p. 6)

According to Hall (2006), subjectivity is semantically close to the identity. Each of us can have multiple and distinct identities, such as racial and sexual identities: "We may have numerous discrete identities, of race, class, gender, sexual orientation, etc., and a subjectivity that is comprised of all of those facets, as well as our own imperfect awareness of our selves." (Hall, 2006, p. 134) In examining the subjectivity of enslaved people, well-represented in Morrison and Walker's novels, it should be considered that blacks were under the control of white masters from birth to death. White power in slavery is exercised through physical violence and other means of subjugation, including discourse. (Lawrence, 1991, p. 190) These concepts make enslaved Black people hollow and unidentified human beings, lowering them to the level of commodity embedded in whites' pleasure, revealing the deep emptiness that ends in the enslaved people's consciences.

one's identity can be thought of as that particular set of traits, beliefs, and allegiances that, in short- or long-term ways, gives one a consistent personality and mode of social being, while subjectivity implies always a degree of thought and self-consciousness about identity, at the same time allowing a myriad of limitations and often unknowable, unavoidable constraints on our ability to fully comprehend identity. (Hall, 2006, p. 3)

Kristeva's Subjectivity

There are different suggestions to female subjectivity by the thinkers of gender studies—such as Julia Kristeva—on the possibility of releasing women from oppression and inequality. Kristeva is an interdisciplinary thinker who combines the philosophy of literature, psychoanalysis, linguistics, semiotics, and political theory to address the issue of female subjectivity. Kristeva's theory of subjectivity has created a new current in poststructuralism—far from the scourge of dominated Hegelian subjectivism—and deals with the multiple aspects of female subjectivity to ponder other theories.

Kristeva considers the root of the crisis in the alienation of the female subject and the identification of the symbolic male subject over the maternal symbol. To solve the problem of returning the emotion to the language and the creative participation of women based on their distinctive characteristics, Kristeva proposes the masculine symbol. Her ideal society is a symbolic feminine-masculine society, with the essential features of balance, interaction, openness, plurality, fertility, happiness, forgiveness, and responsibility of male-female subjects.

The crisis of the modern subject for Kristeva is the loss of a sense of beauty limited by symbolic elements. (Kristeva, 1982, p. 25) Kristeva points out the danger of assimilation of feminine and masculine subjects: passivity, inactivity, and the domination of the masculine symbolic over language and the public sphere. Kristeva also warns of the danger of male, raggie, authority. (Oliver, 2002, p. 7) She laments the denial of the feminine subject and its transformation into a homogenous object and that the woman cannot emphasize her distinction and be assumed equal to the masculine subject. According to Kristeva, masculine characteristics have prevailed in the public spheres and were introduced as the only original criterion of the human subject, leaving no room for female identity. (Kristeva, 1991, p. 163)

The phenomenon that prompts Kristeva to ponder is the deficiency of the modern subject and the moral crisis, its stillness and lethargy as a matter of motherhood, and the similarity of the feminine subject with the masculine subject. Questioning why the female subject has been doubly repressed and women's role in causing it, Kristeva points the finger of blame at the society that turns reality upside down. In this capitalist society, instead of realizing the emptiness/meaninglessness, subjects gradually experience images/symbols as accurate. After the subject's destruction, the female identity is distorted, and her status is reduced to such an extent that it is tough to recover. For Kristeva (1981, p. 23), the symbolic contract has sacrificed women. She traces the root of the problem to the modern cultural-linguistic system, which suppresses language's aesthetic, emotional, irrational, and feminine dimensions.

For Kristeva, repression sacrifices both the subject and the object. Thus, marginalizing women in the political and social spheres or pushing them back into the private sphere not only oppresses women but also deprives men of a balance in dynamism and meaningfulness. Therefore, Kristeva calls on women to disobey the monotony and repetition, the homogeneity and absorption within the masculine subject, and prohibitions. However, this defiance is questioning inner rebellion against oppression and is accompanied by rethinking and rebirth. Here, disobedience is a form of self-awareness in which the female subject reconstructs her identity in society.

Domestic violence and sexual abuse question Kristeva's subjectivity

To answer how domestic violence and sexual abuse play a role in fiction, Jordan & Sered (2002) define domestic violence as an abusive behavior with harassment, humiliation, deception, manipulation, coercion, and force to keep power over an intimate partner. From the era of slavery to the present day, black women—since their youth—are more likely to face domestic violence and sexual abuse. They tend to write on topics they feel strongly about, and Morrison and Walker have this in common. Having been at the forefront of the black arts movement, first-hand violence against black women and their children has endured. Upon reading, *The Color Purple*, Yasmin Alibhai-Brown states, "I was afraid and insecure when I read this book. Families are not always sanctuaries. This book and a couple of others came at the right time to make me see it was possible to be strong and not choked up with self pity." (Lister & Tredell, 2010, p. 142) As such, instead of experiencing love and safety within their households, black women were abused with no place to be freed—during a period of discrimination against the black community—as Morrison and Walker's books depict. Williams (2022) explains women's situation as follows: "We end up clinging helplessly to this myth of indestructibility, often burying our own fears, our own voices and

our own vulnerabilities, instead covering the soft parts of ourselves that need to grow and be nourished with some sort of impenetrable emotional armour."

To adjust subjectivity, Kristeva defines an ideal society's structure. The first characteristic of Kristeva's desirable society is the balance between femininity and masculinity. Here, the feminine symbol is placed next to the masculine symbol. (Kristeva, 1991, p. 223) In this society, with no division between genders—women, as the representative of the sign, seek to represent the emotional role of the subject to fill the emotional dispossession resulting from the domination of patriarchal rationality. Unfortunately, to be a woman can be exhausting, but to be a black woman is even more exhausting. Black women were acting strong and liberated when they tended to face domestic and sexual violence of their intimate partners—more than white women. In order to survive, black women are taught from a young age that they cannot trust anyone, including the men in their family. Thus, they become hardened with no place to turn. Those who work as maids in the white men's houses see how their women are treated and compare it with the situations at home. Morrison (2007) writes, "White men taking such good care of they women, and they all dressed up in big clean houses with the bathtubs right in the same room with the toilet. Their pictures gave me a lot of pleasure, but it made coming home hard, and looking at Cholly hard" (p.123).

Walker also depicts what violence does in a household. Children are impressionable, copy what they see, and emulate their parents. Harpo grew up seeing his father abusing his mother and Celie. He wants his wife to be like Celie, and the only way he can achieve this is by establishing violence through dominance in the same way his father treats his wives. "Harpo ast his daddy why he beat me. Mr. - say, Cause she my wife. Plus she stubborn" (Walker, 1985, p. 23). Parents as teachers feel justified in teaching right and wrong; accordingly, Mr. ___ teaches his son to beat his wife: "Harpo ast me, How come you stubborn? He don't ast How come you his wife? Nobody ast that" (Walker, 1985, p. 23). Harpo learns to blame Celie instead of blaming his father for abusing a woman who helps to take care of his children and household. Consequently, he starts copying this behavior in his household. "They fighting like two mens [...] I don't know how long this been going on. I don't know when they specs to conclude. I ease on back out, wave to the children by the creek, walk back on up home" (Walker, 1985, p. 40).

Violence becomes the norm in this family, and nobody intervenes. It is not surprising that Celie refuses to intervene because all she has come to know is violence. Here, Sofia utters the most severe sentence: "A girl ain't safe in a family of men. But I never thought I'd have to fight in my own house" (Walker, 1985, p. 42). It is heartbreaking that black women realized that they were not safe among the men in their family—from a young age and into adulthood. Despite the abuse they endured in each other's hands, Sofia and Harpo indeed love each other but do not have the proper guidance for a healthy marriage. "I loves Harpo, she say. God knows I do. But I'll kill him dead before I let him beat me." (Walker, 1985, p. 42). It is heartbreaking to see this sentiment expressed, and this is not far from the relationship between Cholly and Mrs. Breedlove in *The Bluest Eye*. Mrs. Breedlove refuses to let her husband beat her without fighting back. Moreover, it seems as though they enjoy the toxicity of their relationship. Mrs Breedlove worked as a domestic worker while her husband drank away their savings and abused her in front of her children.

> Cholly had come home drunk. Unfortunately, he had been too drunk to quarrel, so the whole business would have to erupt this morning. Because it had not taken place immediately, the oncoming fight would lack spontaneity; it would be calculated, uninspired, and deadly. (Morrison, 2007, p. 40)

Celie's shield against Mr. ___ was Shug Avery, who made Celie realize that she deserved more and was destined for greatness despite what the men in her life said. Thus, Celie finally stood up to Mr. ___ and she managed to liberate herself through this. "I'm pore, I'm black, I may be ugly and can't cook, a voice

say everything listening. But I'm here" (Walker, 1985, p. 214). Celie finally refused to accept rejection and hatred. "One in four black girls will be sexually abused before the age of 18" and "thirty-five percent of black women experienced some form of contact sexual violence during their lifetime" (Barlow, 2020). Here, Celie (*The Color Purple*) and Pecola (*The Bluest Eye*), faced sexual abuse at the hands of the men they knew as their fathers.

> Told me he want me to trim his hair. He bring the scissors and comb and brush and a stool. While I trim his hair he look at me funny. He a little nervous too, but I don't know why, till he grab hold of me and cram me up tween his legs. I lay there quiet, listening to Shug breathe. It hurt me, you know, I say. I was just going on fourteen. (Walker, 1985, p. 116)

The noble society for Kristeva supports the activeness of subjects with an interaction between the symbol and the sign. In this society, the subject and the else are not closed to self. (King, 1984, p. 26) Here, the shared individuality is prevalent in society, and in public, individuals share their souls, mind, and language freely. However, Morrison and Walker's depicted societies neglect the image of active subjects, and an intrinsic symbol/sign in place of the general concept of an individual is defined. At the tender age of fourteen, Celie is abused for the first time, and thus, she starts writing her letters to God, the only one she can turn to with her problems as her father threatens her to keep things to herself. Black women probable turn to God intrinsically than law/family enforcement: "We take things to God," says Willett. "And sometimes in Black culture…That's what your church family is for, that's what God is there for. That also leads to why a lot of minorities don't seek counseling or therapy or don't address mental health issues." (*A layered look*, 2022). Black people see the church as a sanctuary because they know and feel like they can trust God more than men, which is evident in *The Bluest Eye*.

The other characteristic of Kristeva's defined society is pluralism, which no longer approves of monolithic authority. The poetic revolution in language sets the stage for such proliferation (Kristeva, 1984, p. 1) that takes a course contrary to rational order, and maternal creativity erodes the masculine symbolic order. To experience such an extreme form of abuse and not be aware of what is happening at the hands of someone who is meant to protect you, is vile. In *The Bluest Eye*, Frieda is not subjected to shame from the adults around her as she is abused by Mr. Henry: "'He showed his privates at you?' 'Noooo. He touched me.' 'Where?' 'Here and here.' 'She pointed to the tiny breasts that, like two fallen acorns, scattered a few faded rose leaves on her dress'" (Morrison, 2007, p. 99). The adults in Frieda's life act swiftly to ensure that the abuse no longer occurs.

Morrison states that when she began writing *The Bluest Eye*, she was not interested in resistance to the contempt of others—but to the tragic consequences of rejection as legitimate self-evident (Morrison, 2007, p. xv). Celie (*The Color Purple*) and Pecola (*The Bluest Eye*) are labeled ugly and poor black children who can never amount to much. They are rejected, abused, and cast aside for not fitting the mold. On the one hand, Celie is impregnated at a young age, and her children are taken away from her. "He took my other little baby, a boy this time. But I don't think he kilt it. I think he sold it to a man and his wife over Monticello" (Walker, 1985, p. 4). She is then taken out of school at a young age. "The first time I got big Pa took me out of school. He never care that I love it" (Walker, 1985, p.10). Instead of receiving protection and love, she is then married off to a sexually abusive man because her 'Pa' wanted to protect and care for Nettie, who 'fit the desired mold.' "I can let you have Celie. She the oldest anyway. She ought to marry first. She ain't fresh tho, but I specs you know that. She spoiled. Twice" (Walker, 1985, pp. 8-9). After abusing Celie, he gives her away to another. From the beginning, Celie is never given a fighting chance.

Throughout history, the legal system did not notice sexual assaults against African American women (Sommerville, 2004) and even accused Black men of rapes involving White women. (Duru, 2004 as cited

in West, C. & Johnson, K., 2013) Black men were not punished for the sexual violence they committed against black women but severely punished for the sexual crimes against white women. Hence, when black women experienced this happening within households, they tinkered. This is evident in *The Color Purple* when Mr. ___'s sisters attempt to help Celie. "You got to fight them, Celie, she say. I can't do it for you. You got to fight them for yourself" (Walker, 1985, p. 22). To a certain extent, it was unfair of them to expect Celie to fight when she was never taught to fight and stand up for herself. Instead, she was beaten into submission and made feel as though she was not significant. Unlike Pecola, Celie did not succumb to madness. She managed to build a sisterhood, and through this female solidarity, she broke the chains of abuse and stepped into her own. A need to be protected taught them to endure violence in silence.

> To combat domestic violence…one needs not only physically to protect women, but to interrogate those cultural scripts or dominant patriarchal interpretations that mediate the meaning of specific experiences of rape or abuse. However, in challenging the dominant patriarchal script of gender violence…feminists in the past have universalized the standpoint of white middle-class women as the norm, creating a false sense of unity in the anti-violence movement, while obscuring the specific situation of low-income women and women of color (Knadler, 2015, p. 100)

The other characteristic of Kristeva's whole society is fluidity and dynamism. On the one hand, by adding symbolism and imagination to language, and on the other hand, by recognizing cultural diversity, monotony, stability, and inactivity of this society are removed. (Kristeva, 1995, p. 9) In this society, suppression is hard to achieve—due to the subject's fluidity, indeterminacy, and multifaceted nature. Even eco-feminist thinkers today equate nature with the woman and believe both are male-dominated subjects. (King, 1984, p. 11) Hence, the root of domination over women and nature is the male instrumentalist attitude, which should be replaced by the female attitude towards man and existence. (Plumwood, 1993, p. 33) Therefore, in society, the female subject can play a new role that provides the ground for the dynamism of society. However, Morrison and Walker demonstrate another aspect of an ideal society. Pecola is raped and becomes pregnant by her father. Instead of gathering around her and supporting her, the community shamed and blamed her for the rape that she endured. How can a child possibly know better than an adult? The way society reacts in terms of trouble represents who people are when things become difficult. In this case, Pecola's society failed her when she needed them the most. Pecola's friends, who are children themselves, know better than the adults around them.

Our sorrow drove out all thoughts of the new bicycle. And I believe our sorrow was the more intense because nobody else seemed to share it. They were disgusted, amused, shocked, outraged, or even excited by the story. But we listened for the one who would say, "Poor little girl," or "Poor baby," but there was only head-wagging where those words should have been. (Morrison, 2007, p. 190)

Black men were abused at the hands of white men, and instead of directing that anger toward the white men that oppressed them, they directed that anger toward their families. "When white men beat their men, they cleaned up the blood and went home to receive abuse from the victim. They beat their children with one hand and stole for them with the other" (Morrison, 2007, p. 138). Studies indicate that black people are disadvantaged in education, equality, and wealth. They are given the short end of the stick and expected to be happy with it. Some black men handle it better than others, but black men like Cholly in *The Bluest Eye* and Mr. ___ in *The Color Purple* cannot. Cholly turns to alcohol, and because he is constantly intoxicated, he mistreats his family. He is no longer protects them and becomes the devil in their household. Mr. ___ also turns to adultery and extends domestic abuse to establish dominance in the household.

> Toni Morrrison dealt with the serious problem of racism and sexuality of the black Africans who were living in America. They were much neglected and exploited by the men and women of white- skin against the black-skinned people in that great country. She was perfectly aware of and deeply

> concerned about the conditions of over-poverty, suppression and exploitation of those Africans in America. (Bhardwaj, 2016, p.103)

The other characteristic of Kristeva's noble society is fertility and creativity. In this society, creativity is the main feature of the female subject in society. The main context is a language that forms the three stages of female genius by questioning, defiance, and childbirth. (Kristeva, 1991, p. 220) First, what is taken for granted—including the superior masculine position in the symbolic order—is questioned. Then, a rebellion against self is formed within the subject, and a new thought is born. According to Kristeva, there is more questioning of disobedience and childbirth in women than in men. Hence, women pave the way to enter the symbolic order. In this society—as disruptors of the symbolic order—women will be the pioneers of political and social change. It is clear that Cholly does not prefer to see his wife working out of the home. One may infer that he wants her to rely on him and fully cater to him. Mrs. Breedlove says, "Cholly commenced to getting meaner and meaner and wanted to fight me all the time. I give him as good as I got. Had to. Look like working for that woman and fighting Cholly was all I did" (Morrison, 2007, pp. 118-19). Thus, instead of focusing on her children and becoming financially independent, Mrs. Breedlove has to fight her husband every day.

The other characteristic of Kristeva's ideal society is the experience of happiness through disobedience that violates modern thematic culture, the homogeneity disregardless of differences, gender definitions, and politics of the other. (Kristeva, 2000, p. 18) It also restores the mental health of the subject—especially women—who can directly confront self with the other in the context of sign-symbolic dual language, engage in psychoanalysis, and transform its subconscious into consciousness. (Guberman, 1996, p. 42) This society is transparent, and regular, and a genuine linguistic connection is established between the subjects. This revolutionary and transformational society fundamentally changes the subject's relation to the self-body, the other, and objects. (Kristeva, 1984, p. 16) Besides, this society forgives self and the other, which causes the subject to reborn, enter new attractive horizons, and pass over the mistakes of others—which provides the ground for intimacy and social hive. In this sense, forgiveness replaces violence in this society. However, for many from the black community, violence results from their poverty. Willett says, "[A] lack of opportunities along with financial barriers leads to domestic violence" (*A layered look*, 2022). Contrary to the domestic abuse, many black women like Celie in Walker's *The Color Purple* in a way to elevate themselves and surpass the poverty line; they are educated and educate others as such: "Oh, Celie, there are colored people in the world who want us to know! Want us to grow and see the light! They are not all mean like Pa and Albert, or beaten down like ma was. Corrine and Samuel have a wonderful marriage" (Walker, 1985, p. 138).

While enduring abuse at the hands of their husbands, women do not have the opportunity to raise their children with love. Many find them as a representation of fathers; thus, they resent their children, but their children are not all over because they are taught not to: "Couldn't be mad at my daddy cause he my daddy. Bible say, Honor father and mother no matter what" (Walker, 1985, p. 43). Their children love them but are not reciprocate accordingly. This is not because they are incapable of love, but they are not taught how to love their children in a stable relationship that allows them to do so. "Into her son she beat a loud desire to run away, and into her daughter she beat a fear of growing up, fear of other people, fear of life" (Morrison, 2007, p. 128). As she beat the desire to run away into her son, one could deduce that Mrs. Breedlove beat into him something that she was not capable of doing herself, and beating the fear of growing up into her daughter could be because she hated having to grow up herself and getting married to a man who became her prison warden.

In Kristeva's ideal society, politics is no longer dominated by masculine symbols and takes on a feminine-masculine aspect. (Kristeva, 1984, pp. 256-263) In this society—through the transition from

Zoe to bios—the responsibility of identification becomes an enduring feature of the subjects—for male/female. (Kristeva, 1991, p. 224) Men and women are present in society based on their distinctive characteristics (McAfee, 2003, p. 171), which is towards understanding between men and women, not their separation. (McAfee, 2003: 183) On the other hand, Pecola and her brother grew up watching their parents fight each other. "He fought her the way a coward fights a man.... She, in turn, fought back in a purely feminine way—with frying pans and pokers, and occasionally a flatiron would sail toward his head" (Morrison, 2007, p. 43). Children should experience love and shelter, not violence and hatred at the hands of their parents. Watching their parents fight every day was not something Sammy could ignore. "Sammy, who had watched in silence their struggling at his bedside, suddenly began to hit his father about the head with both fists, shouting "You naked fuck!" over and over and over" (Morrison, 2007, p. 44). Despite this display of anger from his child, Cholly did not stay away from alcohol, nor did he stop hitting his wife in front of his children. He risked the developing brains of his children. "ACEs are adverse childhood experiences that harm children's developing brains so profoundly that the effects show up decades later; they cause much of chronic disease, most mental illness, and are at the root of most violence" (Harris, 2020). This is evident in the madness that Pecola faced after giving birth to and losing her father's child.

> She, however stepped over into madness, a madness which protected her from us simply because it bored us in the end. Oh some of us "loved" her. The Maginot Line. And Cholly loved her. I'm sure he did. He, at any rate, was the one who loved her enough to touch her, envelop her, give something of himself to her. But his touch was fatal, and the something he gave her filled the matrix of her agony with death (Morrison, 2007, p. 206)

Moreover, *The Color Purple* represents the exact sentiment of a lack of parental love. Many black parents did not know how to raise their children with gentle or tough love; thus, like Celie, many only experienced love at an older age when they finally managed to escape the chain of abuse in their households. As Celie mentions, "Nobody ever love me, I say. She say, I love you, Miss Celie" (Walker, 1985, p. 117). Hence, Celie is lucky that she got to experience love in the form of female solidarity and through her relationship with Shug Avery. To clarify such an intense sense, the context oversees the mental, linguistic, psychological, and ideological space more than political, social, and economic reality. (Skinner, 1989, p. 66)

Conclusion

This close study of the text clarifies the hidden discrimination meaning of the context. In this method, by placing the author in the social context, intentions are investigated. It does not mean that authors are merely confined to the time frame; rather, there is a dialectical interaction with the context. The study seeks to reconcile Kristeva's social, cultural, mental, linguistic, ideological, and psychological context with Morrison and Walker's ideas to identify the regional implications of these ideas in the work of two prominent African-American female authors. Kristeva's solution to female subjectivity and the possibility of freeing women from oppression and inequality contrasts with the image of Morrison and Walker, who depict the suffering of being a woman of color in society. To create life-like characters seen as objects contrasts with Kristeva's ideal society in the realm of subjectivity. Walker gives Celie a better resolution than Morrison gives to Pecola. On the one hand, Celie finds peace within herself and forgives whoever hurts her while building herself up as a successful black businesswoman with the support of others. Pecola, on the other hand, without such an experience, endures her first sexual encounter at the hands of her father, who impregnates her and throws her to the wolves. The adults around Pecola blame her for misery, and Pecola is driven to a life of madness. According to her, the people avoid her because she finally gets something she always desired. Something she thought would make her more desirable

to the people around her. However, the saddest part about Celie and Pecola's character is seeing them learn to accept rejection because of the abuse they endure at the hands of their parents and many others.

References

A layered look at domestic violence in the Black Community. Coburn Place. (2022, May 12). Retrieved June 6, 2022, from https://coburnplace.org/stories/a-layered-look-at-domestic-violence-in-the-black-community/

Barlow, J. N. (2020, February). *Black women, the forgotten survivors of sexual assault*. In the Public Interest. Retrieved June 6, 2022, from https://www.apa.org/pi/about/newsletter/2020/02/black-women-sexual-assault.

Bhardwaj, N. (2016). The Bluest Eye: A tragedy of oppression and internalized racism. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, *4*(8), 101–104. https://doi.org/10.20431/2347-3134.0408014

Collins, P. H. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Duru, N. J. (2004). The Central Park Five, The Scottsboro Boys, and the myth of the bestial Black man. *Cardozo Law Review*, *25*, 1315- 1345. Available from http://papers.ssrn.com/ sol3/papers.cfm?abstract_id=814072

Guberman, R. (Ed.) (1996). *Julia Kristeva Interviews*. Columbia University Press.

Hall, D. E. (2006). *Subjectivity*. Routledge.

Harris, N. B. (2020, June 6). *Adverse childhood experiences*. Mutual Assistance Network. Retrieved June 6, 2022, from https://www.mutualassistance.org/adverse-childhood-experiences/

Hooks, B. (2001). *Ain't I A woman: Black women and feminism*. Pluto Press.

Jordan, L. M. (2002). Domestic violence in the African American community: The role of the Black Church. In S. Sered (Ed.), *Religious healing in Boston: Reports from the Field* (Ser. The Religion, Health, and Healing Initiative (RHHI), pp. 15–24). essay, Harvard UP.

King, Y. (1984). The eco-feminist imperative, in S. Caldecott & S. Leland (Eds.), *Reclaim the Earth: Women Speak Out for Life on Earth*, Quartet Books Ltd.

Knadler, S. (2004). Domestic violence in the Harlem renaissance: Remaking the Record in Nella Larsen's "Passing" and Toni Morrison's "Jazz." *African American Review*, *38*(1), 99–118. https://doi.org/10.2307/1512234

Kristeva, J. (1981). Women's times in signs. *Journal of women in culture and society*, *7*(1), 13-35.

----------. (1982). *Power of horror: An essay on abjection*, trans. Leon S. Roudiez, Columbia University Press, 1-31.

----------. (1984). *Revolution in poetic language*, trans. M. Waller, Introduction by L. S. Roudiez, Columbia University Press.

----------. (1991). *Strangers to Ourselves*, trans. Leon S. Roudiez, Columbia University Press.

----------. (1995). *New Maladies of the Soul*, trans. R. Guberman, Columbia University Press.

----------. (2000). *The Sense and Non-sense of Revolt: The Power and Limits of Psychoanalysis, 1*, trans. J. Herman, Columbia University Press.

Lawrence, D. (1991). Fleshly Ghost and Ghostly Flesh: The Word and the Body in Beloved. *Studies in American Fiction, 19*(2), 189–201. doi:10.1353/saf.1991.0014.

Lister, R. (2010). *Alice Walker, the color purple*. (N. Tredell, Ed.). Palgrave Macmillan.

McAfee, N. (2003). *Julia Kristeva* (1st ed., Ser. Routledge Critical Thinkers). Routledge.

Morrison, T. (2007). *The bluest eye*. Vintage International.

Oliver, K. (Ed.). (2002). *The portable kristeva*. Columbia University Press.

Phillips, L. (2006). *The womanist reader*. Routledge.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature* (Ser. Opening Out: Feminism for Today). Routledge.

Skinner, Q. (1989). *Meaning and understanding in the history of ideas*, Princton University Press.

Sommerville, D. M. (2004). *Rape and race in the nineteenth-century South*. University of North Carolina Press.

Walker, A. (1985). *The color purple*. Pocket Books.

West, C. & Johnson, K. (2013, March). Sexual violence in the lives of African American women. Harrisburg, PA: VAWnet, a project of the National Resource Center on Domestic Violence. Available at: http://www.vawnet.org

Williams, C. C. (2022, February 2). *How Toni Morrison's 'the bluest eye' shatters myths about Black Girlhood*. gal-dem. Retrieved June 6, 2022, from https://gal-dem.com/toni-morrison-bluest-eye-candice-carty-williams-black-girlhood/.

78. The problematisation of Romantic genius in Peter Ackroyd's *The Casebook of Victor Frankenstein*[1]

Deniz AYYILDIZ[2]

APA: Ayyıldız, D. (2023). The problematisation of Romantic genius in Peter Ackroyd's *The Casebook of Victor Frankenstein*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1250-1260. DOI: 10.29000/rumelide.1406005.

Abstract

Peter Ackroyd's novel *The Casebook of Victor Frankenstein,* as a postmodern intertextual novel, reimagines and rewrites Mary Shelley's seminal novel *Frankenstein: or, The Modern Prometheus*, by putting its titular character in the historical conditions in which Mary Shelley composed her narrative. It is proposed in the study that in Ackroyd's novel, Victor Frankenstein is imagined as a Romantic genius figure who is inspired by the Romantic poets of the early 19th century Britain. This study aims to show how Ackroyd's portrayal of Victor Frankenstein as a Romantic artist problematises the very concept of Romantic genius by exposing the shortcomings of genius figures and their lack of self-perception. The concept of genius is discussed by referencing to the Romantic tradition in the British literature and it is inspected how Ackroyd's postmodern novel decentralises the genius figures, by depicting them as productions of a class-conscious society. It is discussed that these historical figures are socially constructed figures who, behind all their idolisations, are fallible human beings. The discussion is expanded by examining the postmodern inclinations of the text which recontextualises the Frankenstein myth. This article questions whether a historical narrative can be considered as valid in a postmodern era in which meaning perpetually multiplies.

Keywords: Peter Ackroyd, Postmodernism, Romanticism, Intertextuality, Historical Fiction

---

[1] 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:** 18.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406005
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD / Research Assist., İstanbul University, Faculty of Letters, Department of Western Languages and Literatures, Department of English Language and Literature (İstanbul-Türkiye), deniz.ayyildiz@istanbul.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4577-9228, **ROR ID:** https://ror.org/ 03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Peter Ackroyd'un *Victor Frankenstein'ın Vaka Defteri* romanında Romantik dehanın sorunsallaştırılması[3]

Öz

Postmodern ve metinlerarası bir roman olan Peter Ackroyd'un *Victor Frankenstei'ın Vaka Defteri* metni, Mary Shelley'in çığır açıcı romanı *Frankenstein ya da Modern Prometheus*'u yeniden tasavvur ederek yeniden yazar ve Ackroyd, başlıkta adı geçen roman karakteri Victor Frankenstein'ı Mary Shelley'nin romanını yazdığı tarihsel koşulların içine yerleştirir. Bu çalışmada Ackroyd'un romanının Victor Frankenstein karakterini erken dönem 19. Yüzyıl Britanyalı Romantik şairlerden etkilenen Romantik bir deha olarak sunduğu fikri öne sürülmektedir. Bu çalışma Ackroyd'un Romantik bir sanatçı figürü olarak Victor Frankenstein'ı tasvir ederken deha figürlerinin öz farkındalık eksikliklerini ve kusurlarını ortaya koymak yoluyla Romantik deha fikrini nasıl sorunsallaştırdığını göstermeyi hedeflemektedir. Makale, deha fikrini Birtanya edebiyatındaki Romantik gelenek referans alarak tartışmakta ve Ackroyd'un postmodern romanının deha figürlerini sınıf bilinçli bir toplumun ürettiği bireyler olarak sunduğu ileri sürmektedir. Romanın, bu kişilerin sosyal olarak inşa edilmiş ve putlaştırılmış mevcudiyetlerinin arkasında hata yapabilen kişiler olduğunu ortaya koyduğu öne sürülmektedir. Tartışma, Frankenstein anlatısını yeniden bağlamsallaştıran bu metnin postmodern eğilimlerinin incelenmesiyle genişletilir. Bu makale anlamın daima çoğaldığı postmodern bir dönemde belirli bir tarih anlatısının geçerli kabul edilip edilemeyeceğini de sorgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Peter Ackroyd, Postmodernizm, Romantizm, Metinlerarasılık, Tarihi Roman

In his 2009 novel *The Casebook of Victor Frankenstein*, Peter Ackroyd reimagines Mary Shelley's seminal novel *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* (1818). In his novel, Peter Ackroyd rewrites Mary Shelley's original narrative in order to constitute a new subversive text which situates *Frankenstein* within a historical context. As a reimagination of a pre-existing text, the novel offers many interpretations regarding its intertextual form. Ackroyd re-creates a character in literature, namely Victor Frankenstein, as a semi-romantic artist who sees himself as a genius and who thinks that he can trespass the laws of nature in his grand delusions. His high esteem of himself and of his abilities comes from his aristocratic background which has ensured him a life of privilege. By depicting him thus, the novel opens a way to criticise the central figures in society who gain their positions as a production of their social structures. These so-called geniuses, such as Victor Frankenstein, of the 19th century are presented as individuals who lack self-reflexivity. They are unable to grasp the reality in their own domestic circle while trying to change the world they live in. This study aims to explore how Ackroyd's intertextual and postmodern novel problematises the Romantic notion of genius and how *The Casebook of Victor Frankenstein* utilises the character of Victor Frankenstein and his close circle of artist friends

---

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:** 18.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406005
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

so as to undermine the central locus of genius in the Romantic tradition. While at the same time, the novel criticises the problematic aspects of the early 19th century English society, in order to decentralise the power structures inherent in a hierarchal organisation of power, that has its base in what Michel Foucault terms as 'the regime of truth'. By decentralising the figures of power, the novel creates a multiplicity of critical perspectives.

Peter Ackroyd's *The Casebook of Victor Frankenstein* narrates the story of an ambitious young student called Victor Frankenstein who is a reimagining of Mary Shelley's *Frankenstein*'s titular character. Victor is a character who aspires to find the essence that gives life its moving force, and he wants to conquer death by reviving deceased humans. He wants to control the forces that regulates life and cross the boundaries between life and death. In his university years in Oxford, he meets a young poet who is also a historical figure, Percy Bysshe Shelley, who becomes an inspiration for Victor to chase after grand ideas. After many attempts, Victor manages to revive a young man who has been recently deceased. The recently vivified young man becomes a figure of abomination in the eyes of Victor as he bears a frightening countenance. Suffering from loneliness, Victor's recently resurrected creature kills those who are in Victor's close social sphere, like Harriet, who is Bysshe's wife, and Martha, who is a servant in Mr. Godwin's household. At the end of the novel, it is revealed that the Creature and Victor have been the same person all along and the Creature appears to be a manifestation of Victor's delusions.

The ending changes Mary Shelley's original narrative, rewriting it to focus more on the entangled relationship between Victor and the Creature, to the point that the novel constructs its main distinctive idea upon the twist that these two are literally the same person. This method of appropriation, while paying tribute to the original text's influence, also opens it up to a kind of multiplication that can only be achieved by textual imitation. It can be said that as an intertextual novel, *The Casebook of Victor Frankenstein* is a hypertextual work. Gerard Genette uses the terms 'hypertext' and 'hypotext' in order to discuss his theory of hypertextuality. He states, "By *hypertextuality* I mean any relationship uniting a text B (which I shall call the *hypertext*) to an earlier text A (I shall of course call it the *hypotext*), upon which it is grafted in a manner that is not that of commentary" (p. 5). Genette's notion of hypertextuality indicates the idea that a hypertext is "[…] any text derived from a previous text either through simple transformation, which I shall simply call from now on *transformation*, or through indirect transformation, which I shall label *imitation*" (Genette, 1997, p.7). Adding to that, Graham Allen (2000) states that "[t]he meaning of hypertextual works, Genette argues, depends upon the reader's knowledge of the hypotext which the hypertext either satirically transforms or imitates for the purpose of pastiche" (p. 109). These terms can prove useful as a way of discussing these novels to refer to the ways they problematise singular meanings. *The Casebook of Victor Frankenstein* is the transformation of Mary Shelley's novel *Frankenstein*, and, thus, it should be called a hypertext. In this case, Shelley's *Frankenstein* must be called the hypotext. As an intertextual text, *The Casebook of Victor Frankenstein* contains in itself a mode of writing conveniently dubbed as a postmodernist technique. In this ambiguous and extensive convention, there are some distinct modes of novels. Linda Hutcheon defines such a mode of novel which she refers to as historiographic metafiction. She defines historiographic fiction simply by stating thus: "By this I mean those well-known and popular novels which are both intensely self-reflexive and yet paradoxically also lay claim to historical events and personages" (Hutcheon, 1988, p. 5). Ackroyd's novel is both a rewriting of a pre-existing text and it is a commentary on the historical context of the novel *Frankenstein*. He historicises his text by integrating the political and social background of the time and by using real historical figures as characters in his novel. *The Casebook of Victor Frankenstein*, through its narrative's intertextual and hypertextual structure, is able to comment upon the issues brought about in Mary Shelley's novel while critically historicising its hypotext. Petr Chalupský (2011) explains this situation by stating that "Ackroyd's narrative permanently

balances be-tween imaginary stories and reality, or, more precisely, between fiction and historically-proven facts, since he understands history as an immense intertextual web and as such it can be traced and partially restored through its miscellaneous written records" (p. 21). In this sense, Ackroyd's rewriting of *Frankenstein* aims to transform its hypotext for the purpose of discussing the social problems of the time and to problematise the idea of the centrality of Romantic genius.

The novel follows its hypotext loosely in terms of its general storyline until the end, until Ackroyd subverts the hypotext with a twist ending. *The Casebook of Victor Frankenstein* is not a retelling of Mary Shelley's novel, but a reflection on the historical and cultural context of Mary Shelley's novel. The hypertext is filled with allusions to real life personages of the time in which the novel takes place, such as Percy Bysshe Shelley, Lord Byron, Mary Shelley and so on. This serves to historicise the hypotext, thus giving it an extra intertextual and metatextual layer. Thus, the text blurs the line between fiction and history. The novel ends with a report from a doctor who works in the mental institute in which Victor Frankenstein is being kept. The last paragraph reads: "*Given to me by the patient, Victor Frankenstein, on Wednesday November 15, 1822. Signed by Fredrick Newman, Superintendent of the Hoxton Mental Asylum for Incurables*" (p. 408). In this manner, the novel ends on its own attempt at historicising the fiction it adapted from its hypotext by revealing Victor Frankenstein as a patient at a mental health institute. By doing this, the novel ends with a negation of its own narrative, decentralising any consistent or reliable meaning. Through this subversion of the hypotext, Ackroyd's Frankenstein becomes not a fiction but a figure from a legal document. Therefore, the novel's form, not only its context, is constructed on a multiplicity that crumbles in the face of any suggestion of certainty. In the hands of Ackroyd, the concept of Romantic genius, represented by both real and fictional figures, becomes a crisis point of fluctuating states of genius and madness. In a world of such multiplicity, especially implied by the twist ending that underlines the likeness of genius to madness, any attempt at centralising and containing singular meaning becomes futile attempts.

The novel can be read as a postmodern take on Romantic literary tradition, and we can simply follow Jean-François Lyotard's famous definition of postmodernism as "[...] incredulity toward metanarratives" (Lyotard, 1984, p. xxiv). There have been studies of the novel concerning its postmodernist and intertextual aspects and focusing on the novel's connection with the Romantic tradition. In one such study, Marta Miquel-Baldellou expands upon the discussion on the novel by focusing on intertextual and postmodernist aspects of Ackroyd's novel. In her essay "Are you being serious, Frankenstein?" Transtextuality and Postmodern Appropriation in Peter Ackroyd's *The Casebook of Victor Frankenstein"* Miquel-Baldellou regards the novel as a postmodern intertextual work and focuses on the novel as a postmodern rewriting of the romantic myth of *Frankenstein*. The author's discussion includes an assessment of Victor as a Romantic hero figure, emphasizing his Romantic affinity by stating, "Victor is presented as the artistic embodiment of the Romantic temperament" (p. 195). Adding to the author's claim, this study aims to ask the question if such temperament can be viewed in a negative light which enables the text to criticise the idea of the Romantic hero, or the idea of Romantic genius, by showing how the text problematises these ideas through figures like Victor Frankenstein and Percy Bysshe Shelley.

Before delving into the discussion of the representation of the Romantic genius figure in the novel, it might be beneficial to define what it is being referred to when the term Romantic genius is used. The Romantic period, which emerged at the closing of the 18th century, elevates individual talent within the arts, and poetic genius becomes an essential part of the discussion on creativity and imagination in this period. Starting with William Wordsworth's "Preface to Lyrical Ballads" the poet becomes a conduit for

the emotional world's point of expression, giving the poet the duty of transferring higher ideals. Wordsworth(2013) describes the poet's role by stating:

> He is a man speaking to men: a man, it is true, endowed with more lively sensibility, more enthusiasm and tenderness, who has a greater knowledge of human nature, and a more comprehensive soul, than are supposed to be common among mankind; a man pleased with his own passions and volitions, and who rejoices more than other men in the spirit of life that is in him; delighting to contemplate similar volitions and passions as manifested in the goings-on of the Universe, and habitually impelled to create them where he does not find them. (pp. 103-104)

This statement is the symptomatic attitude of a romantic artist's mindset, concerning his own place and authority in creating an artwork. A Romantic poet is attributed to have "[…] a greater knowledge of human nature" (Wordsworth, 2013, p. 103) that poses a problematic attitude when regarding the authority of a poet. This approach to a poet/genius figure paves the way to negating the experience of multiple truths, creating a fixed position of "universal truth" or "universalities". Elizabeth A. Fay (2012) states that "Romantic-period artists were apt to mystify the concept of poetic authority…" (p. 107) adding "The "poet" is inspired and prophetic, as William Blake, William Wordsworth, and S. T. Coleridge have all pronounced" (p. 107). The prophetic genius of the poet becomes a central idea. Fay (2012) adds, "[i]n Romantic terms, the poet is a genius" (p. 107). M.H. Abrams (1971) in *The Mirror and The Lamp*, discusses the subject of poetic genius in the writings of Wordsworth and Coleridge. He argues that in Romantic criticism, the mind is regarded as a projector, a lamp (pp. 58-60). In other words, the mind of a poet, or an artist in general, projects his or her genius onto the world, illuminating the world in a prophetic light. These ideas, however, under a critical light, reveal some darker undertones. As prophet-poets, these semi-divine artists become central figures in society and occupy a place of power and authority. As stated above, the multiple truths of the world are barred by almost an omniscient prophet-poet. Ackroyd's novel reflects upon the potential problems that can emerge in such situations and criticises the notion of genius by undermining well-known historical figures.

Although he is not a historical person in the literal sense of the word, such a character is Victor Frankenstein, as he is borrowed from the history of literature. In Ackroyd's novel, Mary Shelley's fictional character becomes a quasi-historical figure by interacting with the real historical figures of the 19th century. Victor Frankenstein in *The Casebook of Victor Frankenstein* has a problematic relationship with nature. When he refers to nature, he expresses his unyielding will by saying, "I, Victor Frankenstein, would solve its mysteries! I would examine the beetle and the butterfly in my earnest wish to learn the secrets of the nature" (pp. 2-3). This may very well be regarded as a symptom of overly ambitious scientists. As the novel progresses, however, his aspirations become even bolder and more daring. He starts to have delusions of overcoming death: "By restoring human life I was about to begin an enterprise that might change human consciousness itself!" (Ackroyd, 2009, p. 127). Victor starts with the curious spirit of a scientist and becomes an obsessive man who starts to have delusions of grandeur. He is represented as a scientist who utilizes the scientific method in order to fulfil his fantasies. Apart from his identity as a scientist, or maybe deriving from it, Victor can also be considered a romantic figure. First of all, Victor sees himself as a poet figure. At the very beginning of the novel, Victor feels himself in tune with nature. He sees himself in a state of having established a connection with the sublime. He describes his feelings as such:

> I felt as if I were dissolved into the surrounding universe, or as if that universe were absorbed into my being. Like the infant in the womb I was conscious of no distinction. It is the state that the poets wish to achieve, when all the manifestations of the world become "blossoms upon one tree." Yet I had been blessed by the poetry of nature itself. (p. 2)

In this passage, Victor seems aware of his position in the universe. He is like a child yet to be born who waits in the womb, not even an infant yet. From this point of having a keen awareness of his

insignificance in the grand cosmos, he moves towards the path of a scientist. As it has been stated above, this awareness, however, leaves its place to an obsessive search for the mysteries of the universe. This idealist approach to the universe is further fuelled by the poets of his time. His inspiration and ideas come from his close friend Bysshe and from the lecture of the prominent romantic poet Samuel Taylor Coleridge. Even at some point, Victor explicitly states that "[Bysshe] was, in a sense, my mentor" (p. 109). Victor tries to create life just as these poets compose poems. Here, his identity as a scientist may be regarded as dubious. In his works, however, his ambition comes from his artistic influences. He does not try to understand nature but conquer it. This should not suggest that an artist tries to conquer the world intrinsically. An artist is someone who creates an artwork. Although this is an oversimplified approach, it should be efficient to understand Victor's approach to his work. In his own way, he tries to create an artwork by recreating human life. He uses nature as his canvas and manipulates the laws of nature to create life, just as a poet plays with language in order to compose a poem. His approach to nature as something that should be conquered is a distorted view of the artist's relation to nature. His method of understanding nature differs from these artists. He sees nature as something to be known rather to be felt and expressed. By examining his understanding of art from this point of view, we see a grotesque depiction of art by Victor. It can be speculated that in his mind, he is a daring artist figure rather than a scientist. Victor expresses his egotism when he refers to his early years in his education: "Even then, I believe, I knew that I will carve my passage to greatness" (p. 3). Marta Miquel-Baldellou also sees Victor as a romantic artist figure. She states that the novel "[…] characterises Victor as an eminently Romantic artist, thus transforming Victor Frankenstein into a fictionalised Romantic poet such as Percy Shelley or Lord Byron" (p. 205). However, Victor's Romantic tendencies cannot be considered apart from his social status.

By using the Romantic artist figure, the novel questions the values of the early 19th century and the morality of the figure of the "gentleman" parallel to the poetic figure. The poets present in the novel are from the upper echelons of society. Percy Bysshe Shelley is the son of a baron and Lord Byron comes from the aristocracy as well. Frankenstein is a well-to-do foreign gentleman himself. In the opening lines of the novel, Victor depicts his socio-economic background as: "I was born in Alpine region of Switzerland, my father owning much territory between Geneva and the village of Chamonix where my family resided" (Ackroyd, 2009, p. 1). He is the son of a landowner, and he is also able to study in England without much difficulty. Later, he can rent a house and build a laboratory for himself. These examples point to the fact that he can be regarded as a man who can afford his every wish and whim, and he can be considered as someone who is associated with power. The problem of power relations in society relates to the issue of the privilege of genius figures. For example, Victor sees himself as a genius scientist. He sees his scientific ideas as revolutionary and states his daring attitude: "I considered myself a liberator of mankind, freeing the world from the mechanical philosophy of Newton and of Lock" (Ackroyd, 2009, p. 66). This attitude of Victor brings forth the question of scientific ethics, whether a scientist can go beyond the moral and ethical restrictions of society by using his powerful position in order to achieve scientific progress. Victor, for example, uses his father's wealth in order to fund his research and pay for the illegally acquired dead bodies with ease. This shows that Victor is able to bypass the laws of society and his foreignness through his material wealth and the power it brings to him. Just as Mary Shelley questions the boundaries of scientific endeavour in her *Frankenstein*, Ackroyd also brings forward the issue of the ethical responsibilities of the scientist. However, in Ackroyd's novel, this issue is hinted to be more closely associated with the relationship between class and power. These arguments pave the way for the discussion of the nearly unlimited power given to authority figures.

It is widely known that 19th century English society is a very class-conscious society. Martin Hewitt (2004) states in his discussion on 19th century class systems that "[f]or much of the century class was

not only the single most important form of social categorization, but also the bedrock of understandings of political and social change, and of the narratives which were constructed around them" (p. 305). Victor, as an upper-class gentleman in society, sees himself above the others. His social and economic background is that of a man who has never felt inferiority before. His social rank creates the illusion that, as he has power over the lower classes, he can also have power over nature as well. As it is stated above, the opening lines of the novel state his well-to-do social and economic situation. This is followed, almost immediately, by his statement, which follows as: "the God of the mountain[…] I see and feel the solitude of your spirit[…]" (Ackroyd, 2009, p. 1). The succession of his feelings of godhood after stating his material condition can be read as an attempt on Ackroyd's side to draw attention to the connection between Victor's ambitions and his privileged condition. As a central figure, Victor signifies a problematic figure. A centre would always try to have dominance over the margins and cannot create an ethical space for others to speak in. A centre's overestimation of itself would not allow it to consider other things around it in an ethical context, as it would build one eternal, universal, unitarian truth.

Ackroyd problematises the 19th century idealisations of social structures with centralised powers. Every society has its own set of rules, regulations, and a way of perceiving its social structure and every society has its own set of truths. Michel Foucault calls this concept "the regime of truth":

> Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its regime of truth, its "general politics" of truth-that is, the types of discourse it accepts and makes function as true; the mechanisms and instances that enable one to distinguish true and false statements; the means by which each is sanctioned; the techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true. (2010, p. 131)

The 19th century saw the emergence of a new scientific discourse that starts to take root in the social sphere, and it was an age that was ambitious in terms of its achievements. The illusions necessary for a regime of truth depend heavily on the circulation of this new scientific approach, which creates new truth values and heralded brand-new forms of power distribution. As a result, the scientist's influence gains more prominence than before. Thus, it gives an overwhelming authority to those in control of scientific discourse. Like in *Frankenstein*, *The Casebook of Victor Frankenstein* also questions the authority of the scientist figure, by combining the scientific discourse with overly ambitious and "Romantic" idealism. Both novels depict what happens when a scientist goes beyond the limits of ethics in order to have great achievements.

Victor is obviously a romantic artist, gentleman, and scientist figure who freely takes advantage of his position, and the novel, therefore, decentralises him by exposing his shortcomings. As mentioned, the novel presents the main character, Victor, as a scientist-artist. He is enabled by his wealth and aristocratic background and from the power he gains by being a scientist in the 19th century. He stands at the top of the social hierarchy. Although his status as a foreigner sometimes makes him an outsider figure in society, he does not suffer greatly due to his material wealth. He seems to be regarded as an exotic foreigner. His position as a stranger to British society does not make him a standard English gentleman. However, his moral values seem to be that of a conservative middle-class gentleman. He feels uncomfortable when characters like Lord Byron make statements that are explicit or vulgar. He feels somehow disturbed when he roams the poorer districts of the city. Although his roots do not belong to England, he almost has the same attitudes towards the moral issues of society.

The novel, as stated above, connects the Romantic artist, as in the examples of Victor, Bysshe, and Byron, with the figure of the privileged gentleman. As a postmodern narrative, the novel problematises the centre or a central figure. As it has been described above, a prophetic figure creates a locus of truth that

cancels all other possibilities of knowledge. By acting as a lamp that illuminates the outside world, the poet's narrative becomes a metanarrative. In this case, Victor and his poet friends are the initiators of a metanarrative, that is, the idea of Romantic genius embodied in their persons. Linda Hutcheon states that a postmodern novel "questions the very base of any certainty and of any standards of judgement. Who sets them? When? Where? Why?" (p. 57**)**. As the novel questions the reliability of a central genius figure, it also questions the idea of a centre, which has the power to shape the things around it or illuminate like a lamp. In the novel, the centre, and the metanarrative in that manner, is the idea of genius.

The concept of genius is also closely associated with the concept of idealism. Although Victor is depicted as an idealist, his idealism is not based on his personal vision of a better society, but on his personal sufferings, primally by the pain of his loneliness. At the beginning of the novel, Victor is depicted as a man who loves exploring the mountains. He finds joy in altitudes and this joy of his can be associated with his desire to have power. As he is on top of the mountain, he can look down on all life below, like a God watching his subjects. These mountain trips serve to boost his ego as well as signify his loneliness. His solitude is one of the things that bring about his downfall. It creates a sense of isolation that he feels akin to that of God's. He expresses that feeling when he exclaims, "God of the mountains and the glaciers preserve me! I see, and feel, the solitude of your spirit among the ice and the snow!" (p. 1). When Bysshe and Victor first meet, they discuss abstract concepts such as difference between the government and the word 'government.' Victor's answer to this is by giving an example of the difference between the god and God (p. 6). From the very beginning, it is repeatedly implied that Victor has a God complex. This feeling of superiority forces Victor to live a life of egocentrism. It becomes apparent then that Victor's problematic egotism can be traced to his loneliness in his life. It can even be claimed that his desire to create a new human being may deeply stem from his desire for a companion. Victor, in his life, suffers great losses. He loses his sister, for whom Victor feels great admiration, and he later loses his father. His best friend Bysshe elopes with Harriet, which enrages Victor to the point of ripping apart his letter and swallowing its pieces (p. 110). Although Victor states that he feels enraged because he feels tricked by Bysshe, it can be claimed that his feelings of loneliness and jealousy may have caused him such a fit of rage. Hence, it can be argued that his desire to create a new life is intricately connected with his personal losses. This desire highlights his need to cure himself of his loneliness, rather than creating the perfect human. This need for connection expresses itself in his imaginative outbursts.

Victor is a man who has a great imagination and ambition. His imagination goes as far to the point that he starts to live in a delirious state. When it is finally revealed that Frankenstein has never created a creature and that it had been only Victor's schizoid delusions, Byron's doctor, Polidori states that "[y]ou have lived in your imagination, Victor. You have dreamed all this. Invented it" (p. 407). His imagination is presented not in a positive light in the text. It is represented as something dangerous and uncontrollable. He dreams of becoming an equal to God. His imagination, stemming from his loneliness, drives him to become a man who wants to dominate nature. It mirrors a very 19th century way of thinking. Michel Foucault, in his *History of Sexuality*, discusses that the western discourse is obsessed with knowledge. Foucault discusses the intrinsic relationship between sex and knowledge. The western scientific discourse sees sex as a secret knowledge that waits to be acquired. The truth of sex is imprisoned in a scientific discourse (1978, pp. 53-55). Although the novel does not specifically put sex in its centre, it comments on the mentality of understanding the world only in a scientific context. Victor is like a 19th century Doctor of psychology who is obsessed with sex and wants to capture the truth in it. However, in his case, he is obsessed with nature and wants to capture its secret. His approach to nature is not different from that of a psychologist who wants to capture the essence of sex. He does not enjoy or appreciate nature, but he is rather enchanted by its supposed secrets that wait to be included in his

scientific discourse. Dominating nature serves as a way for Victor to prove himself. This situation can be considered as an echo of his social position in society. His identity as a scientist only serves to satisfy his selfish desire to become a superior human being. However, this desire is closely associated with his self-perception being challenged.

The problem of Victor can be said to be his inferiority complex in the presence of great poets. As a member of the aristocracy, Victor is at the top of the pyramid in the social hierarchy of his own native country. However, in England, his status is eclipsed by characters like Shelley and Byron. They are both talented poets who have the means to create. Victor wants to be able to have the power of creation like Shelley and Byron. Even Polidori observes that his delirious state comes from his envy. Polidori states that "[p]erhaps you wished to rival Bysshe. Or Byron. You had longings for sublimity and power" (p. 407). His over-estimation of himself is combined with his inferiority complex. His desire to reach the godhead manifests itself in a psychotic murder spree. Adding to his inability to rival the creative powers of his friends, he is unable to take responsibility for what he, later on, creates. Victor is a man who cannot take responsibility and it is an essential theme in both novels. In the hypotext, Frankenstein does not take responsibility for his own creation. Abandons him and thus becomes an irresponsible father figure. In the hypertext, the same story repeats itself. Victor does not create a new monster from different body parts, as he does in *Frankenstein*, but revives a dead man. However, both creatures signify a child figure. The Creature in the hypertext cannot remember his past life. Both creatures in the novels are not able to speak or grasp the situation they are in. However, the twist at the end of *The Casebook of Victor Frankenstein* creates a second interpretation, revealing that the Creature manifests Victor's psyche's darker parts. Now the text proposes that the Creature is not Victor's child, but Victor himself. The hypertext still discusses the issue of responsibility, but in a different context. Now, the novel opens up the argument on self-responsibility.

In both the hypotext and the hypertext, personal responsibility plays a vital role. In *Frankenstein*, Victor Frankenstein creates the Creature and is regretful of what he has done. He abandons him, and the Creature has to learn the world without the help of a parental figure. The story of the Creature signifies the irresponsibility of Victor Frankenstein. In *The Casebook of Victor Frankenstein* same issue is discussed in the same manner until the end of the novel. However, in the end, the theme shifts into one's relationship with one's own dark self. The issue of Victor's responsibilities as a parent is transformed into Victor's responsibility as a rational human being. Victor, claiming to be a god, has no idea of his own self. He cannot acknowledge his darker side, leading to his failure to take responsibility. The text plays with Victor's lack of self-reflexivity by showing that a man sees himself as a Romantic prophetic visionary who is unable to perceive his fallacies. As a rewriting, *The Casebook of Victor Frankenstein* does not try to decentralize its hypotext. It does not subvert the original text but pays homage to it. However, they have slightly difference perspective. The hypotext discusses taking responsibility for one's actions, and the hypertext discusses taking responsibility of oneself and having self-awareness.

This lack of self-reflexivity also extends to other historical characters in the novel. Victor's position as a genius, who lacks self-reflexive vision is also mirrored in his friends too. Characters like Bysshe Shelley and Lord Byron also function as central figures in their societies and their positions are also decentralised in the novel. However eccentric they might be, Bysshe being a revolutionary and Byron being open about his sexuality in a conservative society, their presentation in the novel serves the purpose of creating a discussion on the problems of their idolisations as the great geniuses of the Romantic era. The novel destroys the images of these poets and shows them in their weakened situations to present them as human beings who have their own faults. Bysshe makes his friend's sister Harriet sick when he tries to educate her. When he loses his wife, Bysshe does not attempt to raise his daughter

on his own but leaves her to his wife's relatives, from whom he originally tried to save Harriet. This situation also creates a parallelism between him and Victor. Victor is also a figure who cannot take responsibility for his child/creation and, ultimately, his own dark psyche. Byron is not depicted as a sentimental character like Bysshe, but rather a vulgar and short-tempered one. He psychologically torments those who are near to him like his doctor, Polidori. Bysshe is depicted as a sentimental man who acts on his whims and damages the lives of people without realizing. The novel consciously depicts these romantic figures as flawed characters in order to decentralise their central positions as cultural icons.

Bysshe, like Victor, is also presented as a character who seems to have great aspirations for the world. His political ideals show that he is a man who stands for the underprivileged. He is in a revolutionary movement, and tries to educate Harriet, his future wife, who comes from a lower-class family. After his first attempt to educate Harriet, she gets sick from being overly stimulated. It signifies a problem in their relationship. Shelley's idealism harms Harriet, someone who comes from an underprivileged class. It does not signify that Shelley's ideals harm the lower classes, but it shows that Shelley himself, a prophetic poet, is harmful to them without him realising it. He stands for them, but he is unaware of their sufferings. From a house with many poor people, he just chooses Harriet to educate. His actions are careless and not well-planned. In that manner, he is similar to Victor. Victor also wants to change the world by creating a new man who will embrace the idea of a perfect and just world. He explains this to the Creature, "My purpose was benign. I had hoped to create a being of infinite benevolence. One in whom the forces of nature would have worked together to awaken a new spiritual being. I believed in the perfectibility of mankind—" (p. 253). Bysshe Shelley's idealism echoes that of Victor's and vice versa. Victor wants to create a perfect human being, while Shelley wants to have a perfect society. However, they both fail because of their short sightedness regarding their self-perceptions. Shelley echoes the irresponsible father figure of Victor when he decides to leave his daughter with her aunts in the very house from where he previously wanted to save Harriet. Victor wants to become a god and create life gaining dominance over life and death. Ironically, he does not have any control over himself. Shelley wants to create a perfect society, or reform and educate the society, while ironically, he is unable to raise his own child.

The Casebook of Victor Frankenstein as a rewriting of a 19th century novel does not satirise or parodies its hypotext. It rather expands its arguments on ethics and on the idea of power that is bestowed on the central figures. The novel's rewriting of Victor Frankenstein's character reimagines him as a Romantic artist and brings forth the issue of his place in the social hierarchy, implicating that his Romantic characterisation is deeply connected with his social position. The novel shows the dangers of idolisation of genius figures by exposing and narrating the shortcomings of prominent literary figures like Percy Bysshe Shelley and Lord Byron, who are conventionally regarded as Romantic geniuses, much like Victor himself. By using the character of Victor Frankenstein, Ackroyd visualises a semi-romantic artist who aspires to conquer great heights while failing to perceive his own shortcomings. Depicting these figures as geniuses who show great promise and focus on their lack of self-perception, the novel criticises the grandiose attitude of trying to change the world while avoiding any self-criticism. By decentring the central genius figure, the novel also undermines the regime of truth of early 19th century England, which itself produces these figures. In conclusion, *The Casebook of Victor Frankenstein* is a postmodern rewriting of a modern Promethean myth that undermines the presupposed notions concerning the idolised persons by reflecting their fallacies on a caricaturised semi-romantic genius. It shows that the emergences of these central figures are not coincidental, but products of regimes of truths that are produced in society.

References

Abrams, M. H. (1971). *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford University Press.

Ackroyd, P. (2009). *The Casebook of Victor Frankenstein*. Vintage Books.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Routledge.

Chalupský, P. (2011). *Frankenstein* as an historical, urban Gothic psycho-thriller – Peter Ackroyd's rendering of Mary Shelley's classic in *The Casebook of Victor Frankenstein*. *Ars Aeterna,* 3(1), 19-34.

Fay, E. (2012). Author. In J. Faflak & J. M. Wright (Eds.), *A Handbook of Romanticism Studies (*pp. 107-124.) Wiley-Blackwell.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality Volume 1: An Introduction*. (R. Hurley, Trans) Pantheon Books. (Original work published 1976)

Foucault, M. (2010). Truth and Power. (C. Gordon& L. Marshall& J. Mepham& K. Soper, Trans). In C. Gordon *(Ed.), Power: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (pp. 109-133.) Pantheon Books. (Original work published 1977)

Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in Second Degree*. (C Newman & C. Dobinsky, Trans.) University of Nebraska Press. (Original work published 1982)

Hewitt, M. (2004). Class and the Classes. In C. Williams (Ed.), *A Companion to Nineteenth Century Britain* (pp. 305-320.) Blackwell Publishing.

Hutcheon, L. (1988) *A Poetics of Postmodernism: History, Theory Fiction*. Routledge.

Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.) University of Minnesota Press. (Original work published 1979)

Miquel-Baldellou, M. (2017). 'Are you being serious, Frankenstein?' Transtextuality and Postmodern Tenets in Peter Ackroyd's 'The Casebook of Victor Frankenstein. *Complutense Journal of English Studies*, 25, 191-07. Doi: https://doi.org/10.5209/CJES.53353.

Shelley, M. (1994). *Frankenstein*. Penguin.

Wordsworth, W. & Coleridge, S. T. (2013). *Lyrical Ballads: 1798 and 1802*, edited by. Fiona Stafford, Oxford University Press.

79. Woman, here and there: Transnational struggles of Nazneen in *Brick Lane* by Monica Ali and Christine in *Hot Water Man* by Deborah Moggach[1]

Ayşen DEMİR KILIÇ [2]

APA: Demir Kılıç, A. (2023). Woman, here and there: Transnational struggles of Nazneen in *Brick Lane* by Monica Ali and Christine in *Hot Water Man* by Deborah Moggach. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1261-1270. DOI: 10.29000/rumelide.1406008.

Abstract

Paralleling globalisation, wars, social and economic insecurities, and the desire for a better life push people to cross those borders. The case of postcolonial migration between the former colonies and Great Britain tells a different story of border crossing. Although the physical borders are open for the newcomer, the psychological and social borders are hard to cross. In this regard, the migrants manage to cross these unseen borders through their fluid transnational identities. This fluidity enables them to carry on their background while passing the other side. However, it is clear that the experiences of the migrant as a woman are far more different and precarious. In *Brick Lane*, Monica Ali depicts the lives of migrant Bangladeshi women who live in Brick Lane, London, and provides versatile pictures of different experiences. Nazneen is the main character, whose transnational identity helps to transgress the boundaries between the host culture and her origin. Throughout the novel, she transforms from a shy, insecure immigrant young girl to a strong and self-confident woman with a fluid transnational identity. On the other hand, in *Hot Water Man*, Deborah Moggach presents a reverse migration from Great Britain to Pakistan and depicts Christine's struggle to cross borders and gain a transnational identity. Although they share the difficulties of being a woman in the host culture, their experiences differ because of their positions and the representation of their background as a former coloniser and colonised. This study aims to examine the experiences of these two women, Nazneen and Christine, while crossing the invisible borders in their journeys to gain transnational identities.

Keywords: Migration, Transnationalism, Woman, *Brick Lane*, *Hot Water Man*

---

[1] 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: %3
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406008
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (Osmaniye-Türkiye), aysendemirkilic@osmaniye.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6270-8643, **ROR ID:** https://ror.org/03h8sa373, **ISNI:** 0000 0004 0399 6405

Kadın, burada ve orada: Monica Ali'nin *Brick Lane*'inde Nazneen ve Deborah Moggach'ın *Hot Water Man*'inde Christine'in ulusötesi mücadeleleri[3]

Öz

Küreselleşme ile birlikte savaşlar, sosyal ve ekonomik güvensizlikler ve daha iyi bir hayat arzusu insanları bu sınırları aşmaya itmektedir. Büyük Britanya ve eski kolonileri arasındaki, sömürgecilik sonrası göç farklı bir hikâye anlatmaktadır. Fiziksel sınırlar yeni gelen için açık olsa da psikolojik ve sosyal sınırlar aşmak için çok güçlüdür. Bu bağlamda, göçmenler bu görünmez sınırları akışkan ulusötesi kimlikleri sayesinde aşabilirler. Bu akışkanlık, diğer tarafa geçerken geçmişlerini de sürdürmelerini sağlar. Fakat, açıktır ki, kadın göçmenlerin deneyimleri çok daha farklı ve tehlikelidir. *Brick Lane* adlı romanında, Monica Ali Londra, Brick Lane'de yaşayan Bangladeşli kadınların yaşamlarını anlatır ve farklı deneyimlerine ait çok çeşitli resimler sunar. Ulusötesi kimliğinin ev sahibi ülke ve geçmişi arasındaki sınırları aşmasını sağlayan Nazneen romanın baş kahramanıdır. Roman boyunca utangaç, güvensiz genç bir göçmen kızdan, akışkan ulusötesi kimliğe sahip kendine güvenen güçlü bir kadına dönüşür. Diğer taraftan, *Hot Water Man*'de Deborah Moggach Büyük Britanya'dan Pakistan'a göç eden Christine'in ulusötesi kimlik kazanma ve sınırları geçme çabasını konu eder. Ev sahibi kültürde kadın bir göçmen olmanın zorlukları ortak noktaları olsa da deneyimleri pozisyonları ve eski kolonici ve koloni olan geçmişlerinin temsilcileri olarak farklıdır. Bu çalışma bu iki kadının, Nazneen ve Christine'in ulusötesi bir kimlik kazanma yolculuklarında görünmez sınırları aşarken deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Ulusötesicilik, Kadın, *Brick Lane*, *Hot Water Man*

Introduction

The fluidity of the identity lies in the intermingle of the migrant's background with his or her interactions with the host country. As Goldring et al. state, "Transmigrants maintain familial, social, economic, religious, and political ties with their country of origin even though they immigrate to a new country and become incorporated into a new society" (qtd. in Fouron & Schiller, 2001, p. 543). As the identity of a person cannot be shaped free from their circumstances—nation, religion, gender, family, and neighborhood—these migrants bring their identity with them to the host country. In other words, as Sarah J. Mahler and Patricia R. Pessar maintain, "Multiple dimensions of identity shape, discipline, and position people and the ways they think and act" (Mahler & Pessar, 2001, p. 446). Like their crossing borders, their identities experience the same shift between borders. However, this identity shift is not a state but a process; it is fluid. Although it may be ignored in terms of assimilation and adaptation to the new culture, women's experiences differ from men's, especially according to their background, which defines their identity and gender roles. Ruby Dhar states that "analysing the gender dimension of international migration helps to distinguish cultural differences between men and women and how they

---

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: 3
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 25.10.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406008
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

interact and shape the historical and social dimensions of international migration" (Dahr, 2007, p. 9). In this respect, the extent of clashes between cultures plays a major role in women's process of developing a transnational identity. Especially if there is a huge gap between these two countries in terms of cultural background, namely the ex-colonies like Pakistan, Bangladesh, and England, the impact will be stronger.

Regarding the relationship between gender and migration, Pessar and Mahler state that "gender is one of the oldest, if not the oldest, forces shaping human life and, accordingly, it influences migration and migrants' lives" (Pessar & Mahler, 2003, p. 812). The strength of this power defines the shape and process of the transnational identity shifts of women in the host country. Unquestionably, there are significant differences between South Asian countries and England in terms of dressing, food, climate, lifestyle, and social norms defining the roles of women in society. In this respect, regarding the roles attributed to women in these countries, they are mostly deprived of proper education or jobs. Moreover, in many cases, they do not have a voice in the decision of their marriages; they are arranged according to their father's will. On the other hand, although patriarchy still shapes social norms and roles, Western women have more rights in society; they can access proper education and take part in the workforce. Consequently, they can be more active in social life, and their voice is higher when compared to South Asian women. However, in terms of migration, both are subjected to the decisions of their husbands or fathers. As Haleh Afshar, Rob Aitken and Myfanwy Franks express, "Women, who have been the bearers of nations, have been given the nationalities of their fathers and husbands, and when migrating have lost their birth rights to their homelands, only to acquire that of the male on whom they have been defined as a 'dependant'" (Afshar, Aitken & Franks, 2006, p. 171). Regardless of their national or cultural background, most women have little or no say in the decision-making process, and they are generally passive migrants who go as dependents.

Two women as transnational others in two new countries

In the two novels discussed in this study, the two immigrant women have separate experiences as the ex-coloniser and the colonised in the host culture. In addition, because of the clash between gender roles in the countries they came from and migrated to, acquiring their fluid transnational identity bears different challenges. Nazneen's and other immigrant women's experiences in London in Monica Ali's *Brick Lane* and Christine and other British women's experiences in Karachi in *Hot Water Man* by Deborah Moggach are not similar in terms of transnational identity shifts. As their cultural background and the roles attributed to them by their society change significantly, their transformation and shifts in their identity take place separately. For the Bangladeshi women, their husbands and the males in the household have a chaining and restricting role for their integration and liberation. As Irene Pérez Fernández, maintains, "Men create relations with other people outside their community and women are presented as socialising only within their family network since they are dependent on the will of their husbands" (Fernández, 2009, p. 152). In *Brick Lane*, women can achieve their individuality and true identity only after they are free from the restrictions of their husbands or the males in the household. Mrs. Islam earns money as a usurer after her husband's death and boasts about how she survived over and over; Razia can start working only after her husband is killed in an occupational accident; Jorina is betrayed by her husband because she starts working and brings "shame" on her husband; and finally, the main character, Nazneen, rejects going back to Dhaka with her husband and rejects marrying her lover Karim. She frees herself from the boundaries of the traditions forced on her by male authority, and she stays with her daughters in England as a self-sufficient, strong woman. However, restrictions for Western women in Pakistan, like Christine and other British women in *Hot Water Man*, mostly come from the society of the host country itself, and they are pushed towards their husbands and the domestic

life provided by them. On the other hand, the British community living in Karachi is another restrictive power for integration with the target culture. Women are expected to behave like the extended representatives of the coloniser and play the role of "memsahib." For Christine, her efforts to build a connection with Pakistani society are prevented by both the structure of Pakistani society and the British community she belongs to. Both Pakistani people and her own community expect her to stay in her territory and fill the role of the British wife.

Individual experiences of transnational identity formation, specifically the female experience, have been of interest for the postcolonial literary area in recent years. According to Bruce King, *Brick Lane* "is also part of a growing literature written by immigrant women from the Indian subcontinent about the problems of their adjustment to England, their mistreatment by their husbands, their rebellion against their traditional roles and community, and their discovery of their individuality and ability to make decisions" (King, 2004, p. 91). Alistair Cormack draws attention to the two-way boundary and comments that the novel is "particularly of interest as an examination of the double bind that female migrants face, treated as alien by their host nation and as commodities by the men in their own communities" (Cormack, 2006, p. 700). Monica Ali's *Brick Lane* is developed around Nazneen, a young Bengali woman married to a man of forties when she is eighteen, as a result of a marriage arranged by her father and sent to Britain, where her husband, Chanu, lives as a migrant. For Mehmet Ali Çelikel, this marriage is traumatic for Nazneen as "in a typical destiny of the member of a formerly colonized post imperial society, her fate leads her to marry a man in his forties and she is forced to live in London leaving all her life, land, home, family and her dreams behind" (Çelikel, 2022, p. 172-173). Although she crosses the borders of her homeland, she is forced to live in a confined space in London. Sagarika Chattopadhyay and Jaya Shrivastava write that her home "is a constricted site that encloses her within the role of a dutiful housewife. Her contact with the outside world occurs through Chanu and his constant debates about the superiority of the Occident over the Orient or the Orient over the Occident" (Chattopadhyay & Shrivastava, 2012, p. 116). Enclosed within her house, her window becomes a literal opening to the outer world. Noemí Pereira-Ares points out

> Trapped inside her apartment for most of the novel, and particularly upon her arrival in London, Nazneen finds in the small window of her claustrophobic flat the first chance to come into contact with the external world. Nevertheless, the sight offered by this window is a limited one, restricting Nazneen's field of vision to "the dead grass and broken paving stones" as well as to the figure of the tattoo lady, an old white woman who, like Nazneen, also shares a place by a window, a window which in this case is curtainless. (Pereira-Ares, 2012, p. 73)

Television becomes another window to access the world outside the house. Her first encounter and astonishment occur when she watches an ice-skating tournament on TV and is absorbed by the couple gliding on the ice with their strange boots. As Cormack suggests "the female figure represents everything that Nazneen is not: she dominates nature, the opposite sex, and her own body" (Cormack, 2006, p. 709). Her mesmerisation with ice skating pervades the novel and becomes symbolic for her character development.

Considering the deeply rooted background and the enclosing conditions of her new life, identity shift and self-discovery for Nazneen are not easy and take some time. Mahler and Pessar draw attention to Nazneen's predicaments and relate them to the term "social location" and gender. They assert that social location is referred to as "persons' positions within power hierarchies created through historical, political, economic, geographic, kinship-based, and other socially stratifying factors. We underscore 'gender' in the framework's title as gender organizes human actions such as migration yet is frequently ignored. For the most part, people are born into a social location that confers on them certain advantages and disadvantages" (Mahler & Pessar, 2001, p. 446). In this respect, as already suppressed and othered,

finding their own voice in a host society for women becomes a double suppression. It necessitates great effort for a woman to leave the social location she belongs to. As Çelikel emphasises "women who find themselves not only in problematic situations caused by their postcolonial condition, but also in troubles caused by traumatic results of patriarchal cultural practices" (Çelikel, 2022, p. 170). Similarly, Nazneen is trapped in her house in a Bangladeshi community. In "Can the Subaltern Speak?", Gayatri Spivak draws attention to the entrapment of women between the two cultures and states, "Between patriarchy and imperialism, subject constitution and object formation, the figure of woman disappears, not into a pristine nothingness, but into a violent shuttling which is the displaced figuration of the 'third-world woman' caught between tradition and modernisation" (Spivak, 2010, p. 280) Thus, even a small step out of her circle brings her to the verge of self-realisation and a shift in her identity. Her first challenge in the outside world gives her a new vision and broadens her borders. After her first walk outside Brick Lane, she thinks, "*Anything is possible*. She wanted to shout it. Do you know what I did today? I went inside a pub. To use the toilet. Did you think I could do that?" (Ali, 2004, p. 63). Although it seems that she talks to Chanu in her mind, the real target of her questions is herself. She pushes the limits of her identity and tells herself, "See what I can do?" (Ali, 2004, p. 63).

Although it is an ordinary act, Nazneen's taking her son, Raqib, to the hospital is revolutionary in her position. Her action is a kind of rebellion against the paralysing connection to her "social location." In contrast with her mother, who left Nazneen to "her fate" when she was ill many years earlier, Nazneen ruptures the submissive, fatalistic woman role and acts. She recalls her mother's attitude and total submission to fate. Her mother claims her inaction and yield to fate made no difference: "See! It made no difference. Amma did nothing to save her. And she lived. It was in God's hands" (Ali, 2004, p. 94). Nazneen rejects this fatalistic attitude,

> A mother who did nothing to save her own child! If Nazneen (her husband's part she did not consider) had not brought the baby to hospital at once, he would have died. The doctors said it. It was no lie. Did she kick about at home wailing and wringing her hands? Did she draw attention to her plight with long sighs and ostentatiously hidden weeping? Did she call piously for God to take what he would and leave her with nothing? Did she act, in short, like her mother? (Ali, 2004, p. 95)

Nazneen internalizes herself as the passive object of her own life and does not wish for anything. Referring to Homi Bhabha's idea of people's being "historical objects," Cormack emphasizes Nazneen's struggle for a basic, simple act out of the deterministic enclosure of her mother's attitude and her placement in life and writes,

> Nazneen's origin is situated in a distant past. A factor that further comments on Bhabha's ideas is that this moment is characterized by pure fatalism, the story being renarrated until it becomes the fundamental "principle" that rules Nazneen's life. She is the object of this discourse, central yet entirely exterior to its enunciation. The nature of her passage to England is also reflected in this story: she is the object of a transaction between men -her father and her husband- and does not allow herself even to wish for a different life. (Cormack, 2006, p. 701)

At the beginning of the novel, six months after her arrival in London, the narrator describes Nazneen as not a wishing type: "Every morning before she opened her eyes she thought, *if I were the wishing type, I know what I would wish*" (Ali, 2004, p. 18). However, in her new environment, Nazneen gradually but bravely abandons the discourse of faith that shapes her life and gains a fluid transnational identity in the end.

Getting a job is the biggest challenge and, at the same time, the biggest gain for Nazneen in the process of her self-realisation. According to John Marx, she transformed from "a young girl taught to 'treat life with indifference,' the wife performing chores as 'life made its pattern around and beneath and through her,' or the lover her teenage paramour conceives of as the very essence of Bengali womanhood, . . . into the protagonist in a story about self-actualization through work" (Marx, 2006, p. 19). Making a decision

in the case of working is not so easy for a Bangladeshi woman who is still living in a Bangladeshi community as a microcosmic Bangladesh. In her community, the work of a woman is thought to be something that brings shame to the home and the husband. Mrs. Islam speaks of Jorina, another Bangladeshi woman in their community, having a job and bringing shame on her family, especially on her husband. She says, Jorina "started work, and everyone said, 'He cannot feed her.' Even though he was working himself he was shamed … So [she] has brought shame on them all" (Ali, 2004, p. 66). For the community, this shameful situation justifies her husband's having lovers after she gets a job.

Nazneen breaks through the restrictions of her society and fate by finally getting a job. Her identity shifts across boundaries and emerges as a free woman in a new country and culture. Like other women in Brick Lane, her real liberation occurs when she is released from the boundaries created by male dominance. When Chanu starts talking about his new "project," going back to Dhaka, she does not readily yield to his intentions. Nazneen breaks through the restrictions of her society and fate by finally getting a job. Her identity shifts across boundaries and emerges as a free woman in a new country and culture. Like other women in Brick Lane, her real liberation occurs when she is released from the boundaries created by male dominance. When Chanu starts talking about his new "project," going back to Dhaka, she does not readily yield to his intentions. While going through the situation, "*I will decide what to do*," she thinks, "*I will say what happens to me. I will be the one*" (Ali, 2004, p. 301). She is not a fatalistic migrant girl anymore. She can think of staying in London without Chanu. In the end, she has her say about her own life, and she does not go with Chanu to Dhaka. She does not even think of marrying her lover, Karim. She works with Razia in a clothing design business and provides for her daughters. As John Marx puts it forward, "Work liberates her to dance and sing along with the radio in the novel's final pages, to go ice-skating, and to endorse the possibilities available to her as an independent contractor'" (Marx, 2006, p. 19). Her transnational identity enables her to cross the restrictive boundaries in her life and build new bridges. For Chattopadhyay and Shrivastava, "[t]he bridging becomes a pragmatic act because home exists as a sublimated presence even in the unhomed space, thereby weakening the intensity of dislocation. This bridging allows the individual to move between the two spheres without having to station oneself in a particular spot. Such a situation not only allows the individual to be located across many sites but provides him or her the flexibility of exercising multiple subjectivities" (Chattopadyay & Shrivastava, 2012, p.116). As Cormack points out, Monica Ali "ends the novel within a self-authoring female community, about to go skating with her daughters and her honest friend Razia. Nazneen has confronted her oppression within the discourses of gender, race, and religion and won for herself an independent space" (Cormack, 2006, p.706). In the end, Nazneen frees herself from any kind of male oppression in her life and does not allow both Chanu and Karim to drag her into their futile ideals. She rejects going back to Bangladesh with Chanu or marrying Karim. The ending of the novel presents this bridge when Nazneen does ice-skating in her sari. She enjoys her fluid identity by shifting between transnational borders.

The transnational identity shift for Christine Manley in *Hot Water Man* by Deborah Moggach is a totally different story. She is a feminist woman married to Donald Manley who is working for a chemical company, and she comes to Karachi, Pakistan with him. As Nazneen is suppressed by the pressures of society on her life and womanhood, Christine is restricted both by the "civilised" norms of her own community from Britain and the traditions of the local people. In Karachi, she does not behave like other British "wives" with children who are ordering servants, going clubs, and living in a snobby community alienated from the locals. Christine claims that she is willing to have a new original experience and a "change," as she states later in the novel, "She thought: Why have I come? To be changed" (Moggach, 1982, p. 240). Unlike Nazneen's genuine integration into the host culture, Christine has a predetermined intention to be a part of the local community and an expectation to be changed by her experiences during

her stay in Karachi. However, her class and her position as the representative of the West are a strong barrier to her interaction with the local people.

From the beginning, she refuses to play the role of "memsahib." She wishes to leave the artificial British community and explore the mysterious East. She intends to fully experience the "orient" mingling with Pakistani people freely without a master-servant relationship. She does unconventional things for her status, like shopping alone. Going to a bazaar and shopping is unusual for a white woman who has the status and financial power to afford servants. As Mohammed, her servant, puts it, it is a shame for the servants. Regarding the expected behaviours of a memsahib Margaret Macmillan writes, "While the memsahib was not actually expected to do anything around the house herself – indeed the servants were embarrassed and annoyed if she did – she was expected to keep an eye on everything" (Macmillan, 2018, Chapter 9). However, Christine not only goes to the bazaar on her own but also chooses the notorious Juna bazaar, known as "bad place," instead of the popular Bohri Bazaar, as "Everyman went to Bohri Bazaar. It was full of tourist knick-knacks; European women sailed through, the crowds opening like waves. Shopkeepers spoke in hectoring mid-Atlantic" (Moggach, 1982, p. 37). Unlike Nazneen's claustrophobic, restricted life in Brick Lane, Christine has the opportunity to experience the new world and define her own limitations till the end. However, there is another kind of restriction here, in Karachi: because of her status, her acts are not acceptable for both the British and Pakistani communities in which she tries to fit in. In *Memsahibs: British Women in Colonial India*, Ipshita Nath refers to the daily routine of a memsahib, and states that

> the ordering of the household after breakfast could be done in half an hour, so ideally, in the morning, every good memsahib went into the storeroom, inspected the supplies, doled out the provisions for the day, ordered the meals, checked the cook's expenditures, inspected the kitchen, and chided the *ayah* all in quick succession. If they had trained their servants well, the work was done even quicker, and they retired to their bedrooms well before noon. Whit nothing else to do, they passed time somehow until evening when they ventured out for a walk around the bungalows or played "hot-weather badminton" (Nath, 2022, Chapter 3).

As a "memsahib," Christine is expected to order servants for shopping or be accompanied by them like the other British wives do. When she goes to the bazaar, as a European woman unaccompanied by a servant, she cannot fit in the crowd and faces sexual assault, she has to buy a "dupatta" and cover her head. Even her servant Mohammed despises her actions, comparing her to his previous mistress, Mrs. Smythe who demands absolute order at home. Mohammed cannot understand Christine's behaviour and expects her to behave like other British women. Her behaviour is regarded as inappropriate for her status and his position as her servant. Unlike Nazneen, who experiences transnational identity shifts naturally, Christine tries hard for a change, and her effort seems to be unauthentic. In this regard, her deliberate willingness causes the shifts in her fluid identity to be rapid but shallow.

Besides being rejected by the local community, she cannot fit the microcosmic European community in Karachi as well. She was expected to fill her predecessor, Mrs. Smythe's shoes, which are too big for her. Mrs. Smythe was the chairman of the British Wives' association and "she was most active in those spheres. Mrs. Manley, she belongs to the association?" (Moggach, 1982, p. 55). However, Christine is not interested in mingling with British women, Donald remembers her remark about the association and "Christine's vow never to set foot in the place. *I came to Pakistan*, she had said, *not Tunbridge Wells*" (Moggach, 1982, p. 55). As Nath puts it, "[T]he idea of an Englishwoman growing closer in custom or culture to Indian traditions was believed to compromise the very essence of Britishness. Memsahibs' ability to adhere to the strict rules, therefore, was seen as something that reflected their will and steadfastness in the face of constant temptation" (Nath, 2002, Chapter 3). For Christine, her desire to be a part of the host culture is more than a temptation but an aim of her being there. Donald sees her

persistence not to be friendly with British society in Pakistan as a refusal of adaptation, saying, "I wish you learn to adapt" (Moggach,1982, p. 196). But for Christine, "How little any of them had been changed by this place. The English were so closed, hemmed in by their fixed beliefs and their fear of germs" (Moggach, 1982, p. 196). Donald expects Christine to adapt to the British community in Karachi and be a part of the British Wives' association. Christine, on the other hand, believes that if she can stay out of the association, she can blend in with the local life. However, when a turbaned mullah glances at her coldly, she resembles him "a robed master who finds a pupil coming to the wrong school. How could you forget yourself in this country when all those eyed reminded you who you were?" (Moggach, 1982, p. 202). She is not accepted, neither by Pakistani culture nor by the British. With her fluid identity, which is shifting across borders, she cannot fit into any of them. She claims that British people "bring their cultural baggage with them . . . I want this place to change me through my bloodstream" (Moggach, 1982, p. 197). She cannot realise that she is also carrying cultural baggage with her, and although she cannot see it, both British and Pakistani society can. In this respect, when Christine takes part in an advertising agency, Donald states, "I don't really see what's so ethnic about working for an advertising agency" (Moggach, 1982, p. 197).

Being a "memsahib," in other words, doing nothing, is suffocating for Christine. She does not have a job, and at the same time, she cannot do even small household chores. She does not clean, cook, or do garden work, which she is yearning for as she has servants to do these things. For her, "it is odd, not having a job" but Donald says "foreign wives can't work. It's against government policy or something. They can only do voluntary things" (Moggach, 1982, p. 97). However, when she meets Sultan Rahim, a new phase in Pakistan starts for her. He assures her that he can do something about the working issue, and their relationship develops through their journeys in Pakistan into a romantic one. Her relationship with Sultan Rahim blurs the borderlines for Christine and enables her to gain a fluid identity towards the desire to explore the "unknown and mysterious orient" through Sultan Rahim. Thus, "[s]he must relax and slip into the tempo of this place" (Moggach, 1982, p. 97). For her, "it is the voyage, not the destination, that is important . . . these voyages with Sultan through the sprawling, centreless city were the nearest she had felt to some inner reshuffling" (Moggach, 1982, p. 200). Her remarks about the local culture display that it is difficult to be free from the discourse of her culture in her attitude towards Pakistan. As a Westerner, "mystery of the oriental" attracts her as she states that "[s]he had touched no Pakistani except to shake hands" (Moggach, 1982, p. 200). In this respect, her sexual intercourse with Sultan is also another voyage heading towards no destination; she continues her marriage with Donald. In the end, her identity flows through another boundary: motherhood. From the moment her pregnancy is revealed, she is accepted by both Pakistani and British society as "[h]er pregnancy gave her a place; overnight she was accepted by Europeans and Pakistanis, for the first time they knew what to talk to her about. At last, she had done the right thing. They included her" (Moggach, 1982, p. 245). After the birth of the baby, her place is fixed permanently. Her anxiety about having Sultan's child vanishes with the relief of having Donald's white child. As a result, a total identity shift for Christine proves to be impossible, and her identity as a white British wife becomes stronger. Indirectly, she accepts the role of a mother and a white woman in Pakistan.

Conclusion

People move across borders for a variety of reasons, including wars, social and economic instability, and the hope of leading a better life. Even after immigrating to a new nation and assimilating into a new community, transmigrants tend to maintain familial, social, economic, and political ties to their country of origin. Therefore, the migrant's background intersects with his or her interactions with the host country, resulting in a fluid transnational identity. In this sense, migrants are able to traverse the social,

economic and psychological barriers in the host country thanks to their flexible transnational identities. Identity shifts and adaptations are different and more challenging for migrant women than migrant men. Moreover, the extent of cultural clashes plays a crucial role in the development of transnational identities, especially if there is a significant cultural background gap between these two countries, such as between Pakistan, Bangladesh, and England, the impact will be greater.

The two immigrant women in this study have separate experiences in the host culture as the ex-coloniser and the colonised. Furthermore, because of the clash of gender roles in the countries they came from and migrated to, acquiring their fluid transnational identity presents unique challenges. Both Nazneen and Christine have unique experiences of cultural clashes in the target culture. Being a woman in their transnational experience is one point they have in common. Both women are constrained and suppressed by the cultures through which their identities flow. Mostly, they are seen as companions to men as migrants, and the decisions about their lives do not belong to them. On the other hand, this process takes place differently according to migrant women's cultural backgrounds. Transnational identity shifts for women in *Brick Lane* by Monica Ali take place in a parallel way to gaining social freedom and liberation from husbands or male authority in their lives. Their new lives in London have a liberating effect on women and can unchain them from the domination of their husbands. However, for white women like Christine and other British wives in Pakistan in *Hot Water Man* the "civilised" background becomes the restricting element, chaining them to passivity. This time, they are pushed towards the domestic area. They are not accepted by society and are forced to choose to live according to the given roles: a decent wife with a child.

References

Afshar, H., Aitken, R., & Franks, M. (2006). Islamophobia and women of Pakistani descent in Bradford: The crisis of ascribed and adopted identities. In H. Moghissi (Ed.), *Muslim diaspora: Gender, culture and identity* (pp. 167-183). Routledge.

Ali, M. (2004). *Brick Lane*. Black Swan.

Chattopadhyay, S. & Shrivastava, J. (2012). Monica Ali's *Brick Lane* and Tishani Doshi's *The Pleasure Seekers*. *Asiatic*, 6(1), 113-125.

Cormack, A. (2006). Migration and the politics of narrative form: Realism and the postcolonial subject in *Brick Lane*. *Contemporary Literature*. 47(4), 695-721.

Çelikel, M. A. (2022). Traumatised immigrant: Monica Ali's Brick Lane. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*. 16(2), 169-180.

Dhar, R. (2007). *Women and international migration: A cross-cultural analysis*. Centre for Research on Nationalism. https://www.academia.edu/2856082/Women_and_International_Migration_A_Cross_cultural_Analysis.

Fernández, I. P. (2009). Representing third spaces, fluid identities and contested spaces in contemporary British Literature. *Atlantis*, 31(2), 143-160.

Fouron, G., & Schiller, N. G. (2001). All in the family: Gender, transnational migration, and the nation-state. *Identities*, 7(4), 539-582.

King, B. (2004). Brick Lane. *World Literature Today*, 78(3/4), 91.

Macmillan, M. (2018). *Women of the Raj* [eBook Edition]. New ed. London: Thames & Hudson.

Mahler, S. J., & Patricia R. P. (2001). Gendered geographies of power: Analyzing gender across transnational spaces. *Identities*, 7(4), 441-459.

Marx, J. (2006). The feminization of globalization. *Cultural Critique*, 63(1), 1-32.

Moggach, D. (1982). *Hot Water Man*. Penguin.

Nath, I. (2022). *Memsahibs: British Women in Colonial India* [eBook edition]. Hurst & Company.

Pereira-Ares, N. (2012). The east looks at the west, the woman looks at the man: A study of the gaze in *Brick Lane* by Monica Ali. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 46, 71-84.

Pessar, P.R., and Mahler, S. J. (2003). Transnational migration: Bringing gender in. *International Migration Review*, 37(3), 812-846.

Spivak, G. C. (2010). Can the subaltern speak. In R. C. Morris (Ed.) *Can the subaltern speak?: Reflections on the history of an idea*. (pp. 237-291) Colombia University Press.

80. Dress Codes: Deciphering Gender and Fashion in Eighteenth-Century London Through Frances Burney's *Evelina; or the History of a Young Lady's Entrance into the World (1778)* [1]

Elif GÜVENDİ YALÇIN[2]

APA: Güvendi Yalçın, E. (2023). Dress Codes: Deciphering Gender and Fashion in Eighteenth-Century London Through Frances Burney's *Evelina; or the History of a Young Lady's Entrance into the World (1778). RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1271-1286. DOI: 10.29000/rumelide.1406011.

Abstract

Fashion is regarded simply as a display of individual preference, while it offers deep perspectives on social standards, cultural shifts, and the identity construction. Clothing is a medium for reflecting and expressing complex social dynamics, norms, and changes in identity, particularly during significant cultural shifts. In 18th-century Britain, the fashion industry experienced considerable transformation, driven by increased consumerism, and this period revealed a critical relationship between gender roles in society and fashion trends. Women, usually portrayed as erratic and unpredictable, emerged as the most ardent fans of fashion, personifying its transient nature. This paper examines the intricate bond between fashion and gender roles in 18th century London by using Frances Burney's well-known work *Evelina; or the History of a Young Lady's Entrance into the World* (1778) as a primary reference. Fashion during this era was not merely a means of decoration; it was inextricably linked to the prevailing social norms and standards. By studying the clothing choices in *Evelina (1778)*, this research aims to expose the rigorous gender conventions of the period and demonstrate fashion's critical role in upholding societal expectations. Essentially, this study goes beyond the physical layers of clothing to uncover the stringent gender conventions prevalent in 18th-century London. It reveals how fashion, typically considered superficial, is a pivotal factor in reflecting and forming societal standards and norms.

Keywords: 18th-Century Fashion, Gender Roles, Frances Burney, Evelina (1778), Societal Norms

---

[1] 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: %2
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406011
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili Ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Gümüşhane University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature (Gümüşhane-Türkiye), guvendielif@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7780-1613, **ROR ID:** https://ror.org/00r9t7n55, **ISNI:** 0000 0004 0369 6808, **Crossreff Funder ID:** 100019997

Kıyafet Kuralları: Frances Burney'in *Evelina; or the History of a young Lady's Entrance into the World* (1778) adlı romanı Üzerinden On Sekizinci Yüzyıl Londra'sında Toplumsal Cinsiyet ve Modanın Perde Arkasını Aralamak[3]

Öz

Çoğunlukla bireysel tercihlerin bir göstergesi olarak görülen moda aslında sosyal standartlar, kültürel değişimler ve kimlik inşası hakkında derin görüş açıları sunmaktadır. Kıyafet, özellikle önemli kültürel değişimler sırasında karmaşık sosyal dinamikleri, normları ve kimlik değişimlerini yansıtan ve ifade eden bir araç konumundadır. 18. yüzyıl Britanya'sında moda endüstrisi, tüketiciliğin artmasıyla önemli bir dönüşüm yaşamıştır ve bu dönem, toplumdaki cinsiyet rolleri ile moda trendleri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Genellikle kaprisli ve öngörülemez olarak tasvir edilen kadınlar, modanın geçici doğasını simgeleyen en tutkulu hayranları olarak ortaya çıkmıştır. Bu makale, Frances Burney'in *Evelina; or the History of a Young Lady's Entrance into the World* (1778) adlı ünlü eserini temel referans olarak kullanarak 18. yüzyıl Londra'sında moda ve toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki karmaşık bağı incelemektir. Bu dönemde moda sadece dekoratif değil, aynı zamanda hakim sosyal normlar ve standartlarla da yakından ilişkilidir. Bu araştırma, *Evelina*'daki kıyafet seçimlerini inceleyerek, dönemin katı toplumsal cinsiyet kurallarını ortaya koymayı ve modanın toplumsal beklentilerin sürdürülmesindeki kritik rolünü göstermeyi amaçlamaktadır. Esasen bu çalışma, 18. yüzyıl Londra'sında yaygın olan katı toplumsal cinsiyet kurallarını ortaya çıkarmak için giysilerin fiziksel katmanlarının ötesine geçmektedir. Tipik olarak yüzeysel kabul edilen modanın, toplumsal standartları ve normları yansıtmada ve oluşturmada nasıl önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: 18. Yüzyıl Modası, Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Frances Burney, Evelina (1778), Toplumsal Normlar

Introduction

At first glance, many people may view fashion as just the latest clothing mode. Upon closer examination, however, it reveals a rich web of ideas, expressions, and social reflections. Numerous scholars and fans, including Alison Lurie, have highlighted the communicative power of fashion. The Pulitzer Prize-winning novelist wrote *The Language of Clothes* in 1992, wherein she compares fashion to a unique language with its visual lexicon. This notion is similar to music's ability to communicate feelings without using specific words (Davis, 1992, p. 8). Fashion, then, isn't just about what one wears but the myriad stories, identities, and ambitions one can convey through attire. Drawing from this, Susan B. Kaiser, in her work on *Fashion and Cultural Studies*, elaborates on the multidimensional nature of fashion. According to her, beyond mere clothing production or external looks, fashion is an intricate system analyzing the intersections of gender, ethnicity, and societal hierarchy (Kaiser, 2013, p. 12). Fashion is

---

[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: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406011
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

an ever-evolving phenomenon molded by individual creativity, societal norms, and power relations. In short, fashion is more than just the creation of clothing or a person's appearance. It's an artful pursuit in which ideas are explored and portrayed through clothing selections. It also gives an atmosphere for different opinions on matters such as gender, ethnicity, and class, which constitute the foundation of our social and cultural identities. Fashion's sophistication stems from its capacity to blend a wide range of ideas and techniques. Instead of promoting a single point of view, it stimulates a diverse range of opinions and motivators. The diversity of viewpoints not only infuses the industry with creative vigor but also maintains fashion's role as an ever-adaptive entity, consistently mirroring and assimilating the shifts within cultural currents.

This intrinsic relationship with diversity makes it impossible to separate the influence of culture from fashion's rich tapestry despite its evolving nature. The clothing style captures and demonstrates the significance of culture, the worth of materials, traditions, cultural variety, and social influences. As renowned designer Oleg Cassini notes, fashion mirrors the zeitgeist of its era (cited in Hopkins, 2012, p. 150). It's a tale of aesthetic evolution but also of political shifts, identity transformation, and broader societal expectations. Personal clothing choices are influenced by cultural contexts, communal values, and historical backdrops, in addition to individual tastes. Clothing, often perceived as fleeting or trivial, in fact embodies complex narratives of cultural evolution, political shifts, and, most importantly, the dynamic nature of personal and collective identities. It's more than just fabric and embroidery; it's a piece of human history, a reflection of oneself and those around them. Every feature in the design and functionality of clothes can show the era in which they are made. Fashion has been used to signal class status, define identities, and embody social expectations throughout history. When studying times of remarkable cultural adaptation and change, this combination of fashion and culture is perhaps most visible.

This analysis places the fashion trends of 18th-century London at its core. During 18th-century London, fashion was not merely a decorative choice but a reflection of existing social norms and expectations. Terry Castle highlights the significance of clothes as a marker of identity in the masquerade of this period, denoting gender, social rank, and occupation (1986, pp. 55-7). This point of view is fundamental, foreshadowing the ideas later elucidated by scholars like Roland Barthes, who suggests that clothing acts as a medium of communication, conveying more delicate meanings through the wearer and interpreted by the spectator (1985, pp. 14-5). Following this outlook, numerous 18th- century commentators have proposed that garments acted as a form of communication, similar to language, molding social impressions and interactions. According to Diana Crane, clothing has been a significant factor in the identification and positioning of people in social hierarchies and a valuable mechanism for maintaining or altering the boundaries of status throughout history. Given that it is "one of the most visible markers of social status and gender and therefore useful in maintaining or subverting symbolic boundaries" (Crane, 2000, p. 6). During this period in fashion, there was a profound change: women moved from wearing wide-skirted mantuas to the robe à la française which highlights tiny waists as well as extravagant hairdos, and men put on knee-length breeches, frock coats, powdered wigs, and tricornes. These fashion choices of the era were not just related to style but rather heavily intertwined with gender-based societal norms. Females, usually limited to domestic duties, are dressed in clothes that highlight their chastity, modesty, and submissiveness. Conversely, men's dress highlights their authoritative roles in politics, commerce, and communal affairs, embodying strength and rationality. Within this context, Frances Burney's literary output is an enlightening lens to look through. She is a celebrated novelist and

playwright who encapsulates her age in her works. Her landmark novel [4]*Evelina, or the History of a Young Lady's Entrance into the World* (1778), examines the nuances of 18th-century life, seeking into the joys, sorrows, and passions of its people. Utilizing fashion as a lens, *Evelina* not only reveals the characters' aesthetic preferences but also exposes the social restraints and gender norms they struggle with. Hence, the aim of this study is to examine the interplay between fashion and gender roles in 18th-century London based on Frances Burney's novel *Evelina* by shedding light on the ways in which clothing became a tool for societal control of expectations and reinforcement of gender norms. By examining the characters' clothing choices, the novel exposes the rigid gender norms of the time, highlighting how fashion is used to reinforce and perpetuate these expectations.

Historical Background

In England, the 18th century was a time of tremendous advancements in societal, political, and cultural arenas. England became the most influential and affluent nation globally, and the Glorious Revolution was a noteworthy moment that secured parliamentary authority while diminishing royal control. Additionally, the rise of the middle class, the advent of capitalism, remarkable agricultural and industrial changes, the increasing importance of the novel, and the beginning of empirical and rational thinking—highlights of the Enlightenment—all had crucial contributions to this important period. The Age of Enlightenment, which stressed the importance of reason and the rights of individuals, provided the impetus for the numerous revolutions and shifts in thinking that had a significant impact on society.

Despite the advancements of the 18th century, societal structures were still heavily hierarchical, with the aristocracy and clergy at the top, merchants, artisans, and farmers forming the middle class, and the lower class mainly comprising laborers who had few rights and endured many hardships. In England during the 18th century, the way people were organized was not by classes but rather by status hierarchies (Heyck, 1992, p. 55). An individual's place in the social order was based mainly on property ownership, and, notably, one could acquire property. During the Medieval period, one's status determined the extent of property ownership. But by the 18th century, this had changed, allowing people to acquire wealth, invest in property, and, as a result, raise their social status. On the contrary, a family might squander its riches and surrender its estates, resulting in a decrease in its social status. Prosperous people in business often sought to boost their status by marrying their daughters into upper-class families. Correspondingly, younger sons from aristocratic backgrounds could either espouse women with commercial means or pursue vocations in the professional field to preserve or upgrade their social standing (Heyck, 1992, p. 58). In the social structure of the era, barons strived to achieve the rank of earl, squires wished to be recognized as knights, farmers sought to ascend to squire, merchants desired to be regarded as gentlemen, and shopkeepers aspired to progress to merchants. In essence, riches became the driving force. Despite changes in particular people's and families' statuses, the overall status structure remained intact. As families moved up or down in the hierarchy, they embraced the new lifestyles, responsibilities, and advantages associated with those positions. This flexibility in social mobility acted as a stabilizer, allowing the country's economic strength to flourish (Heyck, 1992, p. 58–9).

In the 18th century, Britain witnessed the ascent and influence of a prosperous middle class in the cultural realm, which included a variety of professionals such as traders, financiers, and the like. As their wealth increased, this class started to imitate the customs and values of the privileged. (Allen et al., 2003, pp. 358–59). Their wealth was made evident not only by their financial means but also by the luxurious

[4] For the sake of brevity, Frances Burney's novel [4]*Evelina, or the History of a Young Lady's Entrance into the World (1778)*, will be referred to simply as Evelina (1778) throughout this paper.

belongings they had and the prestige associated with them. They were an integral part of providing the coveted goods and services of that era. Notably, wealthy farming households could possess parlors with pianos and well-educated daughters. In cities, the culture of consumption was particularly evident. Middle-class city inhabitants lived in grandiose homes filled with high-quality furniture and a growing selection of ornamental objects that would eventually become a trait of the Victorian period. They enhanced their food choices with high-quality meats, imported goods, and fine wines, instead of solely relying on ale. Additionally, their attire evolved from being purely practical to exhibiting greater fashion and elegance (Rule, 1992, p. 85).

Simultaneously, the 18th century witnessed the emergence of salons and coffee shops, fostering spaces for scholarly discussions largely led by men. Distinct gender roles were established, with males typically being the breadwinners and decision-makers, often in public and administrative roles. They were seen as epitomes of reason, strength, and authority. On the other hand, women were largely restricted to roles within the home, focusing on family, domesticity, and, for the affluent, participation in social activities. They were often viewed as embodying qualities of modesty, gentleness, and emotional depth. Jean-Jacques Rousseau's influential work, *Emile* (1762), played a crucial role in establishing distinct roles based on gender. Rousseau posited that women were inherently secondary to men, possessing limited intellectual and physical prowess. However, Rousseau underscored the indispensable part women played in the well-being of society. Their contributions were just as vital as those of men, albeit in different spheres, with women's activities mainly centered in the domestic realm. Rousseau's perspectives on gender significantly resonated in Britain, inspiring a range of thinkers, from Jane Austen to Mary Wollstonecraft. Both sought to challenge the prevailing beliefs about distinct roles based on gender (Colley, 1992, pp. 254-55). It's worth noting that the 18th-century gender standards weren't only evident in societal duties and intellectual discussions but also manifested in the garment trends of that era.

Indeed, the 18th century emphasized clothing not only as a functional necessity but also as a competent vehicle of expression, indicative of class, gender, and personal identity. Fashion had a substantial influence on societal standards and gender roles. It served as a visual language that expressed one's social standing, financial level, and adherence to cultural norms. The establishment of distinct standards of appearance for men and women was made possible by fashion, which was closely related to the formation and strengthening of gender identities. Fashion contributed to the maintenance of gender stereotypes and traditional gender norms. Women's clothing, for instance, highlighted modesty, delicacy, and femininity. Female clothing in the 18th-century was an intricate combination of several layers and components. The foundational garment was the stay, a form of corset fortified with rigid materials like metal or the baleen from whales, shaping the torso into the period's ideal silhouette. A stomacher, often lavishly decorated, would then adorn the front, serving both as an ornamental and functional piece, covering the front of the stays and adding to the aesthetic richness of the attire.

During the dawn of the 18th century, women's fashion embraced additional volume with the help of underskirts, petticoats, and even structured enhancements like artificial rumps. The year 1709 marked a milestone with the introduction of the hoop petticoat, which quickly ascended the ranks of popularity. Its initial form resembled a bell, only to later morph into a more rectangular shape, as the penchant for padding shifted to emphasize the posterior, especially with the resurgence of the cork rump in the 1770s. As the century waned, the hoop petticoat faced its decline, with the advent of more naturalistic, classical styles of dress usurping its place. Despite its wide acceptance, the hoop petticoat was not without its detractors, who lambasted the garment for its cumbersome size and the hindrance it posed to mobility. Initially constructed from robust whalebone, the fashion industry later sought out more pliable

materials such as cane, wicker, and wire, in keeping with the era's inclination towards more delicate fabrics. While these newer materials allowed for greater flexibility and a closer fit, they also bore the risk of dislocation, potentially leading to unintended displays of the legs, a subject of debate on modesty standards at the time (Haulman, 2011, p.53). Proponents of the hoop petticoat extolled its virtues, arguing that it facilitated easier movement, maintained decorum by deterring too-close encounters with men, and provided a cooling effect while also accentuating the lower extremities (Haulman, 2011, p.54). The hoop petticoat transcended the boundaries of social classes, becoming a widespread trend across the societal spectrum. Resourceful women of modest means found ingenious ways to mimic the coveted style, incorporating penny canes or resorting to heavily quilted petticoats to emulate the grandeur of the hoop, thereby weaving a common thread through the fabric of 18th-century womanhood (Haulman, 2011, p.54). Wide skirts, elaborate haircuts, and corsets were all used to emphasize a woman's contours and create an idealized representation of femininity. Women's fashion aimed to highlight their femininity, fragility, and subordination to men. The use of pastel colors, delicate fabrics, and ornate accessories further reinforced these gender norms. Men's fashion, however, places a greater emphasis on authority, strength, and masculinity. The male elite is represented by tailored clothes, waistcoats, and powdered wigs, which enforce patriarchal power dynamics (Haulman, 2011, p.55). Masculinity is associated with strength, rationality, and the public sphere, and men's fashion is designed to visualize these ideals.

The Role of Clothing in 18th-Century Britain

Elizabeth Wilson, in her book *Adorned in Dreams: Fashion and Modernity*, characterizes fashion as "the child of capitalism," citing the remarkable growth of the fashion industry during the consumer revolution of 18th-century England (2003, p. 13). This period saw an unprecedented surge in the marketing of fashionable garments. Neil McKendrick, in *The Birth of a Consumer Society*, stresses the grandness of this consumer revolution: "Men, and in particular women, bought as never before... Even their children enjoyed access to a greater number of goods than ever before" (1982, p. 9). The accomplishments of these commercial enterprises were credited mainly to the entrepreneurs who took advantage of the new technologies of the Industrial Revolution, particularly the growing print culture, and strategically located storefronts to target a more extensive consumer base (McKendrick, 1982, p. 43). Variety was not the only thing; a greater quantity of goods was attainable to a broader array of people more often due to the robust economic success and improved promotional techniques of the time. The commercialization of the fashion industry caused clothing to be transformed into a product that could be bought and sold, with access dependent mostly on a person's capacity to pay rather than traditional indicators such as social rank. The democratization of fashion extended its influence beyond the boundaries of exclusivity it had previously been bound by, allowing a broader audience to enjoy the allure of fashionable purchases. Nevertheless, this alteration also caused fears that the long-standing distinctions, particularly those of rank and gender inextricably linked to fashion, could be in danger of being wiped out. During the 18th century, numerous scholars articulated their concerns about fashion's influence on societal structure. They lamented the dissolution of sumptuary laws, previously enforced to delineate class through dress, positing that this led to a blurring of the lines that defined social strata, and, by extension, a decay in traditional decorum and ethical standards (Edwards, 2011, p. 104). Fashion, in their view, became an instrument that masked true social identity and convoluted the codes of social interaction, rendering the visual cues of status ambiguous. There was a prevalent nostalgia for an era in which attire served as a clear indicator of a person's societal tier, ensuring immediate recognition and understanding. Authors of the period mourned a perceived decline in decorous distinction, where the risk of misjudging a person's societal rank based on their attire became a troubling phenomenon. People from all backgrounds tried to copy the luxury of the wealthy. Even the spouses of

manual laborers could give up their necessities in order to buy used garments, and the poorer classes attempted to imitate the extravagance of the affluent. Fashion among the elite was constantly evolving, often due to their fear that merchants' families would copy their style. This issue, together with the way clothing was passed down through wills to servants and the growth of secondhand markets, was highly talked about by the thinkers of the time (Batchelor, 2005, p. 8). Intellectual figures such as Daniel Defoe, in his work *Every-body's Business, is No-body's Business* (1725), expressed his sorrow that it was too hard to determine a maid from her mistress based solely on a dress (1725, p, 4). While many longed for the days when clothing signified a person's rank, anxieties escalated in the 1780s as even domestic staff began to don clothing that exceeded their station. *The Lady's Magazine*, in a concerning 1785 article, speculated that servant girls' aspiration for fashion could lead to more serious social issues, such as prostitution, and recalled a time when differences in status were more visibly apparent (Batchelor, 2005, p. 8). On the other hand, Bernard Mandeville had an ambivalent view. He accepted the economic benefits of fashion, but he was also critical of its social implications, referring to women who changed their fashion rapidly as "fickle strumpets" and drawing attention to the tension between economic success and moral values (Haulman, 2011, p. 17).

During the 1700s, prevailing perceptions of fashion associated women with extravagance and a seemingly insatiable craving, while luxury was associated with fragility and femininity. Women's involvement with the fluctuations of fashion was viewed as emblematic of their supposed irrationality and inclination toward temporary trends (Berg & Eger, 2003, p. 18). As sociologist Joanne Entwistle astutely elucidates, "Fashion is obsessed with gender[..] constantly working and reworking the gender binary" (2000, p. 52). She contends that fashion does not simply reflect gender but actively constructs it, reinforcing binary gender conceptions that assign traits such as power and rationality to men and elegance and sentiment to women. The 18th century saw a strong link between fashion and women, primarily due to their status as primary fashion buyers, the notion of vanity in displaying clothing, and the fact that fashion has an inherently feminine quality of being ever-changing (Haulman, 2011, p. 49). The works of Joseph Addison and Sir Richard Steel, especially *The Spectator* (1711-1712), only served to strengthen the existing ideas. Their regular remarks regarding modern fashion trends and portrayal of women as keen fashion followers further perpetuated the view that fashion was an exclusively female domain, thus reinforcing stereotypes of female ostentation and vanity.

Elizabeth Wilson argues that fashion has been a fundamental influence on how gender is perceived and expressed over time. It is interesting to note that distinct clothing for men and women was not widely adopted until the 17th or 18th centuries; before then, there was far less variation between men's and women's clothing. Wilson observes that although the later medieval times saw the introduction of more intricate attires that distinguished between men and women compared to the baggy robes of the early medieval period, the female lower limb stayed hidden, and both genders still had a lot of resemblances in their apparel (2003, p. 118). Examples such as women wearing trousers and boots for riding and sports were a testament to the 16th century, known for its love of excessive and silly clothing, blurring boundaries between genders regarding fashion. In the 17th century, both sexes adorned themselves with similar items of adornment - from hats, jackets, muffs, and lace to earrings and gloves - thus creating a unified visual style (Wilson, 2003, p. 118). Consequently, in contrast to past periods, the early industrial age saw a notable change in clothing that was more gender-specific, and the growing fashion industry was a crucial factor in expressing gender identity.

Feminists and gender theorists have been discussing the relationship between fashion and femininity for a long time. It is widely assumed that fashion reinforces traditional gender roles, making women objects. Jennifer Craik theorizes that in Western philosophy, men are agents of society while women

become passive entities, illustrated by dichotomies of subject and object and male and female (1993, p. 45). This dichotomy in ideology is displayed in Western fashion, where women are depicted as passive objects of desire. Furthermore, media presentations enhance this by portraying women as visual stimuli for male desire, thus sustaining traditional gender roles. This oppression goes back to the 19th century when women opposed tight skirts, demonstrating an early feminist insurgency against constraining beauty norms. These regulations, they argued, imposed a physical and symbolic confinement on women, designating them as the 'other,' and perpetuating their sexual objectification. Simone de Beauvoir reinforces this thought, signifying fashion could potentially perpetuate gender-based disparities. She argues that fashion can reduce a woman to an object, subjugated to masculine desires, rather than a person with her aspirations (2009, p. 586). As a result, women may be more likely to prioritize beauty over their ambitions, thus making it easier for males to exploit. This cycle of self-objectification could impede the progress of women. Fashion expert Helene Roberts emphasizes this further, noting that fashion not only distinguishes between genders but also defines their roles. Clothing demonstrates men as solemn, active, and strong, while women are depicted as fickle, passive, and fragile. This kind of sartorial convention, she postulates, keeps up obsolete gender binaries, fortifying the supposition of women as mere fashion recipients and men as conscious dressers. This prolongation of stereotypes through fashion profoundly affects societal gender role perceptions and expectancies (Roberts, 1977, p. 555). According to a second body of feminists, "woman is not a universal category" (McCracken, 2014, p. 15), illustrating that women's experiences are varied and shaped by variables such as ethnicity, class, and sexual identity. As a result, it is overly simplistic to label all women as victims of patriarchal oppression. Considering this diversity, second-wave feminists contend that fashion can have an empowering effect on some women. This diverse outlook on the experiences of women is also evident in literature.

Evelina (1778)

Frances (Fanny) Burney's pioneering novel from 1778, *Evelina*, provides a vivid depiction of a woman's journey to comprehend the intricacies of 18th-century English society, particularly the pressures of London's upper class with its strict social conventions. Astonishingly, this evocative Bildungsroman, mapping Evelina's journey of self-realization amidst the intricacies of the aristocracy, was authored by a woman when female writers were seldom recognized. For three years, Burney composed her work *Evelina* in secrecy, away from her stepmother's unfavorable view of female writers. Upon presenting it to the esteemed London publisher John Murray, he rejected it for its incompleteness. Thomas Lowndes, nonetheless, availed himself of the opportunity and released *Evelina* under an alias. Cleverly, Burney further disguised her persona, referencing esteemed male writers such as Rousseau, Johnson, Marivaux, Fielding, Richardson, and Smollett in the novel's preface, implying a correlation with their textual custom. She masked her identity as a female writer by using male references, and the deception was so convincing that her stepmother read the prologue out loud during breakfast without knowing who had written it. At its release, *Evelina* was met with great acclaim, with Samuel Johnson giving it his enthusiastic endorsement and Edmund Burke being so enthralled that he stayed up all night to read it (Richter, 2017, pp. 117-18).

Burney's literary contributions offer invaluable insights into the societal position of women during the late Enlightenment, a period marked by intellectual awakening yet constrained by rigid patriarchal norms. Her works, crafted with acute intelligence, provide a window into the thoughts and expressions available to a woman of her intellect and standing, albeit within the confines of her era:

> Burney is by most standards the most important female English novelist before Jane Austen, and her novels tell us a great deal about women's place in the late Enlightenment, and what a ferociously intelligent but by no means independent woman was able to think and say about it at that time.

> Obviously and most important, women at this time were dependent upon men: they legally belonged to their fathers until they were married and to their husbands afterwards. It was not until 1870 that married women could own property in their own names (Richter, 2017, p. 124).

Burney's narratives explore the stark realities of women's dependence on men during this period. This dependence was not just a social expectation but a legal binding. Women, from birth until marriage, were legally under the guardianship of their fathers, a situation that transitioned to their husbands upon marriage. This legal framework left women with little independence or autonomy in terms of property and personal rights. It was a stark reflection of the gender dynamics of the time, where women's identities and legal standings were inexorably tied to the men in their lives. This dependence extended to financial and property rights, with women having limited control over their assets. It wasn't until the Married Women's Property Act of 1870 that there was a significant legal shift allowing married women to own property in their own names. This act was a milestone in the gradual progression towards gender equality in property rights, marking a significant departure from the centuries-old tradition of women's financial dependence on men. Through her novels, Burney not only depicted the realities of women's lives in the late Enlightenment but also subtly critiqued the societal norms that restricted women's freedom and autonomy. Her works are thus not only important for their literary merit but also for their socio-historical significance, providing contemporary readers with a nuanced understanding of the challenges and limitations faced by women of her time. Burney's portrayal of women's lives during this period is a testament to her own intellect and ability to navigate and articulate the complexities of a society that was intellectually progressive yet socially restrictive for women.

The plot of *Evelina* centers around a young woman named Evelina Anville, who leaves her peaceful rural life to enter the glitzy world of the 18th-century London upper class. Evelina, educated and raised by Reverend Arthur Villars on his rural estate in Dorsetshire, confronts a past marked by the death of her mother, Caroline Evelyn, who died during childbirth. Even though Caroline and Sir John Belmont's marriage was legitimate but clandestine, Sir John disavowed the nuptials. He eradicated any proof of it, leaving Evelina unable to show her true lineage. When Evelina's grandfather, Mr. Evelyn, bestowed guardianship upon Villars, he supplied a modest inheritance for her. As Evelina's eighteenth birthday and the end of Villars' custody approached, her grandmother, Madame Duval, strived to gain control of the young woman, even considering suing Sir John for denying her as his heir. The story becomes more complex when it is revealed that Polly Green, Evelina's wet nurse, had deceptively presented her daughter as Sir John's child shortly before Evelina was born, causing Sir John to reject Evelina's statements as untrue. Upon encountering Evelina, Sir John immediately recognizes her as his daughter due to her remarkable similarity to her deceased mother. Amidst this backdrop of uncertain heritage, Evelina, uneducated and innocent, contends with societal regulations and customs as she endeavors to gain a foothold in courtship and interpersonal relations. She is confronted with various individuals - acquaintances, suitors, and opponents - who either aid or hinder her journey.

The background of *Evelina* is the English urban Renaissance, a time of extensive cultural and economic expansion. This period saw an emergence of new cultural entities, particularly in metropolitan areas, that provided women with novel chances to participate in public life. During this period, individuals had access to a variety of experiences, from dancing and socializing in assembly rooms to attending concerts and accessing libraries. Meet-up groups for particular interests, as well as outdoor spaces and sporting events like cricket and horse racing, provided opportunities for recreation and amusement. Women's societal roles were renegotiated by their enthusiastic engagement, going beyond the usual functions of domesticity. By the 1730s, wealthy women in cities were partaking in a wide array of public activities, such as going to dances, plays, and music shows (Richter, 2017, p.129). The evolving world of fashion,

which became a prominent tool for self-expression and societal positioning, was central to these activities.

Woman and Fashion in *Evelina (1778)*

Fanny Burney's *Evelina* illustrates the intricacies of the 18th-century London fashion scene and social conventions. Set against the context of Mrs. Mirvan's house and London's well-known places, the novel demonstrates the vital role fashion plays in social connections. Participants in social activities showed off their attire as indicators of rank and personality, emphasizing the meticulous style of the period. For instance, despite their excitement for a show at the Drury Lane Theatre, the primary focus of Evelina and her party was their appearance, as illustrated by the line, "Her [Mrs. Mirvan]chief objection was to our dress, for we have had no time to Londonize ourselves" (Burney, 2004, p. 23). The comment made it evident that when going out in public, there was a lot of pressure to abide by the fashion norms of the city, particularly for women. Evelina's expeditions to memorable destinations further underscore this focus. At Portland Chapel, her remark, "...the ladies were so much adorned, that Miss Mirvan and I could do nothing but gaze at them..." emphasizes her inexperience with such lavish demonstrations of apparel (Burney, 2004, p.24). In contrast, Kensington Gardens, alluded to as "a better company," was the gathering place for the fashionable elite, indicating the era's value on appearance.

In 18th-century England, women valued fashion as a representation of their femininity and status. When they attended social gatherings, they tended to select more extravagant outfits, illustrating the importance of looking good in women's clothing. Rather than being a form of self-expression, fashion was about following societal standards and predetermined gender roles. Women, constantly under the spotlight of society, can feel objectified and super aware of their appearances. This kind of observation might lead them to think that acceptance is dependent on meeting specific beauty goals. John Berger, an art theorist, provides an enlightening opinion on this. He notes, "Men act, and women appear. Men look at women. Women watch themselves being looked at." (Berger, 1977, p. 47). This analysis shows that women's clothing selections are consistently under scrutiny, particularly by men, generating a context where women are not merely dressing for themselves but also for the societal gaze. Therefore, the need to abide by existing beauty norms and the internalization of these external expectations have had a massive impact on women's relationships with fashion. Evelina had to follow the fashion dictates of the era by wearing a "calash" even for a simple activity like a stroll. This is seen when she rushes to put on her "calash." This bonnet or hat, which covered the face and neck to protect them from the sun and wind, not only safeguarded a woman's health but also shielded her modesty in public. Surprisingly, the attention to appearance was not limited to public appearances. The societal gaze on women's actions infiltrated even the most intimate of moments. Even in supposedly private moments, such as bathing, societal expectations still took center stage. Women were therefore expected to emphasize looks even when bathing: "I must confess it is, to me, very incomprehensible why the ladies choose that frightful unbecoming dress to bathe in! I always hated bathing, because one can get no pretty dress for it!" (Burney, 2004, p. 421). Mr. Lovel's remark on the "frightful unbecoming dress" reflects the widespread belief that bathing suits, particularly for women, were unattractive and unfashionable. The debate implies that appearance and adherence to fashion standards were significant even in seemingly unimportant tasks like bathing. This suggests that, regardless of utility or comfort, society expected people to dress nicely in miscellaneous settings. Lady Louisa's admission that she dislikes taking a bath because she can never find a "pretty dress for it" highlights the pressure women have to look well at all times (Burney, 2004, p. 422). Such sentiments reflect the ever-present pressure on women to prioritize their looks, suggesting that societal expectations precede personal satisfaction and practicality. During this time, the way women groomed themselves went beyond their clothing, with hairstyles being of

utmost importance when conveying femininity and social standing. Evelina's description of her visit to a hairdresser before a ball is a vivid illustration of the beauty ideals of the period. Evelina documents her altered appearance following the styling process, noting the utilization of powder, pins, and cushions (Burney, 2004, p. 26). This emphasizes the significance of intricate coiffures in 18th-century fashion, highlighting the commitment and craftsmanship necessary to abide by the period's stringent criteria. The 18th century saw a wide variety of hairstyles for women. The way a lady wears her hair may reflect her social standing or sense of style. Both inside and outside, women frequently wore caps in the 18th century. The pinner, round-eared, and mob cap were the three most popular styles of hats. Big hair was popular from the late 1760s to the late 1780s; it peaked in 1778. Women used artificial hair to maintain their towering hairstyles, which they regularly powdered liberally. They donned huge nightcaps to keep these hairdos. Throughout the century, the most common hat worn by middle- and lower-class women was a chip or straw hat. The hat had a broad, flat-crowned brim that could be folded in at the sides. It was usually worn over a cap of some sort and tilted often. A cord or ribbon was used to fasten the hat on the wearer's head. Such varieties in fashion, while seeming unimportant, often mirrored deeper societal values and norms:

> The first speech was made by Madame Duval, who said, 'It's quite a shocking thing to see ladies come to so genteel a place as Ranelagh with hats on; it has a monstrous vulgar look: I can't think what they wear them for. There's no such a thing to be seen in Paris.'
>
> 'Indeed,' cried Sir Clement, 'I must own myself no advocate for hats; I am sorry the ladies ever invented or adopted so tantalizing a fashion; for, where there is beauty, they only serve to shade it, and where there is none, to excite a most unavailing curiosity. I fancy they were originally worn by some young and whimsical coquet.'
>
> 'More likely,' answered the Captain, 'they were invented by some wrinkled old hag, who'd a mind for to keep the young fellows in chace, let them be never so weary.' (Burney, 2004, p. 64).

In this dialogue, the characters engage in a discussion that vividly reflects the intricacies and societal implications of 18th-century fashion, particularly regarding women's attire. The conversation centers on the use of hats by women, a fashion choice that was both a statement of style and a subject of contention in this era. Madame Duval's comment underscores the stark differences in fashion sensibilities between England and France, especially Paris, which was considered the epicenter of fashion at the time. Her remark about hats having a "monstrous vulgar look" at a refined place like Ranelagh reflects the era's rigid fashion etiquette, where specific attire was deemed appropriate or inappropriate based on the setting. This perspective highlights the social importance placed on adhering to fashion norms and the judgment passed on those who deviated from them. Sir Clement's and the Captain's responses further illustrate the gender dynamics in fashion. Sir Clement's view that hats serve to either hide beauty or provoke unwarranted curiosity speaks to the broader societal tendency to view women's fashion choices through the lens of their physical appearance and the desire to appeal to male observers. His speculation that hats were introduced by a "young and whimsical coquette" suggests a perception of women's fashion as a tool for attracting male attention, a common sentiment in the 18th century. Conversely, the Captain's suggestion that hats were likely invented by an "old hag" to maintain male interest reflects a more cynical view of women's fashion, implying manipulation and deceit as underlying motives. This comment also subtly hints at the societal practice of older women adopting fashion to maintain youthfulness and desirability, a theme prevalent in the era's discourse on fashion and aging.

In *Evelina*, Burney employs a critical perspective to analyze the societal mores of the period, highlighting the lack of autonomy for women and the rigid regulations that governed their behavior. Exploring the subtleties of gender roles, societal conventions, and the critical part of appearance, mainly as portrayed through fashion, Burney presents readers with a poignant and lasting critique of the human quest for

pleasure in a society where physical appearances wield tremendous authority. This perspective resonates with Laura Mulvey's assertions. According to Laura Mulvey, a feminist film theorist, the act of looking is frequently connected to men and holds the connotation of power and intelligence. On the other hand, being looked at is usually linked to femininity, which is considered to be a more docile and meek role. This contrast can make women feel as though they are being objectified and marginalized (Mulvey, 1975, p. 15). Women have traditionally been judged generally on their appearance. Captain Mervan's criticism of Maria, insulting her nose and describing her as a "tall ill-formed thing" (Burney, 2004, p. 38), illustrates this superficial evaluation. Such overt body-shaming hints at the common outlooks of the era towards women's looks. Unfortunately, this was a regular happening: women were usually judged based on their physical looks, implying those who didn't fit traditional beauty ideals were often ridiculed. Men like Captain Mervan in this 18th-century atmosphere were outspoken in expressing their views, chasing after women, and judging their conduct. His statement, "Women are vain enough already; no need for to puff 'em up more," is both dismissive and patronizing toward women (Burney, 2004, p. 88). Referring to women as "mere dolls" further accentuates this point of view (Burney, 2004, p. 120). This terminology supports the stereotype that women are overly preoccupied with themselves and their sense of importance, and as a result, their thoughts or voices are not given much weight or relevance. This might be read as the Captain downgrading women's sense of self-worth and implying that they shouldn't get any more encouragement or praise. Furthermore, by comparing women to "dolls," Captain hints that women are passive, ornamental objects with no agency or autonomy. The historical stereotype that women's best function is to be aesthetically pleasing and subordinate to others is perpetuated through this objectification.

Women, in comparison, navigated social contexts with elegance, protecting their dignity and liberty while keeping away from male advances. The advice proffered to Evelina to "be nobler than your sex" reflects the gender stereotypes and social conventions of the epoch (Burney, 2004, p. 44). This intimates a widespread notion of women as inferior in grandeur and morality, thus imposing a duty on Evelina to stand out beyond her gender. The quote, "Remember, my dear Evelina, nothing is so delicate as the reputation of a woman; it is at once the most beautiful and most brittle of all human things," emphasizes the reverence with which a woman's reputation is held, signifying its critical role in creating her sense of self and societal status (Burney, 2004, p. 160). Traditionally, a female's reputation was inextricably linked to her perceived worth and value. Society regularly scrutinized a woman's behavior and conduct, with her reputation significantly influencing her opportunities and social interactions. This depiction of a woman's reputation as delicate and vulnerable to damage and exposure is in line with traditional gender roles that value the assumed decency, humility, and chasteness of females. Deviation from these standards could potentially endanger a woman's reputation, thereby enforcing the expected standards of purity, obedience, and decorum that were placed on women.

In *Evelina*, Burney investigates the deeply entrenched gender norms of 18th-century England, depicting a distinct vision of the accepted role of females. She boldly introduces readers to Mrs. Selwyn, a woman portrayed as highly intelligent and having a knowledge "maybe called masculine" (Burney, 2004, p. 271). This representation emphasizes the prevalent stereotype of the era that intelligence and logic were male territories while females were limited to gentler, more caring roles. Such beliefs are further demonstrated when Mrs. Selwyn, in her attempt to acquire knowledge commonly exclusive to men, was stated to have abandoned "all the softness of her own" (Burney, 2004, p. 271). The unease concerning her character reflects the societal discomfort with women who challenge the prevailing norms. Mrs. Selwyn's conspicuous wit, not Mr. Villars' preference, embodies the period's reluctance towards women exhibiting forcefulness or wit, qualities seen as inappropriate. Burney, however, via Mrs. Selwyn, displays a rising opposition to these gender stereotypes, emphasizing the boldness of women ready to

deviate from conventional norms. The theme of societal expectations is illustrated through Sir Clement's opinion of Miss Anville. Although he finds her attractive and worthy of consideration for marriage, he is discouraged by her "humble origin" and lack of monetary contributions apart from her physical beauty (Burney, 2004, p. 359). This idea emphasizes the importance of a woman's physical beauty in the context of marriage during this period. Nevertheless, beauty alone was not enough without wealth or social status, showing that marriage was not only a matter of love but also a way to acquire wealth and status. Miss Anville's lack of noble origins thus brings to light the strict class distinctions and societal standards of 18th-century England, where marital selections were very much entwined with considerations of rank and advantage.

Men and Fashion in *Evelina*

In the 18th century, it was typically expected of women to be engaged in fashion and to follow its rules. Women were one of the primary consumers of fashion, and it was usual practice to dress nicely for social occasions and shopping. In 18th-century England, men's fashion was marked by a distinctive and elaborate style that spoke volumes about their social status and role in society:

> Men's suits had three essential pieces: vest, jacket, and pants (then called waistcoat, coat, and breeches). When a man got dressed, he put on a shirt, often with ruffled sleeves and, at the throat, a jabot (frilled neck opening) or cravat (something between a tie and a scarf). The richer he was, the more glorious his ruffles and the cleaner his shirt. He also put on a pair of drawers, or linen underwear, tied at the waist and knees and sometimes fitted with a washable, detachable lining (Olsen, 1999, p. 103).

The ideal male attire consisted of a three-piece suit, comprising a waistcoat, coat, and breeches, each piece serving as a testament to the individual's place in the social hierarchy. The intricacy of a man's dress began with the foundational garments: a shirt with ruffled sleeves and a decorative jabot or cravat at the neck, both symbols of refinement and status. Wealthier men distinguished themselves through more ornate ruffles and impeccably clean shirts, a visible marker of their affluence. Underneath, they wore drawers, a form of linen underwear that were practical in their adjustability at the waist and knees and often featured a detachable lining for easy washing. This attention to detail in every layer of clothing not only reflected the fashion sensibilities of the time but also highlighted the role of men in perpetuating and showcasing societal standards. Their attire was a complex interplay of functionality, fashion, and social signaling, illustrating how men's fashion was inextricably linked to their identity and standing within the intricate social fabric of 18th-century England.

Although it is frequently believed that fashion is a feminine pursuit, this is not true. In 18th-century England, men and women had the same enthusiasm for fashion, and they often wore clothes that were just as elaborate and stylish. Unexpectedly, men were at the forefront of the fashion industry, rising as the accepted authorities in the field: "Men pursued the mode for themselves and for their "ladies" at home." (Haulman, 2011, p. 67). Men, actively engaged in the pursuit of the latest styles, not just for themselves but also for the women in their lives, used fashion as a tool to reinforce social and romantic connections. Tailors and seamstresses, particularly those claiming London training, became crucial in this sartorial landscape. They not only offered the latest styles but also symbolized a direct link to the epicenter of fashion—London (Haulman, 2011, p. 68). This phenomenon is visible in Evelina's detailed account of her shopping excursion, wherein she makes a note of:

> The shops are very entertaining, especially the mercers; there seem to be six or seven men belonging to each shop, and everyone takes care by bowing and smirking to be noticed. ...At the milliner's, the ladies we met were so much dressed that I should rather have imagined they were making visits than purchases. But what most diverted me was that we were more frequently served by men than by women, and such men! So finical, so affected! They seemed to understand every part of a woman's

> dress better than we do ourselves, and they recommended caps and ribbands with an air of so much importance that I wished to ask them how long they had left off wearing them (Burney, 2004, p. 25).

This observation highlights the vital part men had in the fashion industry of that period, influencing the choices women made about their clothing. This era, rich in sartorial splendor, saw women adorning themselves in garments so ornate that a simple shopping trip could be mistaken for a grand social visit. What's intriguing in Burney's observation is the prominent role men played in the fashion scene, especially in roles typically associated with women's clothes. Men were not just bystanders but active participants, showcasing a keen understanding and involvement in women's fashion that was almost theatrical in its execution. They advised on accessories like caps and ribbons with confidence and flair that bordered on the theatrical, challenging the conventional gender norms of the time. This dynamic reflects a unique aspect of the period's fashion culture, where men's expertise in women's fashion was both a professional necessity and a curious societal phenomenon.

As suggested by Susan B. Kaiser and Denise A. Green in *Fashion and Cultural Studies*, fashion is intrinsically connected to femininity, referred to as "a process of frivolous change, colorful details and unnecessary flounces, and superficiality" (2021, p. 207). Therefore, the phrase "fashion" habitually brings to mind representations of female accessories characterized by slight alterations and radiant decorations. This interpretation casts fashion as shallow, mainly focused on outward appearances, thus making the notion of "men's fashion" apparently paradoxical (Edwards, 1997, p. 135). Historically, men were not encouraged to exhibit interest in fashion or use clothing for self-expression. Nevertheless, Burney's *Evelina* disregards this notion, especially bringing attention to the relationship between men and fashion in 18th-century England. During that time, not only did men play a vital role in the fashion industry, running stores and helping women, but those of a more affluent background paid careful attention to their fashion choices. This is clearly demonstrated in Burney's representation of Mr. Lovel, a member of the aristocracy, who frankly articulates: "...I dress well!-...I'm often shocked to death to think what a figure I am. If your Ladyship will believe me, I was full half an hour this morning thinking what I should put on!" (Burney, 2004, p. 422). Mr. Lovel's meticulous attention to clothing choices contrasts with the Captain's statement, "no one cares what [he] wears," and adding that he should "spend the full half an hour thinking about something more important." (Burney, 2004, p.422). The Captain exemplifies a more conventional and clichéd perspective of masculinity. Insinuating that no one is bothered by Mr. Lovel's attire, he dismisses his concern for it. This is consistent with the idea that males shouldn't be overly preoccupied with beauty and fashion. These beliefs held that men should be uninterested in beauty and fashion, favoring stoicism and pragmatism. Burney further brings to life the fashion-consciousness of the times through the protagonist, Evelina, who watches the guests at a luxurious gala attentively. She notices one man flaunting his clothing while the other's tasteful yet plain outfit is pleasing to her eye. These differences emphasize the strong emphasis on physical appearance and how fashion affected people's lives during this time.

Conclusion

In *Evelina,* Fanny Burney meticulously dissects the nuanced relationship between fashion, gender, and societal expectations in 18th-century England. The narrative shines a light on the pressure women faced to conform to societal standards of beauty, even in the most private moments. These expectations were intertwined with societal structures that objectified women, valuing their physical beauty over their intrinsic worth. The constant scrutiny of women's attire and demeanor enforced the gendered norms of the time, where women's worth was assessed predominantly based on their appearance. Yet, it wasn't just women who were entrenched in the world of fashion. Men too played significant roles, not merely as spectators but as active participants and influencers. They were central figures in the fashion industry,

guiding and determining what women should wear. However, their relationship with fashion was layered and complex, both embracing it as an avenue of self-expression and simultaneously being boxed in by societal beliefs about masculinity. Furthermore, Burney's novel presents a critique of these societal norms. Through characters like Mrs. Selwyn and the varying reactions to Evelina's own fashion choices, Burney questions the rigidity of these norms and highlights the struggles individuals face when they deviate from societal expectations. The novel thus becomes a platform for challenging the established gender roles and for advocating a more nuanced understanding of individual identity beyond the confines of fashion and societal expectations. By looking at the clothing of the era, one can see that it not only represented societal standards but also provided a means for people to demonstrate their own identity and show their social standing. Investigating the nuances of fashion in this period highlights the intricacy and extravagance of the garments, which speaks to how fashion was used to express the norms of the day and strengthen social hierarchies. It is a long-standing fact that fashion and gender roles are strongly linked; clothing is used to symbolize one's gender identity and the related societal expectations. According to traditional notions, certain styles, colors, and shapes have been exclusively assigned to men and women, leading to a twofold conception of gender. To sum up, *Evelina* shows how, in the 18th century, fashion was not merely a way of expressing oneself but a reflection of cultural norms and gender expectations.

References

Allen, D. Smith, P. G., & Malgaretti, F. G. (2003). *Words Words Words: A History and Anthology of Literatures in English from the Beginnings to the Eighteenth Century*. La Spiga Languages. Milan

Barthes, R. (1985). *The Fashion System* (M. Ward & R. Howard, Trans.). Bedford Square. London

Batchelor, J. (2005). *Dress, Distress and Desire: Clothing and the Female Body in Eighteenth-Century Literature*. Palgrave Macmillan.

Beauvoir, S. D. (2009). *The Second Sex*. Jonathan Cape. London.

Berg, M., & Eger, E. (Eds.). (2003). *Luxury in the Eighteenth Century: Debates, Desires, and Delectable Goods*. Palgrave Macmillan Ltd. New York.

Berger, J. (1977). *Ways of Seeing*. Penguin Books. London.

Burney, F. (2004). *Evelina, or the History of a Young Lady's Entrance into the World*. Penguin Classics. London.

Castle, T. (1986). *Masquerade and Civilization: The Carnivalesque in Eighteenth-Century English Culture and Fiction*. Methuen. London.

Colley, L. (1992). *Britons Forging the Nation 1707-1837*. Vintage. London.

Crane, D. (2000). *Fashion and Its Social Agendas: Class, Gender, and Identity in Clothing*. The University of Chicago Press. Chicago.

Craik, J. (1993). *The Face of Fashion: Cultural Studies in Fashion*. Routledge. London and New York.

Davis, F. (1992). *Fashion, Culture, and Identity*. The University of Chicago Press. Chicago & London.

Defoe, D. (1725). *Everybody's Business is Nobody's Business*. T. Warner. London.

Edwards, T. (2011). Fashion in Focus: Concepts, Practices and Politics. Routledge. London and New York

Entwistle, J. (2000). *The Fashioned Body: Fashion, Dress and Modern Social Theory*. Polity Press. Cambridge.

Haulman, K. (2011). *The Politics of Fashion in Eighteenth-Century America*. The University of North Carolina Press. Chapel Hill.

Heyck. T.W. (1992). The Peoples of the British Isles: A New History from 1688 to 1870. Vol.2. Wadsworth. California

Hopkins, J. (2012). *Fashion Design: The Complete Guide*. Ava Publishing SA. Lausanne, Switzerland

Kaiser, S. B. (2013). *Fashion and Cultural Studies*. Berg Publisher. London.

Lurie, A. (1981). *The Language of Clothes*. Random House. New York.

Mandeville, B. (1997). *The Fable of the Bees and Other Writings* (E. J. Hundert, Ed.). Hackett Publishing Company, Inc. Indianapolis & Cambridge.

McCracken, A. B. V. (2014). *The Beauty Trade: Youth, Gender, and Fashion Globalization*. Oxford University Press. United States of America.

McKendrick, N., Brewer, J., & Plumb, J. H. (1982). *The Birth of a Consumer Society: The Commercialisation of Eighteenth-Century England*. Indiana University Press. Bloomington.

Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen, 16*(3), 6–18.

Olsen, K. (1999). *Daily Life in 18th-Century England*. Greenwood Press. USA.

Richter, D. H. (2017). *Reading the Eighteenth-Century Novel* (1st ed.). John Wiley & Sons Ltd.

Roberts, H. E. (1977). The exquisite slave: The role of clothes in the making of the Victorian woman. *Signs, 2*(3), 554–569. http://www.jstor.org/stable/3173265

Rule, J. (1992). *Albion's People: English Society 1714-1815*. Longman. London and New York.

Wilson, E. (2003). *Adorned in Dreams: Fashion and Modernity*. I.B. Tauris & Co Ltd. New York

81. Realist, Naturalist, Impressionist Narrative Techniques and Themes in Crane's the Red Badge of Courage[1]

Mehmet GÜNEŞ[2]

APA: Güneş, M. (2023). Realist, Naturalist, Impressionist Narrative Techniques and Themes in Crane's the Red Badge of Courage. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1287-1302. DOI: 10.29000/rumelide.1406073.

Abstract

The distinguished American novelist Stephen Crane has been regarded as one of the pioneers of naturalism in American Novel. In his novel *The Red Badge of Courage*, naturalism occurs through the whole story, realism and impressionism also play an important part in his work. Cited for its fresh narrative style and naturalistic, realistic and impressionistic depictions of combat, the novel made him a celebrity. Naturalism sometimes depicts the relationship between individual and nature, focusing on the characters in their environment. Nature's indifference to humanity's fate is such naturalistic element explored in this novel. The reality of war is shown in its brutality, boredom and injustice. Crane carefully uses imagery that reflects the perspective and state of the protagonist. In this study, it is aimed to examine Stephen Crane's novel as a non-traditional war narrative, where he reflects the inner experience of its protagonist, a soldier fleeing war from the perspectives of realism, naturalism and impressionism. In this thematic and descriptive study, text analysis was used and examples of naturalism, realism and impressionism were interpreted. In this work, which is close to the naturalness of daily language, the use of images and colour is important. The author has managed to convey the civil war in the most effective way, even though he did not live during the war years. This work, which reflects the American Civil War through the internal transformations experienced by the soldiers, provided a different perspective as well as general topics such as the north-south conflict.

Keywords: Stephen Crane, The Red Badge of Courage, Realism, Naturalism, Impressionism

---

[1] 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:** 12.09.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406073
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü / Dr., Harran University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages (Şanlıurfa -Türkiye), mehmetgunes.harran45@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6579-6359, **ROR ID:** https://ror.org/ 04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Crane'in Cesaretin Kırmızı Rozeti'nde Gerçekçi, Doğalcı, İzlenimci Anlatım Teknikleri ve Temalar [3]

Öz

Önde gelen Amerikalı romancı Stephen Crane, Amerikan romanında natüralizmin öncü isimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. *Cesaretin Kırmızı Rozeti* adlı romanında natüralizm tüm hikâye boyunca ön plandadır, gerçekçilik ve izlenimcilik de eserinde önemli bir yer tutar. Kendine has anlatım tarzı ve natüralist, gerçekçi ve izlenimci savaş tasvirleri ile anılan roman yazarın ün kazanmasını sağlamıştır. Natüralizm bazen karakterlerin çevrelerine odaklanarak birey ve doğa arasındaki ilişkiyi tasvir eder. Doğanın insanlığın kaderi karşısındaki kayıtsızlığı bu romanda keşfedilen natüralist bir unsurdur. Savaşın gerçekliği, acımasızlığı, sıkıcılığı ve adaletsizliği içinde gösterilir. Crane, ana karakterin bakış açısını ve içinde bulunduğu durumu yansıtan imgeleri özenle kullanır. Bu çalışmada, Stephen Crane'in savaştan kaçan bir asker olan kahramanının içsel deneyimini yansıttığı romanının geleneksel olmayan bir savaş anlatısı olarak gerçekçilik, natüralizm ve izlenimcilik perspektiflerinden incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu tematik ve betimsel çalışmada metin analizi kullanılmış ve natüralizm, gerçekçilik ve izlenimcilik örnekleri yorumlanmıştır. Günlük dilin doğallığına yakın olan bu eserde imge ve renk kullanımı önemlidir. Yazar, savaş yıllarında yaşamamış olmasına rağmen iç savaşı en etkili şekilde aktarmayı başarmıştır. Amerikan İç Savaşı'nı askerlerin yaşadığı içsel dönüşümler üzerinden yansıtan bu eser, kuzey-güney çatışması gibi genel konuların yanı sıra farklı bir bakış açısı da sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Stephen Crane, Cesaretin Kırmızı Rozeti, Gerçekçilik, Doğalcılık, İzlenimcilik

Introduction

Naturalism is a pessimistic form of realism that was firstly used by the French novelist Emile Zola. Naturalism wants to portray the harsher forms of social and human life although it was developed on the basis of realism. Naturalism is a literary movement of a pessimistic tone that came in the late nineteenth century, its way of studying human life is completely different from other trends (High, 1986). Regarded as the founder of naturalism, Emile Zola was widely affected by Darwin's writing about heredity and environment and he attempted to change these ideas into literary form, as Pizer stated:

> "Zola believed that the literary imagination could make use of the ideas in books so long as the novelist functioned like a scientist observing nature and social data, rejecting supernatural and trans historical explanation of the physical world, rejecting absolute standards of morality and free will, and depicting nature and human experience as a deterministic and mechanistic process. All reality could be explained by a biological understanding of matter, subject to natural laws, available in scientific term" (Pizer, 1995, p. 47).

---

[3] 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:** 12.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406073
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Zola influenced many writers in America hence many realists became naturalists. Stephen Crane was the first naturalist in America; he wrote novels and short stories on the light of Naturalism such as Maggie: A girl of the streets (1893), The Red Badge of Courage (1845), The Open Boat (1898) and The Experiment in Misery (1894). Stephen Crane perceives the individual as a helpless object who is nevertheless heroic. He believed people were not really free; rather their lives, opinion and morality were all controlled by social, economic and psychological causes. Unlike many of his contemporaries, who focused on characters' situations, Crane focused on their thoughts and feelings. "This is obvious in his mostly known novels, Maggie: A girl of the streets and The Red Badge of Courage. Crane's style is a mixture of realism, naturalism and impressionism" (Bode, 1995, p. 45).

Despite the advances in democracy, human rights, freedom and the strengthening of the middle class in the Western world, the persistence of sectarian strife and social strife has led to the collapse of the optimistic idealism and democratic ideals of the Age of Enlightenment. Born out of this despair, realism and its successor naturalism opposed conceptual realism and replaced it with factual realism, which placed the concepts of human and reality in art and literature. Impressionism is a movement that aims to show the effects left by impressions as they are and has the most important effects in the art of painting:

> "Impressionism deals with reflecting the outside world within the framework of the impressions left on people and artists by the outside world, nature and objects, rather than carrying the outside world to art with its real lines and objectively as in realism and naturalism" (Çetişli, 2006, p. 113).

In showing the difference between realism, naturalism and impressionism, Ferrell notes:

> "When the character seemingly controls the environment or the environment is shaped in such a way to conform to the needs of characters, it becomes impressionistic. When the environment appears to control the character, it is naturalistic. Realism appears in between; allowing some control over and some influence by the environment" (Ferrell, 2000, p. 48).

The Red Badge of Courage has been regarded as one of the greatest novels ever written in American literature, which mostly deals with the experience of war and its psychological effects. In addition to giving people an idea about its distinctive style, which is often described as a mixture of Naturalism, Realism, Impressionism, this novel also clearly reflects how Crane wrote it without having had any battle experience. Although Stephen Crane was born more than six years after the end of the American Civil War, and he wrote this novel without any battle experience, the novel portrays the war realistically. Crane destroys the romantic ideals of war such as heroism, and describes the war's cruelty and its horror. In addition to employing realistic and naturalistic elements, he also employs imagery, and colour symbolism. According to Elsa Dixler, Crane's novel clearly shows a unique style of writing:

> "The Red Badge of Courage has a distinctive style which is often described as naturalistic, realistic, and impressionistic or a mixture of the three told in a third-person not only withholds the name of the battle but also never mentions the Civil War" (Dixler, 1984, p. 20).

Crane presents many characteristics of both naturalism and realism in this novel. The protagonist of the novel, Henry Fleming, is the classic realist hero who is simply an ordinary man. At the beginning, he eagerly takes part in battle, but then his sense of cowardice causes him flee from the battle. Because of this unexpected situation, he is put into a serious mental dilemma. The deterministic philosophy of naturalism, 'survival of the fittest', shows its influence, and Henry Fleming cannot escape from its influence over him. Although Henry wants to leave the crowd, he understands that "it would be

impossible for him to escape from the regiment. It inclosed him. And there were iron laws of tradition and law on four sides. He was in a moving box" (Crane, 1994, p. 31).

Crane, who is the first American writer to pursue European naturalism, was born on November 1, 1871 in New Jersey. He belongs to a crowded family and is the fourteenth and last child of his very religious family. Although his childhood passed through religious education, his life changed after his mother retreated due to his father's death and left Crane to his brothers. Crane has seen life in slums and battlefields in its most natural form. Although recognized primarily for The Red Badge of Courage, which has become an American classic, Crane is also known for short stories especially The Open Boat, The Blue Hotel, and The Bride Comes to Yellow Sky. His works clearly shows vividly intensity of realistic life experiences, distinctive dialects of his characters. Like his contemporaries in American and English novel, Stephen Crane was a social realist who struggled to change people's miserable conditions and depicted their lives as they really were. Crane's fictional works account for spiritual crises, social isolation and the social values, including customs, language use, and lifestyle.

In his psychological Biography, Stephen Crane: A Critical Biography, John Berryman writes, "His friends while he [Crane] was alive and his critics since have found Stephen Crane mysterious, inscrutable" (Berryman, 2001, p. 197). Due to his short lifespan, Stephen Crane was a puzzle to his contemporaries and critics both at his time and in the decades later. In spite of the short span of his career, his literary achievement is truly remarkable. The memorable Civil War novel titled The Red Badge of Courage was published in 1895 and was welcomed with great enthusiasm. His work has such a distinct naturalistic flavour that "he is the virtual embodiment of literary naturalism" (Holton, 1972, p. 5).

Despite being known for his novel The Red Badge of Courage, which has become an American classic, his true mastery is short stories. Besides, Crane, who also wrote poems and journals, is thought to have a deep influence on the 20th century writers such as Ernest Hemingway. Considered by today's critics as one of the most innovative writers of his generation, Crane's works are generally categorized as naturalist, realist, impressionist or a mixture of the three. Fear, spiritual crises and social isolation are generally seen as the common themes of his writings. "Crane's darker, more pessimistic version of naturalism can be found in his way of showing that the traditional concepts of our social morality are shams and the motivations presumably controlled by them are pretences" (Walcutt, 2008, pp. 271-272). Here, Walcutt hints at the social and collective forces that help to define Crane's philosophy. While Crane agrees with the naturalists who suggest that man is out of control of his destiny and is only influenced by the forces of his environment, Crane's naturalism embraces a hopelessness that goes beyond the mere lack of free will of the individual human. While he clearly agrees that humans cannot determine their destinies no matter how hard they try, Crane's naturalism is more specific and pessimistic in regards to human capacity to act.

Stephen Crane rebelled against Romanticism, a form of literature that dominated much of the nineteenth century. Crane, on the other hand, wanted to present his readers with as realistic a vision of life as possible. In his mixture of realism, naturalism and impressionism Crane wants his readers understand the real message of his works. Stephen Crane incites his readers to plunge into his works and find out by themselves what he intends to mean. He says openly:

> "I endeavoured to express myself in the 'simplest' and most concise way. If I failed, the fault is not mine. I have been very careful not to let any theories or pet ideas of my own creep into my work. Preaching is fatal to art in literature. I try to give to the readers a slice of life; and if there is a moral

> lesson in it, I do not try to point it out. I let the reader find it for himself" (Stallman and Gilkes, 1960 pp. 31-32).

Crane's novel mentions about the story of the American Civil War from the point of view of one young soldier. The realistic experiences of the soldiers are presented psychologically, but Crane's descriptions of battle, fear, death, fighting are shown realistically and naturalistically. This novel presents events and happenings as they are sensed, not as they actually appear. The Red Badge of Courage gives an accurate report of Henry's thoughts and inner conflicts, both of which are ultimately more important to the story than the plain facts of the battle. Stephen Crane understands reality through "feelings" not through facts. He goes to say Realism is "misunderstood," and when one of his friends asked him for advice on writing, Crane threw a handful of sand into the air and said:

> "Treat your notions like that. Forget what you think about it and tell how you feel about it. Make the other fellow realize you are just as human as he is. That is the big secret of storytelling. Away with literary cads and canons. Be yourself!" (Sorrentino, 2006, p. 30)

Realistic and Naturalistic Aspects of the Novel

Realism is a literary movement that developed in American novel towards the end of the Civil War and focused on the hard realities of life as opposed to Romantic ideals and the imagined or fanciful. As a reaction to Romanticism, realism appeared to capture true pictures of life and to represent he horrors and disillusionment of the Civil War in literature. Since realism presents characters, events and ideas in literature as they are, it can be defined as "the faithful representation of reality" (Campbell, 2012, p. 5).

Henry Fleming represents the Everyman of war in his attempt to understand his battlefield experiences. Proponents of realism view the novel as the first unromanticised account of the Civil War and find Fleming's maturation from an inexperienced youth to an enlightened battle-worn soldier to be truthfully depicted. The narrator does not name the characters and only refers to them by descriptors. Henry initially embraces the Greek ideal of dying in battle; however, as he experiences war, he matures. The romanticizing Henry transforms into a realistic Henry. Calling Henry "the youth" is the most important indicator that this novel is about his maturity.

Regionalism and local colour are important aspects of American realistic writings and this realistic writing style can be seen in the first chapter of the novel, especially in the dialect of the soldiers who reflect their rural roots in the north: "We're goin't' move t'morrah- sure,' (...) We're goin' 'way up the river, cut across, an' come around in behint 'em" (Crane, 1994, p. 9). In their speeches, the soldiers clearly reflect their rural roots. Crane uses slang words to help show and give one a better picture of how life is. The Red Badge of Courage portrays many aspects of regionalism and local colour in the setting and the characters' dialogue. Regional dialects of the characters can also be seen in Henry's mother's words that remind him of his own insignificance in the larger scheme:

> "Don't go a-thinkin' you can lick the hull rebel army at the start, because yeh can't. Yer jest one little feller amongst a hull lot of others, and yeh've got to keep quiet an' do what they tell yeh. I know how you are, Henry" (Crane, 1994, p. 13).

Crane examines the psychology of a soldier. With the exception of a rare flashback, the entire novel involves war. Every crazed thought and desperate action stems from the imminence of, the engagement in, or the aftermath of, battle. There are no divergent interests, or as Eric Solomon says, "Crane writes a kind of grammar in which war is the subject, verb, and the object of every sentence" (Solomon, 1996, p. 73). Unlike romantic war accounts that portray heroes bravely going into the battle, Henry has no idea whether he has what it takes to fight. Crane's realistic depictions of soldiers in battle serve to create a

realistic war novel. There is no gasping of last words, clever quips or philosophizing of death. We see men being shot and dying. This non-heroic portrayal of death is made clear as Jim Conklin fears dying and being run over by artillery wagons. Crane portrays realistic heroes, confident men, sure of their abilities as opposed to the gallant men portrayed in romantic tales of war.

Henry Fleming is Crane's classic realist hero who is simply an ordinary man put in extraordinary situations. From beginning to end, Henry is referred to as "the youth", suggesting that though he may become a fearless fighter, he never articulates the significance of his thought and action. We learn the full name of "the youth" at a critical point in the novel: he is trying to invent a lie so that his regiment will accept him after having deserted. Crane thus associates the major character's full name, Henry Fleming, with a lie, a deception, indicates that the identity of this self may not be what it appears. Crane realistically captures the emotions of a mother who sends her son off to war. She acts bravely, saying it is the Lord's will, and sends Henry off with lots of maternal, practical advice; but when the Youth actually departs, she cries silent tears. There is also realism in Henry's thoughts and actions. Troubled by how he will react in battle, he goes off by himself to contemplate his deep inner thoughts. He is comforted by the Tall Soldier who says many inexperienced soldiers will run away from fighting during their first battle; at least, Henry does not feel he is so alone.

Crane seldom gives a character's name, and instead he provides descriptions of them. In doing so, he creates an allegorical atmosphere. He places his focus on types, not individuals. Crane accomplishes the goal of showing the experience of battle in very broad and general terms. He is not interested in drawing out the uniqueness of individual heroes. Rather than heroic acts, he shows the common experience of most youthful soldiers in war. In this way, he creates a realistic approach to war and avoids making a hero out of a soldier. When Henry sees a dead soldier lying on the road and seeming to stare at the sky, he feels the reality of war. Especially the description of the dead soldier makes Crane's realism very effective:

> "On the line encountered the body of a dead soldier. He lay upon his back staring at the sky. He was dressed in an awkward suit of yellowish brown. The youth could see that the soles of his shoes had been worn to the thinness of writing paper, and from a great rent in one the dead foot projected piteously. And it was as if fate had betrayed the soldier. In death it exposed to his enemies that poverty which in life he had perhaps concealed from his friends" (Crane, 1994, p. 32).

Behaving with honour in war and becoming a war hero were dreams commonly held by young men in the nineteenth century. Many parents and communities expected young men to go off to war and fight; it was something a young man did as part of growing up. Throughout the novel, Henry Fleming is in a constant between his illusions of war and reality. He perceives war to be a great struggle between two opposing forces fighting for their own beliefs. He believes that he would make a difference in battle and would have a direct impact on the outcome of battle. At the beginning of the novel, Henry is immature and thinks war is about being a hero and being glorified. His unrealistic, romantic views on war quickly change in the first battle. He realizes his view is completely wrong and unrealistic because war is not as glorified as he thinks. When he arrives for his duty in the military, he begins to guess himself secondly. In the third chapter, Henry is tested in battle for the first time and fights like a man should. This is the first time that Henry sees a realistic viewpoint of war. Henry enters the war not for the basis of serving his country, but for the attainment of glory and prestige. His wish of being a hero represents the natural human characteristics of selfishness.

In the fifth chapter, Crane gives an actual account of a battle realistically. In the atmosphere of the battle, the captain of the company speaks with the soldiers in a realistic way: "Reserve your fire, boys- don't

shoot till I tell you- save your fire- wait till they get close up- don't be damned fools-" (Crane, 1994, p. 43). Henry begins to perceive war as a gloomy struggle, and understands the harsh reality of war for the first time. His unrealistic, romantic views on war quickly changes in the first battle. He realizes that his view is completely wrong because war is not as glorified as he once thought: "He felt that he was a fine fellow. He saw himself even with those ideals which he had considered as far beyond him" (Crane, 1994, p. 49). It can be noticed that Fleming is obviously unfit for the battle because all he wants is the glory. He would die because war is ruthless and Fleming as being a coward has no place in it.

Throughout the novel, there have been occasional complaints from the troops about the general's lack of ability. It is historically true that in the Civil War, the Union side suffered from poor leadership in its upper ranks throughout much of the war.

The death of Jim Conklin, who is Henry's friend from home, is described realistically. Henry follows and watches the horrible death of his friend. He sees his friend horribly suffer and then die from the wound. At the moment of his death, Jim could not speak too much like other people who are nearly to die: "The tall soldier made a commonplace smile. 'Hello, Henry,' he said" (Crane, 1994, p. 68). When a soldier is mortally wounded, he must find a place to die in order to help the war continue. Crane also employs this important aspect of war, and he creates a realistic aura. Leaving your friend behind while asking for your help is a reality and the ugliest face of war. Jim also leaves the road, moves into the field, and dies without disrupting the continuity of war:

> "Ye'd better take 'im outa th' road, pardner. There's a batt'ry comin' helitywhoop down th' road an' he'll git runned over. He's a goner anyhow in about five minutes- yeh kin see that. Ye'd better take 'im outa th' road" (Crane, 1994, p. 69).

This act is the act of a soldier who knows that his time is over. The fact that when a soldier dies, he must move out of the way to allow the battles to continue shows the real face of war and the insignificance of human life.

Henry is shocked to meet up with his friend, mortally wounded and on the verge of the death. He follows and watches the horrible death of his friend. The war suddenly takes on a new meaning for him. Jim's death affects him seriously and Henry feels more isolated than ever; he also feels intensified guilt that he left the battle. Henry wishes he had a physical wound, a red badge of courage, like his friend. Jim is a symbolic character and Jim's death is of great significance to Henry primarily because Jim was invincible in Henry's eyes. To see Jim mortally wounded brings Henry face to face with his own mortality. After witnessing his friend's death, Henry feels that he does not belong to these people, who bring ghosts of shame into his mind. Furthermore, these men are near to death, although they have red badges of courage.

The dialogue between the soldiers recorded at the end of the twenty-first chapter makes extensive use of dialect in order to stress the fact that the soldiers are men, not machines. Insignificance of men is strongly stressed in this chapter. The commanding officer obviously regards them as something less than human; he sees them as mere objects in his strategy for victory. His attitude towards the soldiers is insulting and emphasizes their inferiority. Although the soldiers judge themselves as brave since they fight hard in the battlefield, the commander judges them as failures. The reason of their being labelled as failures is that they have failed to take the last one hundred feet of territory that he wants from the enemy. He only gives importance to the amount of land rather than their brave acts:

> "What an awful mass you made! Good Lord, man, you stopped about a hundred feet this side of a very pretty success! If your men had gone a hundred feet farther you would have made a great charge, but as it is- what a lot of mud diggers you've got anyway!" (Crane, 1994, p. 138)

The veterans judge them harshly for they are torn, tattered and disorganized in action and appearance. There is a deep contrast between what the soldiers think and what the veterans think of them. The use of dialect allows the reader to see that the soldiers have the same need for information, for praise, and for recognition, as well as the need to use the language they know to share their need with others:

> "That's Flemin', an' he's a jimhickey,' he ses, right away. What? I say he did. 'A jimhickey,' he ses- those 'r his words. He did, too. I say he did. If you kin tell this story better than I kin, go ahead an' tell it" (Crane, 1994, p. 141).

Crane makes a realistic picture of war in his depiction of the relationship between the soldiers and the commander. In traditional warfare, the commander uses uplifting words to prepare the soldiers without food and water for a new attack against the enemy. In actuality, the commander makes the soldiers courageous by swearing at them:

> "This was to be a poignant retaliation upon the officer who had said 'mule drivers', and later 'mud diggers', for in all the wild graspings of his mind for a unit responsible for his sufferings and commotions he always seized upon the man who had dubbed him wrongly" (Crane, 1994, p. 146).

The Red Badge of Courage is generally regarded as the first unromanticised account of the Civil War. It truthfully depicts Fleming's maturation from an inexperienced youth to an enlightened battle-worn soldier. Unlike romantic accounts of war that portray heroes bravely going into the battle, Henry has no idea whether he has the potential to fight. The realistic depictions of soldiers in battle serve to create a realistic war novel. The soldiers are portrayed as being sure of their abilities as opposed to the heroes in romantic tales of war. The convincing, believable characters, the distinctive speech of the soldiers, the complexity of Henry's thoughts, and the traits of the soldiers like everyday people are the representative of realism in the novel.

Naturalism, based on observation and experimentation, is a movement that has developed since the beginning of the 19th century, not in opposition to Realism, but as a continuation of it. The natural result of the principle of scientificity put forward by naturalism is objectivity. According to naturalism, the author should transfer the facts he observes to his work as they are, without adding his own subjective thoughts. Because of the principle of objectivity and scientificity, naturalists focused especially on the slums, poor environments and marginalized people at the bottom of the demography. Naturalism evades specific definition, but it can be defined like this:

> "a philosophical position, empirical in method, that regards everything that exists or occurs to be conditioned in its existence or occurrence by causal factors within one all-encompassing system of nature, however spiritual' or purposeful or rational some of these things and events may in their functions and values prove to be" (Lamprecht, 1967, p. 160).

The scientific understanding of the universe in Crane's time (through Darwinism and other advances) led to an outlook that saw human decisions as dictated by environmental influences and not man's free will. Critic Harry Hartwick argues that "Crane's fiction plainly reflects the naturalistic concept of man as a helpless animal, driven by instinct and imprisoned in a web of forces entirely deaf to the hopes or purposes of humanity" (Hartwick, 1962, p. 221).

Naturalism is actually the literary expression of determinism. The predominant reasons why this novel represents naturalism are the portrayal of nature as hostile and even indifferent, the application of science to war, and the emphasis on the impotence and lack of self-control in Crane's characters. Crane

makes extensive use of scientific parlance and references prominent theories of science throughout the novel. For example, when wondering whether he will run from the battle, Henry is called "an unknown quantity" and "accumulate information", as if he were a variable in a scientific laboratory procedure. He tries "to mathematically prove to himself that he will not run from a battle" and makes "ceaseless calculations" to determine whether he possesses sufficient courage. The war setting also allows the story to be an important example of naturalism. This war setting is savage and drives out the most instinctual, primitive forces in humans. This is further supported by the use of third-person narrative within the story.

The first paragraph of the novel illustrates Crane's use of naturalism. A pessimistic view of life and nature in which man exists in an indifferent environment is described. Gloomy descriptions such as "sorrowful blackness, troughs of liquid mud, eyelike gleam of hostile campfires" (Crane, 1994, p. 9) are also given as the illustrations of naturalistic description. Henry comes to the battle without being aware of himself and negative impacts of the battle on his character: "He felt that in this crisis his laws of life were useless. Whatever he had learned of himself was here of no avail. He was an unknown quantity" (Crane, 1994, p. 17). This moment of awareness and self-analysis helps the reader see his helplessness and the effect of nature on him.

This portrayal of man as trapped and incapable of resistance is central to naturalism. In order to point out how people are determined by heredity or environment, and emphasize how they are powerless to resist the will of the masses, Crane states, "He had not enlisted of his free will. He had been dragged by the merciless government" (Crane, 1994, p. 31). His feeling of being boxed in captures Crane's naturalistic approach to war. Henry feels that he is determined by his social upbringing to act in a particular way and that his own free choice is simply not an option: "He assumed, then, the demeanour of one who knows that he is doomed alone to unwritten responsibilities. He lagged, with tragic glances at the sky" (Crane, 1994, p. 34).

The most convincing argument that this novel is a naturalistic novel is the repeated emphasis that Henry and his military companions are powerless and guided by forces beyond their control. Forces beyond human's control make a direct impact on his fate in naturalism. Henry is not aware of his personality, and loses his individual consciousness. He acts as a member of some greater force out of his control, and he fights for their preservation as much as his does:

> "He suddenly lost concern for himself, and forgot to look at a menacing fate. He became not a man but a member. He felt that something of which he was a part- a regiment, an army, a cause, or a country- was in a crisis. He was welded into a common personality that was dominated by a single desire. For some moments he could not flee no more than a little finger can commit a revolution from a hand" (Crane, 1994, p. 44).

Loss of individuality can also be seen in Crane's attributions of animal characteristics to the humans: "He, too, threw down his gun and fled. There was no shame in his face. He ran like a rabbit" (Crane, 1994, p. 52). In the universe of the novel, man is nothing but an animal determined by mechanistic forces over which he exercises no control. There is strong evidence in the novel that Crane intended this inference to be drawn, especially in the seventeenth chapter where Henry is about to engage in the first battle after having received his red badge.

The naturalistic belief that nature is indifferent to humankind is clearly pointed out in this novel. Man is an alien in an alien universe has been Crane's view all along that nature is alien to man. Especially in his flight from the battlefield, Henry discovers that he cannot find refuge and consolation in nature. Nature and natural objects do not allow him to escape from the chaos of war. Although he thinks that

the forest is the source of peace and keeps him from danger, the nature does not cover and protect him. He faces with the reality that is the indifference of nature:

> "After a time the sound of musketry grew faint and the cannon boomed in the distance. The sun, suddenly apparent, blazed among trees. The insects were making rhythmical noises. They seemed to be grinding their teeth in unison. A woodpecker stuck his impudent head around the side of a tree. A bird flew on light-hearted wing. Off was the rumble of death. It seemed now that Nature had no ears" (Crane, 1994, p. 58).

Henry comes across a dead soldier in his wanderings. This dead soldier symbolizes nature's indifference towards the accomplishments of man. The soldier is unrecognizable, no war tokens exist, and even the colour of his uniform has faded. The dead soldier is covered with ants, completely stripped of his identity. The soldier represents the futility of mortal accomplishments, all of which mean nothing after death. After Henry's initial battle, he is stunned but the sun goes on shining and the sky is blue. This shows that nature is indifferent and does not concern itself in man's affairs.

Henry attempts to leave the woods, but the trees intentionally try to prevent him from going on his way. Trees spread out their branches to hold him back. Nature's hostility helps him understand that she is an enemy who does not want him to act on his own impulse:

> "Sometimes the brambles formed chains and tried to hold him back. Trees, confronting him, stretched out their arms and forbade him to pass. After its previous hostility, this new resistance of the forest filled him with a fine bitterness" (Crane, 1994, p. 62).

Henry sees the war as a machine that grinds men into injured beings and corpses. At this point, Crane gives a naturalistic view of war by using the very detailed descriptions of death:

> "The torn bodies expressed the awful machinery in which the men had been entangled. Orderlies and couriers occasionally broke through the throng in the roadway, scattering wounded men right and left, galloping on followed by howls" (Crane, 1994, p. 64).

In these and many other instances, nature is personified as evil and hostile to man. It threatens, reaches out, and grabs at soldiers, taking an active, hostile role, as if it were a human enemy, even offering up a horrid, rotting corpse as a symbol of its evil. This is the central idea of humanism.

Darwin's theory of the survival of the fittest is a very common theme in this novel. As the story progresses, we can see that Henry is mentally unfit for the war, and faces the consequences that nature imposes upon those who are not fit. In order to successfully explore and observe how humans are governed by their natural instincts, passions and surroundings, Crane places many intense obstacles in the way of Henry, such as decaying bodies, brutalizing officers, violence, pain and other similar things to the surface by displaying the depths of human nature to us.

Heredity and environment control the acts of the characters and they are subject to laws of nature beyond their control. Crane places great emphasis on human inability to act for oneself. He refers to mobs, crowds, and stampedes, pointing out how individual members are powerless to resist the will of the masses. Naturalism argues that individuals have little or no choice and free will. Henry acknowledges this naturalistic belief that what happens in life is largely determined, and man has no control over the actions. He does not want to think about the future battles, because the control of future is out of his hands. He thinks that his behaviours on the battlefield are determined, so he cannot predict what will happen in the future by dismissing his free will:

> "There was a little flower of confidence growing within him. He was now a man of experience. He had been out among the dragons, he said, and he assured that they were not as hideous as he had imagined them. In addition, they were inaccurate; they did not sting with precision. A stout heart often defied, and defying, escaped" (Crane, 1994, p. 106).

Crane views war as part of nature, a condition that is part of the physical environment. Crane many times repeats the idea that the individual loses his identity in the collective regimental personality. Crane writes of the military units as insects or machines. In the early march to the front, Henry wants to run away but cannot do so. He instantly sees that it would be impossible for him to escape from the regiment. In his flight from the battlefield, Henry discovers that he cannot find refuge and consolation in nature. Although he goes into the dark forest to seek comfort, he comes upon a ghostly corpse hidden in a natural chapel made of the boughs of trees. As he runs away from the scene panic-stricken, the bushes and trees seem to him to be blocking his progress. This is a picture of a youth who is helpless against his environment that is indifferent to his problems. Crane points out the serenity of nature in contrast to the fighting that is taking place. Nature does not work in accord with the needs and desires of man, in fact, nature in its indifference is more likely to seem hostile than helpful. Henry's experiences during the forest-chapel scene tell him that he is not nature's darling, that nature does not involve herself in the affairs of men.

The lack of organization or meaning in the war causes Henry to feel himself helpless that is felt by most of the soldiers. They cannot change the process of war and should obey the rules. This spirit of helplessness and predestination are strongly emphasized in the novel. They feel themselves as trapped, predestined away from being individuals:

> "We are always being chased around like rats! It makes me sick. Nobody seems to know where we go or why we go. We just get fired around from pillar to post and get licked here and get licked there, and nobody knows what it is done for. It makes a man feel like damn' kitten in a bag" (Crane, 1994, p. 112).

In this very naturalistic picture of war, the soldiers are imprisoned by an unknown commander, and are regarded as insignificant beings that can do nothing about their plight:

> "You boys shut right up! There no need 'a your wastin' your breath in long-winded arguments about this an' that an' th' other. You've been jawin' like a lot 'a old hens. All you've got t' do is to fight, an' you'll get plenty 'a that t' do in about ten minutes. Less talkin' an' more fightin' is what's best for your boys" (Crane, 1994, p. 112).

Henry is shocked to learn that he is very insignificant, which makes him look at the war pessimistically. One of the officers calls the soldiers as 'mule drivers', which indicates that they are not a polished unit of veteran, and do not have any importance:

> "They fight like a lot a' mule drivers. I can spare them best of any. (...) New eyes were given to him. And the most startling thing was to learn suddenly that he was very insignificant" (Crane, 1994, pp. 121-122).

Henry realizes the dehumanization of war, but he accepts that he cannot change that. Henry and the other soldiers are seen as men who must do their responsibilities given to them by stronger forces. Henry is simply a man driven to fight and die. He does not know what causes him to do well in the battle. Crane implies that a naturalistic force drives the whole war effort.

Impressionistic Aspects of the Novel

Impressionism derives much from Romanticism in terms of description of sensory details and impressions. It emphasizes the accurate depiction of light and its effect like a shadow, darkness, and brightness with the employment of pure colours. Impressionism in art dates back to the 1830s with the works of Pissarro, Monet and Degas, but it was first coined in 1872 from the French painter Claude Monet work, Impression, Sunrise, and then term spread to other genres like music and literature. As quoted in Bert Bender, one historian of the painters' aesthetic has described it:

> "The evident intent of the Impressionist was to catch the subject that he painted in one of the fleeting moments of its existence. He opened his eyes and looked at the world before him. He found that whatever objects he saw he perceived in virtue of the light they receive and as appearances conditioned solely by this light. Objects are coloured shapes, but one perceives the shapes only because they are coloured" (Bender, 1976, p.50).

The basic tenets of impressionism are light, colours and their arrangements, shadows, and their emotions and the soul. The superiority of this style lies within the music of the scene and the impressions it creates. Notable practitioners of the impressionistic style include Stephen Crane, Joseph Conrad, and Charles Dickens, who made special use of the style in their works.

Crane is one of the chief impressionists of his day. Crane's style has often been called impressionistic since it displays a keen interest in sensorily received images that are depicted as reality. Joseph Conrad said of Crane, "He is the only impressionist and only an impressionist" (Holton, 1972, p. 6). Crane himself said that a novel "should be a succession of . . . clear, strong, sharply outlined pictures, which pass before the reader like a panorama, leaving each its definite impression" (Gullason, 1972, p. 187). Crane characterizes his people by giving an impression of a loud soldier, a tall soldier, a tattered soldier, or a cheerful soldier. He creates images that are impressions of mind rather than just impressions of line and colour. He develops images with figurative language, particularly personification. The cold, the fog, and the army are described as people with specific behaviours, feelings, and needs: "The cold passed reluctantly from the earth, and the retiring fogs revealed an army stretched out on the hills, resting" (Crane, 1994, p. 9).

Crane does not merely record incidents. The critic R. W. Stallman says that The Red Badge of Courage, "is a literary exercise in language, in the patterning of words" (Stallman, 1953, p. 175). Colour metaphor, an important aspect of impressionism, is used in order to describe the emotional states of the characters and how they perceive the happenings: "At last, however, he had made firm rebellion against this yellow light thrown upon the colour of his ambitions" (Crane, 1994, p. 12). The use of yellow refers to the feeling of cowardice felt by Henry whose mother discourages him from the war in this way. This metaphor shows that Henry denies his heroic dreams as necessarily falling to cowardice. Henry sometimes feels himself as an alienated and a lonely man who has been disconnected from the nature. Crane describes his melancholy by using the blue colour: "Now, with the new-born question in his mind, he was compelled to sink back into his old place as part of a blue demonstration" (Crane, 1994, p. 20).

The recurring colours in the novel serve to bring out certain characteristics of war, from fear to hope and purity. In the earlier parts of the book red, yellow, and grey dominate by bringing out fear and foreboding especially. Immediately preceding one skirmish, Crane describes the "faded yellow of their facings" to evoke foreboding of the danger in the battle to come. This also occurs in the first paragraph of the novel, where a "river, amber-tinted" and a landscape that "changed from brown to green" to bring out fear and foreboding concerning Henry's regiment, which will be soon exposed to the brutality of war. As Henry progresses through the war, the dominating colours change to blue, purple and gold. There are many descriptions of the Union soldiers as "the men in blue", "the blue whirl of men", or something of that

nature, which are used to illustrate the soldiers' purity and strength as they move forward into battle. Blue fades on some men's uniforms, especially those of the dead, representing the fading of the characteristics it brings out. There are also several places toward the end where Crane uses purple and gold to represent the hope and triumph of the Union soldiers.

The regiment's moving out for the first time is described impressionistically, and all the colours employed mirror Henry's ambivalent situation:

> "In the gloom before the break of the day their uniforms glowed a deep purple hue. From across the river the red eyes were still peering. In the eastern sky there was a yellow patch like a rug laid for the feet of the coming sun; and against it, black and pattern like, loomed the gigantic figure of the colonel on a gigantic horse" (Crane, 1994, p. 122).

The uniforms of the regiment are not the blue of melancholy and deep thought. Yellow is used as a symbol of courage and honour. Eyes that are red seem more violent and potentially harmful. The black of the colonel can be a fear of the unknown, a death symbol or a figure of authority like a judge.

Crane describes things as Henry perceives them, and Henry's observations are highly coloured by his emotions. Crane presents Henry's impressions of his surroundings. To convey these impressions, or psychological effects, he uses many images, symbols, and colour metaphors. For example, to Henry the campfires of the enemy across the river look like the 'red eyes' of a 'row of dragons.' The picture of the marching army is one of the striking images in the novel. They are described as moving monsters in order to foreshadow that war predestines human's fate, and acts like monsters:

> "From off in the darkness came the trampling of feet. The youth could occasionally see dark shadows that moved like monsters. By using colours like a painter, Crane speaks of the enemy campfires as the red eyes: "Staring once at the red eyes across the river, he conceives them to be growing larger, as the orbs of a row of dragons advancing" (Crane, 1994, p. 22).

Henry, as part of the moving monster, feels very much alone with his thoughts and problems. The army is like a monster to him which forces him to be a part of it against his will and which makes him obey the orders he cannot understand.

The happenings in the war are not described traditionally, and Henry's doubts on his heads and his emotional situation are narrated through the images and use of colour. In order to refer to Indians, Crane uses the image of savage: "The guns squatted in a row like savage chiefs. They argued with abrupt violence" (Crane, 1994, p. 48). In the environment of war where great troubles and dangers arise, Henry describes the sky to produce a contrast between the chaos of war and the beauty of nature:

> "As he gazed around him the youth felt a flash of astonishment at the blue, pure sky and the sun gleamings on the trees and fields. It was surprising that Nature had gone tranquilly on with her golden process in the midst of so much devilment" (Crane, 1994, p. 48).

In order to create an impressionistic effect, Crane also uses figurative language. In this way, he aims to make his images of war and of nature come alive. His use of synaesthesia (connecting two different senses, colour and sound, to create a unique image) is effective as he describes the battle as a 'crimson roar.' The tranquillity of the forest is broken with this image, and the destruction of war is felt. In the scene of Jim's death, Crane creates a mystic aura, and uses a unique combination of oxymoron and simile to make an image of the sun: "The red sun was pasted in the sky like a wafer" (Crane, 1994, p. 72). This sentence allows Crane to use nature imagery as a contrast to the mundane drudgery of the life of a soldier.

Crane's use of imagery to develop the mood of foreboding permeates the novel. Crane uses imagery in such a way that "a sudden flash of insight into a particular situation or physical setting" (Hough, 1972, p. 192) is given to the reader. The second chapter of the novel contains several examples of this imagery.

Selected vocabulary words, similes, metaphors, and other figures of speech develop this sombre, dark mood. For example, Henry lives in a "mystic gloom", a phrase that exemplifies Crane's talent in selecting the perfect words to express a mood. An example of Crane's use of simile occurs in his description of the regiments: they "were like two serpents crawling from the cavern of the night" (Crane, 1994, p. 23). Imagery for the impending battle is also developed using similar techniques. Fire and monster imagery combines with dark and gloom imagery. The battle is "the blaze" and "a monster"; the combatants are "serpents crawling from hill to hill"; Henry's regiment is a "blasting host" (a killing machine); "red eyes" (enemy campfires) watch across the rivers. All these images, which are metaphors, create an oppressive mood of foreboding.

Much of Crane's imagery uses animals to enhance the brutal aspects of war. Animal imagery appears frequently in the novel. At Henry's first exposure to battle, he believes the regiment will be "killed like pigs" (Crane, 1994, p. 33). When describing battles and retreats, Crane sometimes creates the feeling of scampering squirrels or diving birds of prey. This helps to portray the soldiers and their actions more fully than a direct description because it causes us to associate them with the most common qualities of that animal; with this, the enemy becomes "flies sucking insolently at his blood" (Crane, 1994, p. 115). The repeated use of animal imagery shows the inhumanity of war, bringing out its savageness. Crane also uses imagery to describe the movements of the forces, sometimes as waves, with sprays of light to bring out an image of a powerful, brutal ocean.

There are many instances where war is compared metaphorically either to an animal or to a machine. Throughout the novel, Crane frequently mentions about a machine or machine-like scenarios. Crane uses the machine motif as an impressionistic aspect to show that men lose vital human qualities during the war. The motif of war machine makes Henry's hopes for personal glory seem pathetic, even tragic. Henry sometimes urges his fellow soldiers on, but his encouragement is useless because "the regiment is a machine run down" (Crane, 1994, p.133). Crane also uses the theme of a mechanized war to make a grim comment on the industrialism of the late nineteenth century and its dehumanizing effect on labourers. Henry struggles with his inner and conflicting feelings, and cannot decide whether war is glorious or desperate thing. When Crane focuses on these mental debates of Henry and swings in emotion, usage of colour plays an important role in describing Henry's mental condition and his environment. After his negative and gloomy experiences about war, he begins to see war as "a blue machine." This colour provides a contrast to his desperate situation, and indicates the beauty of nature that continues to shine through the death, dirt, and grime of war.

Conclusion

Crane reflects the happenings in the outer world in addition to inner states of the characters and psychological portrayal of their fears. Unlike romanticism, the protagonist is not presented as an ideal hero, but all of his shortcomings, fears and deficiencies are given realistically. As an attempt of a young man to discover a real identity in the battle, the novel draws the narrow line between fear and bravery. Henry finally finishes his inner journey and he no longer deals with pressures of the battle. He eventually puts the past behind and does not let it bother his present state. He becomes a mature man and learns that there is nothing to be proud of or ashamed of in this life. His journey from immaturity to maturity is strongly emphasized. In order to show the dark and unenjoyable aspects of war, the author uses natural and realistic features which clearly reflects how a man come across difficult situations and learn to become a mature man.

The whole story mainly deals with the protagonist's evolution from a country boy to a veteran-like soldier. It is a chronicle of the boy's anxieties, moods and impressions as he progresses through the

series of episodes making up the novel. The author acknowledges the naturalistic belief that what happens in life is largely due to chance and circumstance beyond man's control. The spirit of helplessness felt by Henry and the other soldiers who are trapped and predestined is broadly examined. Crane clearly brings out his naturalistic belief about the war by showing that the individual is unimportant to the war or the general scheme of things. In the universe of the novel, man is nothing but an animal determined by mechanistic forces over which he exercises no control. General atmosphere of the nature and the characters' feelings are given by using the colours and their reflections in their lives. Impressionistic usage of the colours has an important place for understanding the general happenings and inner states of the characters in the novel.

The Red Badge of Courage is considered as a pretext in the sense that the mixture of realistic things, naturalistic picture of events and imaginary things is given in the novel. This refers to the uniqueness and originality of the novel. The realistic narrative elements, naturalistic portrayal of life and characters, and reflection of the characters' individual senses are employed within the narrative structure of the novel. Crane's novel is narrated mostly objectively by using a third-person point of with the influences of realism and naturalism. In addition to reflecting these objective portrayals, this novel also shows the inner experience of the protagonist with the help of impressionism. The fate of this protagonist is mostly based on his drive to be a part of the war adventure and to deal with the pressures of the war. During his service in the war atmosphere, Henry faces with the real face of life and encounters naturalistic concerns such as ideal life versus harsh reality, courage versus fear, spiritual crisis and loneliness in the context of impressionistic features, which help to understand the inner state and psychological situation of the characters. The author uses different kinds of imageries and symbols in order to show Henry's mental state and his surrounding world. Henry's struggle to be alive and survive in a crucial wartime has a great importance in Crane's narrative, because Crane's realistic, naturalistic, impressionistic writing styles heavily influences the general aura of the novel.

References

Bender, B. (1976). Hanging Stephen Crane in the Impressionist Museum. Journal of Aesthetics and Art Criticism, 35/1, 47-55.

Berryman, J. (2001). *Stephen Crane: A Critical Biography*. New York: Cooper Square Press.

Bode, C. (1995). *Highlights of American Literature*. USA: Materials Branch English Language Programs Division.

Campbell, D. M. (2012). *Realism in American Literature 1860-1890, Literary Movements*, Washington: Gonzaga University Press.

Crane, S. (1994). *The Red Badge of Courage*. London: Penguin Books.

Çetişli, İ. (2006). *Batı edebiyatında edebi akımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Dixler, E. (1984). *Book Notes: The Red Badge of Courage, Hauppauge*. New York: Barron's Educational Series.

Ferrel, W. K. (2000). *Literature and Film as Modern Methology*. New York: Greenwood publishing group.

Gullason, T. A. (1972). *Stephen Crane's Career: Perspectives and Evaluations*. New York: New York University Press.

Hartwick, H. (1962). *The Red Badge of Nature, The Red Badge of Courage: An Annotated Text*. Ed. Sculley Nradley et al. New York: W.W. Norton and Company.

High, P B. (1986). *An Outline of American Literature*. USA: Longman.

Holton, M. (1972). *Cylinder of Vision*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.

Hough, R. L. (1972). Crane and Goethe: A Forgotten Relationship. *Stephen Crane's Career: Perspectives & Evaluations*. Ed. Thomas A. Gullason. New York: New York University Press.

Lamprecht, S. (1967). *The Metaphysics of Naturalism*. New York: Appleton-Century- Crofts.

Pizer, D. (1995). *Realism and Naturalism in the Nineteenth Century American literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solomon, E. (1996). *Stephen Crane: From Parody to Realism*. Cambridge: Harvard University Press.

Sorrentino, P. (2006). *Stephen Crane Remembered*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Stallman, R. W. (1953). *Stephen Crane: An Omnibus*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Stallman, R. W., Gilkes, L. (1960). *Stephen Crane: Letters*. New York: New York University Press.

Walcutt, C. C. (2008). *Stephen Crane: Naturalist, The Red Badge of Courage*, Ed. Donald Pizer and Eric Carl Link. New York: N.N Norton.

82. Same Border, Different Subject Constructions: The daily shopping visitors and the refugees across the Turkish-Bulgarian border in Kırklareli, Turkey[1]

Aysun BULUNUZ[2]

Ayşegül BAYKAN[3]

APA: Bulunuz, A. & Baykan, A. (2023). Same Border, Different Subject Constructions: The daily shopping visitors and the refugees across the Turkish-Bulgarian border in Kırklareli, Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1303-1314. DOI: 10.29000/rumelide.1406074.

Abstract

The Turkish-Bulgarian border at the town of Kırklareli embodies different realities and representations with respect to different subjects, namely, for those who reside there, visit regularly from neighbouring countries via open and easy access, and for those whose paths traverse the town to -illegally- cross over to Bulgaria, the European Union territory. This article aims at contributing to border-studies by means of a study on how border residents in Kırklareli position two different subject identities for the 'others' that they confront along the border, and how they construct a subject identity for themselves in the process. Based on the findings of the fieldwork conducted through a series of semi-structured interviews, we argue, the border crossings of the daily Bulgarian shopping visitors and refugees or illegal immigrants moving in the opposite direction create a different hierarchy of 'self' and 'other', complicated by the fact that this is also a border between the European Union and Turkey. As members of the EU, Bulgarians crossing the border for daily shopping represent an advantageous and welcomed European 'other' for the local population, particularly for the local shopkeepers. However, in the process, they realize they themselves are Europe's 'other'. Illegal migrants trying to cross the border, on the other hand, represent an uninvited 'other' condemned to a 'Bare Life', a definition bestowed by Agamben, the social theorist.

Keywords: The Turkish-Bulgarian border, 'constructed others', refugees, Bulgarian shoppers, 'Bare Life'

---

[1] 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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Yıldız Technical University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the decision dated 01.02.2023 and numbered 2023,02.
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: 21.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406074
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce ABD / Lecturer, Kırklareli University, School of Foreign Languages, Department of English (Kırklareli, Türkiye), aysunblnz@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4135-330X, **ROR ID:** https://ror.org/00jb0e673, **ISNI:** 0000 0004 0399 5728, **Crossreff Funder ID:** 100018347

[3] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri, Kültürel Çalışmalar ABD / Prof., Yıldız Teknik University, Humanities and Social Sciences, Cultural Studies Department (İstanbul, Türkiye), baykanayse3@gmail.com, **ORCID ID:** 0000 0001 2337 3561, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

Aynı Sınır, Farklı Özne Yapıları: Kırklareli'nde Türkiye-Bulgaristan sınırındaki günlük alışveriş ziyaretçileri ve mülteciler[4]

Öz

Kırklareli'ndeki Türkiye-Bulgaristan sınırı, orada ikamet edenler, komşu ülkelerden açık ve kolay erişim yoluyla düzenli olarak ziyaret edenler ve yolları -yasadışı olarak- Avrupa Birliği toprağı olan Bulgaristan'a geçmek için şehirden geçenler gibi farklı özneler açısından farklı gerçeklikleri ve temsilleri barındırmaktadır. Bu makale, Kırklareli'nde sınır sakinlerinin sınır boyunca karşılaştıkları 'ötekiler' için nasıl iki farklı özne kimliği konumlandırdıklarını ve bu süreçte kendileri için nasıl bir özne kimliği inşa ettiklerini inceleyen bir çalışma aracılığıyla sınır çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bir dizi yarı yapılandırılmış mülakatla gerçekleştirilen saha çalışmasının bulgularına dayanarak, günlük alışverişe gelen Bulgar ziyaretçiler ile ters yönde hareket eden mülteci veya yasadışı göçmenlerin sınır geçişlerinin farklı bir 'ben' ve 'öteki' hiyerarşisi yarattığını ve bunun aynı zamanda Avrupa Birliği ile Türkiye arasında bir sınır olması nedeniyle karmaşıklaştığını tartışmaktayız. AB üyesi olarak, günlük alışveriş için sınırı geçen Bulgarlar, yerel halk ve özellikle de yerel esnaf için avantajlı ve memnuniyetle karşılanan bir Avrupalı 'öteki'yi temsil etmektedir. Ancak yerel halk bu süreçte kendilerinin de Avrupa'nın 'ötekisi' olduklarını fark etmektedirler. Sınırı geçmeye çalışan yasadışı göçmenler ise, sosyal teorisyen Agamben'in tanımıyla 'Çıplak Hayat'a mahkum edilmiş davetsiz bir 'öteki'yi temsil eder.

Anahtar Kelimeler: Türkiye-Bulgaristan sınırı, 'inşa edilmiş ötekiler', mülteciler, Bulgar alışverişçiler, 'Çıplak Hayat'

1. Introduction

In today's so-called 'global world', people, refugees, immigrants, traders, smugglers, travelers, tourists, or daily visitors across the world, try to cross borders for one reason or other. In the climate of tumultuous clashes at different border sites, especially after the 1990s, the border problematic has begun to be discussed extensively over permeability or lack of it thereof, *vis-a-vis* different contexts and subjects. Moreover, today's borders are being studied not merely on basis of territoriality of the states as in legal or political studies, but also in the sense of Soja's definition of a *thirdspace* (Soja, 1996). That is, through a new approach to space, associating it with issues of identity, and culture. Briefly, Soja (1996) presents *firstspace* as real/material space, *secondspace* as referring to an imaginary space, and *thirdspace* to personify the various cultural encounters between different communities (p.6).

The border between Turkey and Bulgaria was drawn by the Istanbul Treaty on September 29, 1913, as agreed upon by the Ottoman Empire and Bulgaria. Since then, throughout history, the border became

---

[4] 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.
Etik İzni: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 01.02.2023 tarihli, 2023,02 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406074
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

permeable with population exchanges during Ottoman times and later by the migration of Turks living in Bulgaria to homeland. However, starting around 1990s, as the respective nation-states increased their influence, the permeability became quite limited. During the last decade, especially after Bulgaria became a member of the EU, once again, it has become a random occurrence for Bulgarians to cross the border for daily visits and shopping purposes, while thousands of refugees, who see it as a gateway to Europe through Turkey, risk their lives trying to cross the same border in the opposite direction. In other words, we deem it as imperative to "understand a border as a constant, contextual work in progress, dependent not only from its material set-up but also from the everyday social construction of the here, we and them" (van Houtum, 2021, pg.36).

From that perspective, the present study aims to analyze the Turkish-Bulgarian border as maintaining a dynamic and contentious essence.[5] Firstly, we analyze how this border is crossed every day by Bulgarians within the frame of cross-border mobility practices such as cross-border shopping and tourism. Secondly, in contrast, the study focuses on how this same border turns into a door of hope for refugees coming from the Middle East, trying to flee to Europe. Therefore, we aim to read those crossings at the border between Turkey and Bulgaria through its permeability and dynamics, in accordance with different and conflicting subject positions of the border crossers.

2. Methodological framework

This study aims to reveal the meanings and experiences of the border between Turkey and Bulgaria, which is either permeable or quite rigid depending on the time and relations of politics between Turkey and Bulgaria-Europe, through empirical data gathered in Kırklareli. Qualitative research methods have been the primary tool of analysis, since they offer the possibility of document analysis, participant observation and in-depth interviews put together. We preferred to use semi-structured interviews with open-ended questions during the one-to-one communications that took place with the participants. Given the accounts of the participants, the Turkish-Bulgarian border in Kırklareli in this study is presented as an example case of border-phenomenon, categorizing border people within typologies that interact within the border zone, similarly to an approach taken by other studies (Clifford and Marcus, 1986; Gray, 2002; Saukko, 2003; Hamersley and Atkinson, 2007; Guazzo, 2007). Twenty-three subjects from among the border landers, the border villagers, border crossers, shopkeepers, and Bulgarian citizens coming to shop in town, were interviewed via voice recording, or sometimes by note-taking. In some cases, some of the interviews were done in a group talk, especially the ones in border villages.

Both the tradesmen in the city and visitors from Bulgaria coming to shop daily were interviewed on the permeability of the border, which has become a significant economic tool for all. The narratives obtained from the in-depth interviews with the tradesmen are compared to the interviews with Bulgarian shoppers coming on daily basis. However, discussions with the Bulgarian shoppers took a longer time, and was more challenging than interviewing local people working in various sectors in Kırklareli. As Bulgarians came mostly on day trips or for short-stays to shop, eat, drink, and spend leisure-time, they were less willing to spare time to contribute. In their words, they "*don't have time for research*" and were highly focused on their shopping activity. They often rejected corresponding by stating *"you see; we are in a hurry because we are shopping right now"*. Another obstacle was the language barrier. Most of the Bulgarians could speak neither Turkish nor English, hence, they stated "*we can't help you because*

[5] This study is based on the PhD dissertation of Aysun Bulunuz, titled *"At the Border Between Turkey and Bulgaria: A Multifaceted Study On the Town of Kırklareli"*. Present article aims to offer the findings of the study on the two ongoing processes of cross border movements, namely, by the economically motivated daily crossers and the trespassing refugees, and constitutes a section of the larger study undertaken within the dissertation.

we speak very little Turkish". Nevertheless, Turks living in Bulgaria but coming to the Turkish side for their shopping were more willing to talk, and young Bulgarians who spoke English fluently have contributed as well.

Naturally, this study remains quite limited in terms of interviews with irregular immigrants who are trying to cross the border 'illegally'. As it is asserted by İçduygu and Sert (2015), it was challenging to gather data, especially on the issues like irregular migration "due to its clandestine nature" (pg.146). As Aras (2020) asserts in his study on smugglers on the eastern border of Turkey, that limitedness was because of the fact that both smugglers and irregular migrants tend to "cross the border during the dark nights", which "reinforce(s) ontological ambiguity and hiddenness" (pg.142). They, in a way, become or try to become invisible because of illegality of their operations and fear of being apprehended and sent to the removal center immediately after they are pushed back at the border by Bulgarian forces. In addition, the tight control of the gendarmerie in the region greatly reduced our opportunity to talk to and interview with these subjects. For these reasons, we came across only one singular case of an irregular immigrant who had been in the Pehlivanköy Removal Centre for a short duration, a Turkmen woman, Gülnaz. In the interview, which we arranged as a phone call after her release, as she is still enrolled as a student at Kırklareli University, she told us how she was apprehended and taken to the removal center and what she experienced there. The information provided by Gülnaz was significant, in the sense that, it raised questions on the arbitrariness of border management and the legal status of immigrants in the country. Also, the accounts of those living in border villages on encountering the trespassers of the border and the interviews with the employees of the Kırklareli Migration Administration were very informative on illegal migrants.

3. Theoretical foundation: selective permeability of the border

As stated earlier in introduction, we presented our approach to border as a case of *thirdspace*, as termed and explained by Edward Soja, the renown Social Geographer. In that direction, to assert the multiple meanings that the border gains in Kırklareli, we offer an image of two side-by-side posters on billboard, advertisements at the entrance of the market square in the city center *(see Figure 1)*. On the first billboard, we see a poster of the municipality of Kırklareli, which is a municipality of the Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), i.e. the Republican People's Party. It is in Bulgarian language and advertises for a high-end covered market[6] to be set up every Sunday beginning the 27th of November 2022, clearly targeting the Bulgarian cross-border shoppers.

Figure 1: Two billboard advertisements in the marketplace of Kırklareli (photo taken by us).

6 'Sosyete pazarı' in Turkish which can be defined as a marketplace where counterfeits of many expensive brands are sold at affordable prices.

The second poster next to it is also prepared by CHP, which is the main opposition party in Turkey. This poster, on the other hand, emphasizes the 'disturbing' effect of illegal immigrants and asylum seekers who are frequently caught on Turkey's borders. We see the image of party's chairman Kemal Kılıçdaroğlu and a quote representing his political view on the border, promising "(W)e will withdraw all the refugee treaties imposed on Turkey by the EU and we will take back the control of our borders". In the headline of the banner, he declares, "We will say good-bye to all refugees in two years".

To be more precise, the first poster gives the message that the border is very flexible, that you cross it on a Sunday just to shop at the town marketplace. On the other hand, the billboard next to it claims they will tighten the borders so much so that no one can slip over. The two side by side advertisements regarding the border represent the different meanings and representations of the border for different subject positions. First and foremost, this image declares that the border is apparently selective in terms of its permeability. Furthermore, it is an example for two ongoing contradictory arguments on the state of the world, on the one hand, the idea of a "borderless world" in the era of globalization, and on the other, increased security for borders against migrants. Hence the question remains as to for whom the borders are permeable (Paasi et al., 2019; Paasi and Ferdoush, 2023).

As clearly demonstrated in *Figure 1*, certain borders are quite permeable for the citizens of one state, while they are no-passing zones for the citizens of others. Acording to van Houtum and van Naerssen (2002), bordering, ordering and othering have become intertwined concepts: "this paradoxical character of bordering processes" reinvents "new or latently existing differences in space and identity", while trying to remove "territorial ambiguity and ambivalent identities in order to shape a unique and cohesive order" (van Houtum and van Naerssen 2002, pg.126). Border is where simultaneously existing spaces of inclusion and exclusion are located. The modes of bordering between Turkey and Bulgaria similarly are becoming diverse and selective and the residents indispensably categorize the border crossers in a hierarchy of othering. In those terms, the border presents a space of freedom and inclusion for Bulgarian daily shoppers, the category of the global citizen, but is a space of exclusion for the refugees or irregular and transit migrants. Hence, the two categories are respectively categorized hierarchically. The border has had different effects on the identities of the locals as well. This study aims to demonstrate how the othering process has a transposing effect on the border landers on the Turkish-Bulgarian border in Kırklareli. To put it shortly, how they recreate their 'self' depends upon how they relocate their constantly changing 'other'.

4. The space of one border town: a different place for different subjects

4.1. Border crossings of Bulgarian daily visitors coming to shop

Through a series of concepts and occurrences, such as border trade, cross-border shopping, and border city as a tourist destination, we will discuss the implications for the local community how they define themselves as "us", and how they distinguish themselves and Bulgarians as "them". These distinctions will be obviously quite different from the distinctions they make *vis-a-vis* the illegal immigrants. To start with, cross-border shopping tourism develops and thrives if borders are sufficiently permeable both physically and psychologically (Timothy&Butler, 1995; Makkonen, 2023). In this context, the Turkish side of the border has taken a step that will significantly affect both the physical, psychological, and paperwork permeability of the border for Bulgarians. On July 27, 2022, by the rule that came into force by the dictate of the Turkish President Recep Tayyip Erdogan, Bulgarian citizens gained the right to enter Turkey even without a passport, but only with their IDs.

Elements of familiarity and similarity that exist between Turkey and Bulgaria have contributed historically for the resulting cross-border movements. However, during the last decade, economic

factors have become especially important in determining the direction of border mobility. In other words, economic differences between two neighboring countries are today, in general, the main determinants of border openness. According to Boehmer and Peña (2012); "The larger the income gap between neighboring states, the less open the wealthier states will be to the people of the poorer neighbor, but the more open the poorer state will be to people from the richer nation" (pg.279). Hence, the direction of mobility between two neighboring countries that use different currencies might well be explained by which country's currency is more valuable. For instance, in December, 2023, one Bulgarian Leva (BGL) corresponds to about sixteen Turkish liras. As the value of BGL increased, Turkey became more attractive for the Bulgarians for economic and recreational purposes, especially at the border provinces of Edirne and Kırklareli. Therefore, the residents and tradesmen in Kırklareli are gaining familiarity with Bulgarian shoppers who cross the border by cars or buses, in local supermarkets, corner stores, jewellery stores, greengrocers, and in malls. The interviews conducted among residents pointed to similar observations regarding this process. As Özlem, the store manager of a clothing brand, states:

> The depreciation of the Turkish currency has greatly affected our business. During the pandemic we worked only for the Bulgarians … There are the sales targets given to us by the firm, thanks to the Bulgarians, we reach these targets. The local people complain, but we are very satisfied.

Border crossers tend to behave rationally and buy goods that are at lower prices than in their home country. They are well aware that their savings outweigh the actual costs of their travel expenditures even if they purchase common consumer goods (Makkonen, 2023, pg. 272). In interviews, shoppers who came from Bulgaria pointed to the fact that the reason they crossed the border for shopping was because border crossing is easy and advantageous for them. Besides, a larger variety of products here were cheaper for them, or because they were not able to find those products in Bulgaria, and maybe because they just wanted to spend their leisure-time doing shopping. For instance, in the words of Rositsa, a Bulgarian shopper who came with her husband and daughter to the mall:

> Crossing the border is so easy and it is an advantage. We do not have any problems crossing the border, we can cross with an ID… To Kırklareli, we usually come for shopping, we buy food, cheese, vegetables, fruit, dairy products, baklava, etc. When we eat dinner and dessert, for the three of us here it costs only fifty Leva, which is very advantageous for us.

The Bulgarians were also aware of the advantages of improvements in both visa regulations and cross-border infrastructure such as roads, and paperwork at the gates. The husband Svetoslav agreed with his wife Rositsa:

> There is a very big change in the border. Previously, the border was too strong, and the documents, the people, no one could speak English. Now it is easy, they speak English and help us…We come to shop here in Kırklareli mostly for food and cleaning products. Prices here are lower than in Bulgaria.

Apparently, cross-border shopping in Kırklareli is motivated by a combination of factors. These factors range from lower prices, lucrative currency exchanges, and broad product selection, to being at a familiar and within a proximate distance, and/or to feel a sense of excitement due to having the chance to spend leisure time in the authenticity of the other side (Prokkola, 2010; Gelbman and Schweitzer, 2023; Makkonen, 2023). Therefore, it is necessary to consider the potential impacts of one-way cross-border shopping on the locals in Kırklareli in particular. In the following section we aim to discuss the issue through the lens of local merchants, customers and residents who feel disadvantaged and as outsiders in their own place, and how they position their 'self' in comparison to the Bulgarian 'others' coming from the European side of the border.

4.2. Reactions of the locals to the European 'other': "We don't want to be the A101[7] of Europe"[8]

While cross-border shopping is supposed to appear as a tool of economic development and help create dynamic lines of integration where people, histories and economies meet, here at the Turkish-Bulgarian border along the town of Kırklareli, it has created a huge contrast between the two neighboring communities in terms of 'economic ability to travel' and 'the right to travel'. The main reason for this, according to the interviews with locals and Bulgarian shoppers, is Bulgaria's accession to the European Union. They indicated that Bulgaria's EU membership has inevitably made this border an EU border and it has all the characteristics of a typical EU border. Since the EU maintains an "asymmetric conditionality" by providing free movement only among member countries, the border between Turkey and Bulgaria refunctions as unequal lines (Paasi et. al, 2019, pg. 13). For instance, in her interview, Yasemin who works as a store manager in a household store, states:

> Being a border city and not being able to cross the border as we wish is a big disadvantage. Actually, being close to the border is an advantage if you have a visa and passport. However, they (Bulgarians) are much more advantageous, I'm jealous, frankly…Of course, imports and exports are good things, and the inflow of money is a very good thing, but it should be on equal terms.

Clearly, the one-sided mobility makes a distinction, in locals' sayings in Kırklareli, between 'our' poorer country for the locals in Kırklareli and 'their' wealthier country of 'Bulgarians' and causes the feeling of inequality to be more visible between communities. That's to say, like other cases across the world, Paasi reflects (Paasi et al. 2019), border is so penumbral that it seems invisible and soft for Bulgarians and yet it appears hard and significant for the locals in Kırklareli. Interestingly, at the start of this study, we assumed the locals and shopkeepers would categorize Bulgarians as the 'other', but through this ethnographic study we observed that the locals' feelings are rather directed to themselves, constructing themselves as constituting and as becoming the 'other' in respect to a more advantaged group. In other words, the conclusion can be drawn that, the locals do not actually exclude the Bulgarians as outsiders, foreigners or, as 'others', but rather feel themselves as excluded. In contrast to the exclusionary attitude by the local community towards other categories of foreigners such as refugees and illegal immigrants, it is possible to see the feeling of exclusion of the insiders due to the existence of a more advantageous European 'other' in their territory. As Paasi (1996) asserts in his article on inclusion, exclusion, and territorial identities, "even if boundaries are always more or less arbitrary lines between territorial entities, they may have deep symbolic and historical meanings for social communities, and they may also generate action" (pg.3). For instance, in her interview, Şeyma, the store manager of one of the biggest clothing stores in the city centre in Kırklareli, implied that the one-way mobility on this border was due to the economic and political differences between the two countries and that she felt like a foreigner in her own place:

> In fact, they (Bulgarians) only come for shopping…but we never go there, because everything is expensive for us, they ask for a visa, passport, and stamp fee, I want to go there, but right now it is very difficult… Think about it, we live in Turkey, but we can neither dress well, eat good quality food nor do good quality social activity as they (Bulgarians) can do here. Soon they will be locals and we will be foreigners.

Bulgarian shoppers, as the advantageous group from the other side of the border, make the locals aware of their alienation in their own community. Apparent, inequality in terms of mobility and shopping

7 A101 is a discount retailer market that provides cost-effective consumables at affordable prices throughout Turkey.
8 Avrupa'nın A101'i olmak istemiyoruz.

between the two neighboring countries results in causing resentment and frustration on this side of the border. In interview, Hülya, a shop assistant in a furniture store, states:

> Excuse my French but, my country has turned into a 'yol geçen hanı'[9], and I am the one who provides service. It would be ridiculous to expect the opposite to happen. I mean, no one should hope that they (Bulgarians) will give us visa exemption as well. Fundamental changes are required here that will take at least 20 years. I don't think that we have any ties other than shopping. They are making use of Turkey now and, at least they are thanking us for the service.

Likewise, that feeling of inferiority, or being marginalized as the 'other' of Europe appears in Filiz's statement, who is the manager of a supermarket in the mall. In her words:

> Beyond the economic gain that we get thanks to the Bulgarians, I would like to express my discomfort, not only as a supermarket manager but also as a citizen. We don't want to be the A101 of Europe.

In fact, the statements above clearly demonstrate the emergence of the marginalization of those who fall outside of desirable categories among the communities separated by a border line. Paasi (1996) in his work offers the concept of "mental maps", that's, maps that exist in the mind, where there are different conceptions of the border by the individuals living on either side of it (pg.22). The other side of the border, though it is physically proximate, can be mentally distant by the "discriminatory practices of mobility regimes that still render many people immobile in a supposedly interconnected global village" (Paasi et al, 2019, pg.154). Aynur, the shop assistant in the furniture store, emphasized the inequalities between 'them' and 'us' by stating: *"I've never been there, for example, but I would like to go while they're coming and going like this"*.

Free mobility and right to travel were issued as rights to EU citizens especially since the 1993 Maastricht Treaty and the declaration of the Schengen common travel area in 1995. However, the right of non-EU citizens in terms of mobilities and travel and visa and passport regulations to cross EU borders have become restrictive, differentiated and unequal (Paasi et al, 2019, pg.127-133). The exclusionary practices and unequal power dynamics found at the threshold between the EU and non-European countries are of special importance for Kırklareli which rests on the border between Turkey and Bulgaria, a member of the EU.

4.3. The bare life of refugees along the border

There have as well been many 'others' trying to cross the border, but they are identified differently altogether. That's to say, while the locals feel themselves as foreigners in their own land due to the existence of more advantaged European 'others', the illegal immigrants encountered at the border, most of whom from Syria or Afghanistan, are positioned at a different level in the hierarchy of otherness altogether. To express the ingrained social, political, and ethical complexity of the situation, it is best to offer a more theoretical analysis first.

The concept of 'Bare Life' by Italian philosopher Giorgio Agamben (1998) represents the situation of those who try to cross the border illegally in the best possible way. Agamben asserts that there are two forms of lived life as we understand it today. The first one is '*bio'*, a qualified life, and the second is '*zoē'*, the natural life. *Zoē,* is the life of *homo sacer*, that is the 'Bare Life', not qualified as in citizenship or humanity, but left in the realm of sovereign power to be regarded in exception (to humanity and law), hence within the domain of right to eliminate or kill. The case of the illegal immigrants who, half-naked, pushed to-and-fro, off the Turkish-Bulgarian border may thus be regarded as an example of 'Bare Life' as such. When illegal immigrants caught by the Bulgarian border police at the border are looted off their

9 A Turkish idiom which means a place where passengers frequently stop by all the time.

possessions, then pushed back to the Turkish side of the border (see *Figure 2*), it seems, all that remains for them is life at the level of *zoē*. The fact that they are left for dead, half-naked in a forested land where the temperature drops to minus degrees at midnight reveals the fact that they can be killed and this is not seen as a murder, or as in Agamben's perspective, not as a "homicide", and hence reveals the excessive harshness of the conditions of treatment of illegal migrants and the magnitude of the refugee crisis on the border (1998, pg.71).

Figure 2: "84 illegal migrants caught at Kırklareli's border"[10]

Reading from Agamben's perspective, the "unlocalizable zone of exception" is becoming a permanent and visible place for the refugees or the illegal immigrants, unlike the *'homo sacer'* of Roman times who were sent out of *the polis* (1998, pg.19-20).

The villagers living close to the border hold a strong opinion concerning the presence of the illegal immigrants with a view that they constitute a burden for the country at large, but not without feelings of pity and empathy. A first-hand account of coming across immigrants is offered by Emine, a woman who lives in a border village:

> Among Bulgarian border security, there are not only Bulgarians. There are also other European soldiers. They catch the refugees at the border, take their money and belongings and 'throw' them back here. Nearly naked, groups of men pass by here. Once we saw them covering their bodies with leaves and branches of trees. These things happen so often that we're tired of them. There are those who want food, or clothes, sometimes we can help them, and sometimes we can't.

Within the villagers' discourses, it is easy to hear a tone of pity. The illegal migrants emerging at the border have created a new category of 'them' who are different from 'us' for the residents of the villages. This feeling of pity mixed with empathy is in fact a way in which the villagers position their 'self' contrary to and in relation to those uninvited 'new others', the '*homo sacer*'. Take the young man, Fatih, for instance, who runs a coffeehouse in one of the border villages:

> For sure, most of the immigrants can't cross the border, they come back after they are beaten up by the Bulgarian police, they don't come back without a beating. They are well going from here, but on the way back, they come back without their shoes, pants, and shirts on. They come and ask for help. We try to help as much as we can, because what if one day it happens to us?

In another interview Belgin, a 49-year-old woman in a border village, states that she had seen these people (illegal immigrants) for years, some of whom were found by a villager when they were about to

[10] https://www.aa.com.tr/tr/gundem/kirklarelinde-sinir-hattinda-yari-ciplak-halde-84-duzensiz-gocmen-yakalandi/2566135, 18 April 2022

freeze in the forest, and some were found dead in the forest. Once again, Agamben's notion of '*homo sacer'* comes to mind, for they are the ones who are sent away from the '*polis'* and are allowed to die (1998, pg.71). -When asked whether they had a security concern about confronting those immigrants around their villages, Belgin answered:

> No, we have no fear of them. Since they are miserable as it is, they don't have anything with them to hurt us. Sometimes, villagers find one in the forest when he is about to freeze or die. They even find some who were dead. One day, my husband brought one (a refugee man) to our home, he was not in good condition, so we gave him food and tea. He thanked me and prayed for me all the time…

In Emine's words:

> We don't have any security problems… But there are petty thefts, for example, the fruits on our trees. We wake up one morning and see that none of the fruits are there. They broke into my neighbor's house over there once. Although they didn't take many things; they took his sack of walnuts.

The Bulgarian side of the border, by tracing the readmission agreement between the EU and Turkey signed in 2013[11], pushes back incoming immigrants and confiscates most of their documents, even their money, and personal belongings. Since Turkey did sign a readmission agreement with the EU, she must comply with the non-refoulment principle in the contract. The immigrants apprehended on the Turkish side by the gendarmerie, are sent to the Removal Center built in 2016 in Pehlivanköy in Kırklareli. Here, they are seen as living beings with no legal and political rights or identities. - Just as Agamben states, they can be neither liberated nor sacrificed (Agamben, 1998, pg.9). - They are kept in this center where their life needs are met at a basic level, where they live a 'Bare Life', but are not deemed worthy of a *bio*, 'a qualified life'. Regarding the physical structure and living conditions of the removal center, Gülnaz, a Turkmen woman and one of the illegal immigrants who stayed in that center for a short time, offered the following picture:

> It was a prison-like place…There were bunkhouses, there was a mess hall and a grocery store. The food comes in bulk, they give you plates, you take your food and everyone eats in their own room. There is a bathroom and toilet in every room. Since we didn't have phones and money to buy a telephone card, we didn't know how to call our families and friends.

Just like the concentration camp, the refugee camps, detention centres or removal centres, as Gülnaz defines it, the Pehlivanköy Removal Centre is "*a prison-like place*" for the contemporary *'homo sacer'*. Hence, the refugees or illegal immigrants along the border represent a group that is not entitled to a humane life, are more disadvantaged than the disadvantaged non-European locals, and thus are further down in the ranking of 'otherness'. They are positioned in a hierarchy of otherness that is apparently more marginalized and unwelcomed, compared to the perceived otherness that the residents of the town of Kırklareli feel for their 'selves' or towards the Bulgarian daily shoppers.

---

[11] To resolve the migration crisis between them, Turkey and the EU signed an agreement called Visa Liberalisation Dialogue, the so-called EU-Turkey Readmission Agreement, on 16 December 2013. The main objective of this agreement is to establish, based on reciprocity procedures, the rapid readmission by Turkey the persons who do not meet or no longer fulfil the conditions for entry to the European Union, hence to Greece and Bulgaria as well, the neighbours of Turkey and members of the EU. The agreement includes provisions related both to the readmission of the nationals of the EU Member States and Turkey, and to the readmission of any other persons (including the third country nationals and the stateless persons) that entered, or stayed on the territory of either side, directly arriving from the territory of the other side. In order to fulfil the requirements of this agreement, thirty removal centres have been established in Turkey. In this context, Pehlivanköy Removal Center was established in Kırklareli, under the Ministry of Interior of the Turkish Republic in order to provide refuge and to carry out asylum procedures for the ones who are apprehended as 'illegal immigrants' along the borders between Turkey and Europe. The center with a total construction area of 17.000 m² consists of dining halls, sports and conference halls, the offices of the General Directorate of Migration Management personnel, 126 accommodation rooms with a capacity of 756 people as well as technical facilities, such as a recycling building, and a wastewater treatment plant. The center is to carry out works and procedures related to the deportation of illegal immigrants from Turkey, and of the victims of human trafficking according to General Directorate of Migration Management, Law No. 6458 on Foreigners and International Protection.

Arguably, it appears that, being and becoming a European constitutes a standard criterion for the ranking of otherness. For some of the visiting Bulgarians, illegal immigrants in Turkey constitute a threat for the country as well. In one of the interviews, Rositsa, a Bulgarian woman, claimed that it was difficult for Turkey to be accepted into the European Union because of those unwelcomed others:

> Maybe in a few years, when Turkey enters the European Union, the Turkish people can also come to Bulgaria easily. However, Europe is very strict on the entry of countries into the Union, it is hard I know. Because of irregular immigrants and refugees around the Turkish borders, even though Turkey stops them, the European community would not accept Turkey to the EU in that way.

5. Conclusion

The residents of the border city of Kırklareli, and its surrounding villages, uphold strong views for and against those who pass through or reside in their town. The Bulgarian shoppers, as daily visitors with easy access are welcomed, as they are generating a 'positive border effect' through their contribution to the economy. Whereas, illegal migrants and refugees crossing the border, passing through the town to flee to Europe, on the other hand, are seen as *persona non grata* or as '*homo sacer',* whose lives are redeemed to 'Bare Life' by both sides of the border.

In this study, it has come to light that, local people living on the Turkish side of the border, in their encounters with the visiting Bulgarians as wealthy Europeans with liberal access and visas, are constantly confronted by the unevenness of their relationship, consequently situating themselves as the 'other' of the space that is across their border.

To conclude, the hierarchies of otherness along the Turkish-Bulgarian border in the town of Kırklareli, demonstrate the failure of the ideal of globalization and the dreams of a borderless world for all, the possibility of open borders and no borders (Paasi et al., 2019). Consequently, as presented in this study, while the border serves as an entry point for affluent tourists and shoppers who are EU citizens, it persists as an increasingly impenetrable obstacle for migrants from third-world countries first and for Turkish citizens as non-Europeans second. In consideration of all these complexities that our study has unearthed, we might, once again, argue that borders are complex spaces with entangled realities of physical space, political, ethical limitations and overlapping cultural and social realities.

References

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford university Press.

Agnew, J. (1994). The territorial trap: the geographical assumptions of international relations theory. *Review of international political economy*, *1*(1), 53-80.

Agnew, J. (2008). Borders on the mind: re-framing border thinking. *Ethics & global politics*, *1*(4), 175-191.

Appadurai, A. (1990). "Disjuncture and Difference in the Global Economy." *Theory, Culture & Society* 7:295–310.

Aras, R. (2020). *The Wall: The Making and Unmaking of the Turkish-Syrian Border*. Springer Nature.

Boehmer, C. R., & Peña, S. (2012). The determinants of open and closed borders. *Journal of Borderlands Studies*, *27*(3), 273-285.

Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Univ of California Press.

Eriksen, T. H. (2001). Small places, large issues. *An introduction to social and cultural anthropology*.

Foucault, M. (1990). The history of sexuality: An introduction, volume I. *Trans. Robert Hurley. New York: Vintage*, *95*.

Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The cultural geography reader* (pp. 41-51). Routledge.

Gelbman, A., & Schweitzer, R. (2023). Tour Guiding in Contested Geopolitical Borderlands: Narratives and Approaches. In *Routledge Handbook of Borders and Tourism* (pp. 241-252). Routledge.

Gray, A. (2002). *Research practice for cultural studies: Ethnographic methods and lived cultures*. Sage.

Guazzo, G. (2007). "Methods: qualitative," in William A. Darity (ed.), *International Encyclopedia of Social Sciences* (London and New York: Macmillan)

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.

Hannonen, O., & Prokkola, E. K. (2023). Physical Access and Perceived Constraints. *Routledge Handbook of Borders and Tourism*.

İçduygu, A., & Sert, D. (2015). The changing waves of migration from the Balkans to Turkey: A historical account. *Migration in the southern Balkans: From Ottoman territory to globalized nation states*, 85-104.

Makkonen, T. (2023). Outshopping Abroad: Cross-border Shopping Tourism and the Competitive Advantage of Borders. In *Routledge Handbook of Borders and Tourism* (pp. 269-280). Routledge.

Paasi, A. (1996). Inclusion, exclusion and territorial identities. The meanings of boundaries in the globalizing geopolitical landscape. *Nordisk Samhallsgeografisk*

Paasi, A., Prokkola, E. K., Saarinen, J., & Zimmerbauer, K. (Eds.). (2019). Borderless Worlds for Whom?: Ethics, Moralities and Mobilities. Routledge.

Paasi, A., & Ferdoush, M. A. (2023). New Borders and Mobility in the Age of Globalization: De-bordering, Re-bordering, and Beyond. In *Routledge Handbook of Borders and Tourism* (pp. 47-60). Routledge.

Prokkola, E. K. (2010). Borders in tourism: the transformation of the Swedish–Finnish border landscape. *Current Issues in tourism*, *13*(3), 223-238.

Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. Sage.

Soja, E. W. (1996). Thirdspace Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places.

Timothy, D. J., & Butler, R. W. (1995). Cross-boder shopping: A North American perspective. *Annals of tourism research*, *22*(1), 16-34.

Timothy, D. J., & Gelbman, A. (2023). Understanding Borders and Tourism: Complex Relationships and Evolving Patterns. In *Routledge Handbook of Borders and Tourism* (pp. 1-14). Routledge.

Van Houtum, H., & Van Naerssen, T. (2002). Bordering, ordering and othering. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, *93*(2), 125-136.

Van Houtum, H. (2021). Beyond 'Borderism': Overcoming Discriminative B/Ordering and Othering. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, *112*(1), 34-43.

83. ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?[1]

Şule ÇINAR YAĞCI[2]

Tuğba AYDIN YILDIZ[3]

APA: Çınar Yağcı, Ş. & Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1315-1333. DOI: 10.29000/rumelide.1407539.

Öz

Büyük dil modellerinden oluşan GPT-3 dil modelinin üzerine inşa edilen yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin kullanımı OpenAI tarafından 30 Kasım 2022 tarihinde başlatılmıştır. Bu sohbet robotu, insan benzeri konuşmalar yapabilen ve kullanıcıların sorduğu sorulara saniyeler içinde cevap verebilen yapay zekâ tabanlı bir yazılım uygulamasıdır. Bu amaçla, diyalog şeklinde kullanıcısıyla etkileşimini sürdüren metin tabanlı bir yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT'ye İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrenci tarafından İngilizce öğrenme süreciyle ilgili sorular sorulmuştur. ChatGPTnin verdiği yanıtlar Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kategorilerine göre incelenmiştir. Çünkü insan-insan etkileşimde sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için karşılıklı konuşmada nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kavramlarının özelliklerinin yer alması önemlidir. Buna ek olarak, karşılıklı konuşmalarda iletişimin devam etmesi için bilgilerin doğru, açık, net ve özellikle birbiriyle bağıntılı olması gerekmektedir (Grice, 1989). Sonuç olarak, ChatGPT'nin yanıtlarının doğru, sorulan soruyla bağlantılı, açık ve net olması nedeniyle, Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kategorisine göre uygun cevaplar verdiği ve bu sebeple insan-sohbet robotu (ChatGPT) arasında sağlıklı bir etkileşim ortamının oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda, yapay zekâ sohbet robotları, kullanıcılarla belirli bir konuda etkileşime geçerek, doğal dilde akıllı yanıtlar veren bir bilgisayar programı veya yapay zekâ olarak düşünülürse (Abdul-Kader & Woods, 2015; Azwary, Indriani ve Nugrahadi, 2016), ChatGPT'nin İngilizce öğrenmek isteyen yabancı dil öğrencisinin güvenilir bir yapay zekâ sohbet arkadaşı olabileceği söylenebilir.

---

[1] 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.
Etik İzni: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 01.02.2023 tarihli, 2023,02 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: %8
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 26.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1407539
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü / Lecturer, Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages (Zonguldak, Türkiye), sule.yagci@beun.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4456-3174, **ROR ID:** https://ror.org/01dvabv26, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossreff Funder ID:** 501100006002

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi / Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, English Language Teaching (Zonguldak, Türkiye), tugbaaydinyildiz5@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5248-2484, **ROR ID:** https://ror.org/01dvabv26, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossreff Funder ID:** 501100006002

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, yabancı dil öğretimi/öğrenimi, sohbet arkadaşı, Grice, işbirliği ilkesi.

Is ChatGPT the foreign language student's trusted artificial intelligence chat buddy? [4]

Abstract

The use of ChatGPT, an artificial intelligence chatbot built on the GPT-3 language model consisting of large language models, was launched by OpenAI on November 30, 2022. This chatbot is an artificial intelligence-based software application that can have human-like conversations and answer questions asked by users within seconds. For this purpose, ChatGPT, a text-based artificial intelligence chatbot that interacts with its user in the form of a dialog, was asked questions about the English learning process by a student who wants to learn English. The answers given by ChatGPT were analyzed according to the categories of quantity, quality, relevance and attitude in Grice's cooperation principle. This is because it is important to include the features of quantity, quality, relevance and attitude concepts in mutual conversation for a healthy communication to take place in human-human interaction. In addition, in order for communication to continue in conversations, information should be accurate, clear, precise and especially relevant (Grice, 1989). As a result, it was seen that ChatGPT's answers were correct, related to the question asked, clear and precise, and that it gave appropriate answers according to the categories of quantity, quality, relevance and attitude in Grice's cooperation principle, and therefore a healthy interaction environment was formed between human and chatbot (ChatGPT). In this context, if artificial intelligence chatbots are considered as a computer program or artificial intelligence that interacts with users on a specific topic and gives intelligent responses in natural language (Abdul-Kader & Woods, 2015; Azwary, Indriani, & Nugrahadi, 2016), it can be said that ChatGPT can be a reliable artificial intelligence chat buddy for foreign language learners who want to learn English.

Keywords: ChatGPT, foreign language teaching/learning, chat buddy, Grice, cooperation principle

1. Giriş

Günümüzde yapay zekâ teknolojisinin gelişmesiyle birlikte yapay zekâ sohbet robotları yabancı dil öğretimi ve öğreniminde etkili bir öğretme/öğrenme materyali hâline geldiği söylenebilir. Literatüre bakıldığında birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bir kaçı şu şekildedir; yapay zekâ sohbet robotları (Artificial Intelligence Chatbots), yazılı ve sözlü bir biçimde insan benzeri bir iletişimi teşvik etmek için geliştirilmiş bilgisayar programlarıdır ve bu sohbet robotları daha önce gerçekleştirilen konuşmalardan bilgi ve algılarını güncellemektedir (Haristiani, 2019). Aynı zamanda, kullanıcılar tarafından sorulan

[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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Yıldız Technical University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the decision dated 01.02.2023 and numbered 2023,02.
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: 26.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1407539
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sorular, sohbet robotlarını daha verimli bir şekilde cevap vermeleri hususunda eğitmektedir. Bu manada, yapay zekâ sohbet robotları, kullanıcılarla belirli bir konuda etkileşime geçerek doğal dilde akıllı yanıtlar veren bir bilgisayar programı şeklinde tanımlanabilir (Abdul-Kader ve Woods, 2015; Azwary, Indriani ve Nugrahadi, 2016). Yapay zekâ tabanlı bu sohbet robotlarına kullanıcılar sorular sorarak anlık etkileşime geçebilirler. Sohbet robotları ile yapılan konuşmalar, metin veya ses yoluyla gerçekleştirilebilir (Shevat, 2017). Böylece, sohbet robotları kullanıcılarla insan benzeri bir şekilde etkileşim kurabilmekte ve herhangi bir konuda kullanıcılarına yardımcı olabilmektedirler.

Yapay zekâ sohbet robotlarının yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerine katkısının birçok deneysel çalışmalar ışığında doğrulandığı görülmektedir. Wang ve Petrina (2013), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerden, bir sohbet robotu olan Lucy ile iletişim kurmalarını istemiştir. Öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi, dil bilgisi ve cümle yapılarını öğrenmeleri amacıyla Lucy ile etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce dil bilgisi ve kelimeleri öğrendikleri sonucuna ulaşılmış ve aynı zamanda sohbet robotlarının gerçekçi öğrenme ortamı sunduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında sohbet robotu ile iletişim kurdukları tespit edilmiştir.

Hong, Huang, Hsu ve Shen (2016), yaptıkları çalışmada Tayvan'da İngilizce öğretiminin ilköğretim düzeyinde robot destekli öğretim materyallerinin İngilizce öğrenmeye etkisini nicel ve nitel çalışmalar bağlamında incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre, İngilizce dinleme ve okuma becerilerinin gelişimi açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla öğrenme motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Böylece robot destekli yabancı dil öğretme ve öğrenme materyallerinin daha iyi öğrenme ortamı sağladıkları söylenebilir.

Kim, Cha ve Kim (2019), dil öğrenimi açısından sohbet robotlarının iletişim becerilerini, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve öğrenmeye karşı ilgilerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple sohbet robotlarının yabancı dil edinim sürecini zenginleştirdiği ifade edilebilir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel becerilerini arttırmalarında fırsatlar sunacağının altı çizilmiş ve yabancı dil öğretiminde sohbet robotlarının geliştirilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılması önerilmiştir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında yabancı dil öğretimi ve öğreniminde yapay zekâ sohbet robotlarının önemli bir rolü olduğu aşikârdır. Bu bağlamda 30 Kasım 2022'de OpenAI tarafından geliştirilen, yeni yapay zekâ sohbet robotlarından biri olan ChatGPT'nin yabancı dil öğrenim sürecinde güvenilir sohbet arkadaşı olma durumu (yanıtlarının doğruluğunun ve uygunluğunun değerlendirilmesi) ilgili literatür bağlamında tartışılacaktır. Çünkü ChatGPT'nin zaman zaman yanlış ve yanıltıcı bilgiler ürettiği, bu sebeple ChatGPT sohbet robotunu iyileştirmek ve daha güvenli hâle getirmek için kullanıcılardan geri bildirim almayı amaçladıkları görülmektedir (https://chat.openai.com/chat, 2023). Yanlış ve yanıltıcı bilgiler vermesi konusu literatürde (Alkaissi ve McFarlane, 2023; King ve ChatGPT; Lee, 2023; Lin, 2023; Rudolph, Tan ve Tan, 2023; Stokel-Walker ve Van Noorden, 2023) çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bununla beraber, yapay zekâ sohbet robotlarının tüm İngilizce beceri seviyelerinde faydalı olup olmadığı ile ilgili tartışmalar mevcuttur; zira bazı araştırmacılar sohbet robotlarının yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler için etkili olmadığını savunmakta, diğerleri ise hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin bu sohbet robotlarından faydalanabileceklerini belirtmişlerdir (Kim, 2016).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı; İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme bağlamında, ChatGPT yapay zekâ sohbet robotuna sorduğu soruların yanıtlarının doğruluğunu ve uygunluğunu Grice'ın işbirliği bağlamında değerlendirmek ve ChatGPT'nin yabancı dil öğreniminde kullandığı dil açısından güvenilir bir sohbet arkadaşı olup olmadığını incelemektir.

2. ChatGPT nasıl ortaya çıkmıştır?

OpenAI, insanlığa faydalı olması için "dost yapay zekâyı" (friendly Artificial Intelligence) teşvik etmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan ve bu çerçevede araştırmalar gerçekleştiren bir yapay zekâ araştırma laboratuvarıdır (OpenAI, 2015). İnsanların hayatını kolaylaştırabilecek ve onlara gündelik hayatta fayda sağlayabilecek bir "yapay zekâ dost" oluşturulmaya çalışılmıştır. OpenAI sürücüsüz arabalardan kişiselleştirilmiş tıbba kadar farklı alanlarında yapay zekâ uygulamalarının olduğunu aktarmakta ve bu uygulamaların dünyayı daha iyi bir konuma getireceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yapay zekânın harika imkânlar sunduğunun altını çizmektedirler (Markoff, 2015).

OpenAI tarafından ilk kez 2018 yılında ChatGPT'nin temeli olan GPT (Generative Pretrained Transformer) modeli geliştirilmiş ve bu model, derin öğrenme bağlamında internetten elde edilen çok miktarda metin verisi üzerinde eğitilmiştir. İnsanların yazdıkları metinlere benzer hatta insanların ürettikleri metinler ile kıyaslandığında hemen hemen ayırt edilemeyecek metinler üretebildiği gözlemlenmiştir. Böylece GPT modelinin ilk sürümünde harika bir başarı elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda, GPT'ye göre daha gelişmiş bir model olan GPT-2 oluşturulmuş; ama modelin uygunsuz kullanılabileceği sebebiyle GPT-2'nin tam sürümü halka sunulmamıştır (Mhlanga, 2023). OpenAI, 2020'de, doğal dil işleme özelliği ile farklı eylemler gerçekleştirebilen ve en gelişmiş dil modeli olan GPT-3 dil modelini sunmuştur. GPT-3'ün gerçekleştirebildiği bu eylemlerden bazıları "özetleme, çeviri, dil bilgisi düzeltme, soru yanıtlama ve e-posta oluşturma" şeklinde ifade edilebilir (Floridi ve Chiriatti, 2020). Yüz milyarlarca kelimeyle eğitildiğinin altı çizilen (45 terabayt metin; Cooper, 2021) ve şimdiye kadar oluşturulmuş en gelişmiş dil modeli (Heaven, 2020) olan GPT-3, deneme, öykü, şiir gibi metinler oluşturmak için derin öğrenmeden yararlanmaktadır. Buna ek olarak, bilgisayar kodu oluşturabilmekte, görüntüleri otomatik tamamlayabilmekte, diller arasında çeviri ve hesaplamalar yapabilmektedir (Grossman, 2020).

OpenAI, 30 Kasım 2022 tarihinde, geri bildirim almak ve ChatGPT'nin güçlü ve zayıf yönlerini bilmek için deneme sürümünü ücretsiz olarak başlatmıştır (OpenAI, 2022; Hao, 2022; Jin ve Kruppa, 2023). Bu sohbet robotu insan benzeri konuşmalar yapabilen diğer bir deyişle kullanıcıların sorularına saniyeler içinde cevap verebilen ve yapay zekâ tabanlı bir yazılım uygulamasıdır. ChatGPT, ilk tanıtımından sadece beş gün sonra bir milyon kullanıcıya ulaşmıştır (Murati, 2022). Yapay zekâ tabanlı bir sohbet robotu ile karşılıklı konuşmak, ona sorular sormak ve saniyeler içinde cevapları almak kullanıcıların dikkatini çekmiştir. ChatGPT, farklı bilgi alanlarında açıklayıcı yanıtlar vermesi sebebiyle kısa bir sürede büyük bir ilgi uyandırmıştır (Rudolph, vd., 2023). Yapay zekâ sohbet robotu kullanıcılarına farklı bir deneyim ortamı sağlamıştır. İlk defa bu kadar güçlü bir yapay zekâ destekli sohbet robotu, hem ücretsiz hem de kullanımı kolay bir web ara yüzü ile halkın kullanımına sunulmuştur (Roose, 2022**).**

Kullanıcılar için kolay bir kullanım ara yüzüne sahip olsa da, o bir web tarama aracı değildir çünkü ChatGPT, sorulan soruların cevapları için internet sitelerini taramaz. Onun bilgisi 2021 yılından önce öğrendiği bilgiler ile sınırlıdır (OpenAI, 2023) ve bu bir dezavantaj olarak görülebilir (Vincent, 2022).

İngilizce öğrenmek isteyen öğrencinin ChatGPT sohbet robotuna sorduğu soruların yanıtlarının doğruluğu ve uygunluğunu Grice'ın işbirliği bağlamında değerlendirmek ve ChatGPT'nin yabancı dil öğreniminde kullandığı dil açısından güvenilir bir sohbet arkadaşı olup olmadığını incelemek amacıyla yola çıkılan bu çalışmaya, literatür bölümündeki diğer çalışmaların yöntemleri ve sonuçları ışık tutacaktır.

2.1. Literatür

Rudolph vd. (2023), yaptıkları çalışmada yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT'nin kapasitesini araştırmak için, "Ortalama, standart sapma ve z-puanlarını açıklayın" şeklinde matematik formülleri ile ilgili soru sormuşlardır. 60 saniye içinde istatistiksel kavramları açık ve mantıklı bir şekilde açıkladığı tespit edilmiş, hatta ChatGPT'nin bu konuyla ilgili kısa matematiksel örnek dahi verdiğini aktarılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacılar, ChatGBT'nin sınırlı kelime karakterleri içerdiğini, örneğin diyagram çizme (histogram, dağılım grafiği) gibi işlemleri yapamadığını ve bazen de ağ hatası verdiğini belirtmektedirler. Rudolph vd. (2023), aynı çalışmada ChatGPT'nin eleştirel ve analitik bir makale yazıp yazamayacağını araştırmak için ChatGPT'den 2000 kelimelik bir makale ve 20 metin içi alıntı ve referans göstermesini istemişlerdir. Lakin araştırmacılar tarafından soru sorulduktan sonra ChatGPT bir ağ hatası uyarısı vermiştir. Araştırmacıların birkaç denemesinden sonra 500 kelimelik bir makale ve beş metin sonu referans üretmiştir. ChatGPT makaleyi 120 saniye içinde oluşturmuştur lakin makalenin içeriği akademik bir makale olarak değerlendirildiğinde genişlik ve derinlikten uzak sıradan bir Google aramasında karşımıza çıkabilecek, bilimsel özellik taşımayan bir metin olarak tanımlanmıştır. Ayrıca metin içi ve metin sonu referanslarını da yanlış/sahte verdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonucu olarak, ChatGPT'nin kavramsal açıklamalar ve uygulamalar sağlamada faydalı olabileceği fakat üst düzey düşünme (eleştirel, analitik düşünme) gerektiren metin ve içerik üretmede mükemmel olmadığını tespit etmişlerdir.

King ve ChatGPT (2023) tarafından ele alınan "A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education" (Türkçesi: Yüksek Öğrenimde Yapay Zekâ, Chatbotlar ve İntihal Üzerine Bir Söyleşi) başlıklı çalışma insan-yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT konuşmasını içermektedir. Birinci yazar (King), ChatGB' ye yapay zekâ, chatbotlar ve intihal ile ilgili sorular yöneltmiş ve ChatGPT'nin verdiği yanıtlara hiç düzenlemeden olduğu gibi çalışmada yer vermiştir. Aynı zamanda, yapay zekâ ve intihal hakkında bir referans listesi oluşturması istenmiş ve ChatGPT bu listeyi oluşturmuştur. Fakat daha önce tespit edildiği gibi, ChatGPT'nin oluşturduğu referanslar gerçek olmayan ve ChatGPT tarafından üretilen sahte referanslar olduğu tespit edilmiştir.

Jiao vd.'nin (2023), "Is ChatGPT A Good Translator? A Preliminary Study" (Türkçesi: ChatGPT iyi bir çevirmen midir? Bir Ön çalışma) başlıklı çalışmalarında ChatGPT'yi çeviri dinamikleri ve çok dilli çeviri yapabilme açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak, ChatGPT'nin Avrupa dilleri (İngilizce, Almanca ve Fransızca) çeviri uygulamalarında, Google Translate ve DeepL Translate makine çevirileri ile rekabet edecek kadar iyi olduğunu fakat Uzakdoğu dili olan Çinceyi çevirmede ise yeterlilik gösteremediğini tespit edilmiştir.

Zhai (2022), "ChatGPT User Experience: Implications for Education" (Türkçesi: ChatGPT kullanıcı deneyimi: eğitim için izlenimler) başlıklı çalışmasında, ChatGPT'den eğitim alanında yapay zekâ ile ilgili bir akademik makale yazmasını istemiştir. Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili bir dizi sorular sormuştur ve bu pilot uygulama sonucunda araştırmacı, ChatGPT'nin tutarlı, (kısmen) doğru, bilgilendirici ve sistematik bir makale yazılmasında yol gösterici olduğunun altını çizmiştir. ChatGPT tarafından oluşturulan makalenin son derece verimli ve öğrencilerin yapay zekâ araçlarını gerçek dünya problemlerini çözmeleri bağlamında kullanabilmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir.

Susnjak (2022), ChatGPT'nin üst düzey bilişsel görevleri gerçekleştirme ve insanın yazdığı metinden ayırt edilemeyen metin üretebilme yeteneğini incelemiştir. Elde edilen veriler ışığında, ChatGPT'nin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu, mantıklı ve gerçekçi metinler üretebildiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, ChatGPT'nin çevirim içi sınavlar için potansiyel bir tehdit oluşturabileceğinin ve sözlü sınavlar yapmanın, bu duruma bir çözüm olabileceğinin altı çizilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına uygun

olarak verilen öneriler arasında; i) eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının ChatGPT'nin kopya çekmek için kullanılabileceğinin farkında olmaları, ii) çevirim içi sınavların adil olması için önlemlerin alınması gerektiği bulunmaktadır.

2.2. Grice'ın İşbirliği İlkeleri

Edimbilim, dil kullanımının bağlam içinde incelenmesi fikrine dayanmakta (Coşar ve Usta, 2016), konuşmanın altında yatan mantığı incelemekte, diğer bir değişle bağlam içinde gerçekleşen konuşmanın anlamını irdelemektedir. Bu kurama göre konuşma, hem kişisel hem de toplumsal bir eylemdir (Grice, 1975). Grice, konuşmacılar arasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması için, konuşan ve dinleyenin bazı ilkeleri takip etmesi gerektiğini savunur (Grice, 1989). İnsan, işbirlikçi bağlamda hem toplumdaki diğer bireylere düşüncelerini aktarmalı/anlatmalı hem de toplumdaki insanların düşüncelerini anlamalıdır. Anlamak ve anlaşılmak için konuşan ve dinleyen arasında karşılıklı bir işbirliği söz konusudur. Grice, konuşmacıların bir konuşmada amacına ve hedeflerine doğru bir şekilde ulaşması için Edimbilim kuramına dayanan işbirliği ilkesini önermiştir. Grice (1975) işbirliği ilkesini şöyle tanımlamaktadır: "Söyleyeceğinizi, konuşmanın amacı ve yönü doğrultusunda, gereken zamanda ve gerektiği kadar söyleyiniz". Bu ilke, konuşmacı ve dinleyicinin bir konuşmada uygun davranışlar sergilemesini gerektirir. Konuşma, kopuk ve bağlantısız sözlerden oluşursa, anlaşma sağlanamaz. Konuşma, ortak bir hedefe yönelik olarak konuşmacılar tarafından yapılır. Bu ortaklık bozulursa, anlaşmazlık kaçınılmazdır (Grice, 1967).

Bir diyalog içinde, ortak bir amaç etrafında konuşan ve dinleyen arasında karşılıklı bir işbirliği olması, diğer bir deyişle konuşmacıların iletişimi gerçekleştirebilmeleri için uyması gereken kuralların olması gerekir; bu karşılıklı etkileşimin gerçekleşmesi için bir ön koşuldur (Grice, 1989). İşbirliği ilkesi, konuşma kurallarını nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum olarak dört bölüme ayırır ve bunlar konuşmacı ve dinleyicinin göz önünde bulundurması gereken ilkelerdir. Grice'ın kuramındaki ilkeler, iletişimin daha anlaşılır, etkili, düzgün ve iletişimsel olmasına katkıda bulunur (İmer vd., 2011). Bu ilkeler, kuralcı ve yaptırımcı olmayıp, akılcı bir çerçevede dilin düzenleyici ilkelerini tanımlar. Dilbilimcilere, dil kullanımını analiz etme fırsatı verir. Konuşurken, ifade ederken veya sohbet ederken, iletişimdeki kişilerin ortak amacı anlaşılmaktır. Bu ilkeler, kural değil, insan davranışını yönlendiren faktörlerdir (Turan, 2013: 98). İnsan-sohbet robotu etkileşimi hizmetindeki başarısızlığın ana nedeni olarak, sohbet robotlarının sözlü iletişiminde önemli bir ilke olan işbirliği ilkesini ihlal etmeleri görülmektedir (Grice, 1975; Sheehan vd., 2020).

Sonuç olarak, konuşan ve dinleyen, karşılıklı konuşmada ortak amaçların gerçekleşmesi niyetiyle işbirliği yapmaktadır. Bu sebeple karşılıklı etkileşimde işbirliği ilkesi söz konusudur ve Grice bu işbirliği ilkesinin nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum olmak üzere dört kategoriden oluştuğunu aktarmaktadır:

> Nicelik (Quantity): Karşılıklı iletişimde bilgi ne az ne de çok olmalıdır. Gerektiği kadar bilgi aktarımı yapılmalı gereğinden fazla bilgi verilmemelidir. "Araba tamiri yapan bir kişi, yardımcıdan dört vida istediyse yardımcı ona iki veya altı değil, dört vida vermelidir. Bu, nicelik ilkesine uygun hareket etmektir" (Grice, 1989: 309).
>
> Nitelik (Quality): İletişim bağlamında doğru bilginin aktarılması diğer bir değişle yanlış olduğu bilinen herhangi bir bilginin paylaşılmaması gerekir. "Kek yapan bir kişi yardım bekliyorsa yardımcı ona tuz değil şeker vermeli, kaşık isterse hileli plastik bir kaşık sunmamalıdır. Bu nitelik ilkesine uymaktır." (Grice, 1989: 309).
>
> Bağıntı (Relation): Karşılıklı iletişimde konuşmacıların bağlama diğer bir deyişle konuşulan konuyla ilgili uygun cümle ve ifadeleri kullanması gerekir. "Yardımcının katkısı uygun olmalı, kek malzemeleri karıştıracak birine tarif kitabı vermemelidir. Bu bağlantı ilkesine göre davranmaktır." (Grice, 1989: 309).

> Tutum (Manner): Alıcı ve gönderici karşılıklı etkileşimde açık, kısa ve öz konuşmalı; belirsiz anlatımlardan kaçınmalı ve sözü fazla uzatmamalıdır. "Yardımcı, hangi konuda yardım edeceğini açık ve net biçimde ifade etmelidir. Bu, tutum ilkesine göre davranmaktır."(Grice, 1989: 309).

Coşar ve Usta (2016), Nasreddin Hoca fıkralarını Grice'ın işbirliği ilkeleriyle incelemişlerdir. Bu ilkelerin, konuşmada uyulması gereken kurallar olduğunun altını çizmişlerdir. Çünkü Nasreddin Hoca fıkralarında, bu ilkelerin ihlal edilerek mizah yaratıldığı görülmektedir. Nasreddin Hoca, karşısındakine beklenmedik yanıtlar vererek mizah dili oluşturmaktadır. Grice'ın işbirliği ilkelerinin ihlal edilmesi ile karşılıklı iletişim gerçekleşememekte ve bunun sonucu olarak da komik bir durum yaşanmaktadır.

Şanal (2018), İrlanda edebiyatındaki hicivli oyun metinlerini söz - eylem kuramı ve işbirliği ilkesi çerçevesinde analiz etmiştir. Tiyatro yazarların, işbirliği ilkesi kurallarını ihlal ederek hiciv yaptıklarını ortaya koymuştur.

İlhan (2019), Dede Korkut Hikâyelerindeki on iki metni Grice'ın işbirliği ilkeleri bağlamında incelemiştir. İlhan'a göre, Oğuzlar, Grice'ın ilkelerini bilmeden de bu ilkeleri uygulamışlar ve doğru, bağlantılı, açık ve net bilgiler vererek iletişimi sağlamışlardır.

3. Çalışmanın Amacı

Hem ChatGPT hem de Grice'ın işbirliği ilkesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ChatGPT'nin yanıtlarının Grice'ın işbirliği ilkeleri doğrultusunda araştırılmadığı görülmektedir. Alandaki bu boşluğun giderilmesi ve ChatGPT'nin yanıtlarının bu bağlamda incelenmesi literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Buna ek olarak, ChatGPT sohbet robotunun doğru ve uygun bilgiler aktarması ile ilgili kesin yargıya ulaşmak için ChatGPT ile ilgili akademik çalışmaların artarak çoğalması ve devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı; İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme bağlamında, ChatGPT sohbet robotuna sorduğu soruların yanıtlarının doğruluğunu ve uygunluğunu Grice'ın işbirliği bağlamında değerlendirmek ve ChatGPT'nin yabancı dil öğreniminde kullandığı dil açısından güvenilir bir sohbet arkadaşı olup olmadığını incelemektir.

4.Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında bilgiler detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme bağlamında yabancı dil öğrenme süreci ile ilgili sorduğu sorulara yönelik ChatGPT'nin verdiği yanıtları Grice'ın işbirliği ilkesi bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemin yararlanılmıştır. Araştırılan olay ve olgular ile ilgili belgeler doküman analizi ile sistematik bir şekilde incelenmekte (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013), araştırılan olay ve olgular ile ilgili belgeler ise sesli, yazılı ve görsel kayıtlar gibi farklı biçimlerde olabilmektedir (Karataş, 2015). Bir araştırmacı tarafından incelenecek dokümanlar, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Bryman (2012) ve Merriam (2009) dokümanları, kamuya ait herkesin görebileceği dokümanlar (örneğin, doğum-ölüm-evlilik kayıtları, öğretim programları, nüfus sayım istatistikleri, vb.) ve kişisel dokümanlar (günlük, mektup, otobiyografi, koleksiyonlar, vb.) şeklinde sınıflarken, bazı araştırmacılar (Bogdan & Biklen, 2007; Bryman, 2012) incelenecek dokümanları popüler kültür dokümanları (sosyal medya, radyo, gazete, çizgi filmler) ve görsel dokümanlar (film, video, fotoğraf) şeklinde farklı bir kategorilere ayırmışlardır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Ayrıca, internet ortamında oluşturulan çevirim içi kaynakların doküman analizi bağlamında veri olarak kullanılabileceği (Bryman, 2012; Merriam, 2009) belirtilmektedir. Seyidoğlu (2016), internet siteleri, elektronik posta ve elektronik

kaynaklar, sosyal medya platformları, sohbet odalarındaki görüşmeler ve buna ek olarak teknoloji tabanlı iletişim araçlarından üretilen bilgi ve belgeler incelenecek veri kaynağı olarak iddia etmiştir. Bu bağlamda, öğrencinin İngilizce öğrenme süreciyle ilgili yol gösterici olabilmesi ve kendi yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilmesi amacıyla sorduğu sorulara ChatGPT'nin verdiği yanıtların incelenmesinde bağımsız bir araştırma yöntemi (Ahmed, 2010; Bowen, 2009; Cassell & Symon, 2004; Özkan, 2020; Wach & Ward, 2013, akt. Sak vd., 2021) olarak doküman analizine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Merriam (2009), doküman analizinin aşamalarını sırasıyla şu şekilde aktarmaktadır: (1) Uygun doküman(lar)a ulaşma, (2) dokümanların orijinal olup olamadığını kontrol etme, (3) sistemli ve düzenli bir şekilde tema ve kodlama oluşturma ve (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma).

4.2. Uygulama Öncesi

Araştırmacılar tarafından uygulama öncesi, iki uzman eşliğinde ChatGPT'ye Türkçe sorular sorulmuş ve ChatGPT'nin Türkçe sorulara dil bilgisi ve bağlama uygun cevaplar verebileceği öngörülmüştür. Bu amaçla araştırmacılar, gerçek uygulamada soruların Türkçe sorulmasının İngilizce bilmeyen A.0 (giriş seviyesi) İngilizce dil beceri düzeyine sahip bir Türk öğrenci açısından uygun olacağı düşünülmüştür. İngilizce öğrenmek isteyen öğrencinin, ChatGPT'den gelen yanıtları anlayabilmesi ve bu yanıtlara göre kendi İngilizce öğrenme sürecini başlatabilmesi önemlidir. Bu sebeple ChatGPT'ye sorular öğrencinin anadili olan Türkçe dilinde sorulmuştur.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar, verileri toplamak için İngilizce öğrenmek isteyen Türk öğrencinin yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT'ye yabancı dil öğrenme süreciyle ilgili sorular sormasına ilişkin literatürü taradıktan sonra, ilk olarak ChatGPT'ye "Merhaba, ChatGPT, ben Türk'üm, İngilizce öğrenmek istiyorum, bana nasıl yardımcı olabilirsin?" sorusunun sorulması uygun görülmüştür. Bu soru 2 alan uzmanına gönderilmiş, çalışmanın amacı açıklanmış ve uzmanlar bu sorunun ChatGPT'ye sorulmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna ek olarak ChatGPT ile doğal dil ortamında karşılıklı iletişim ve etkileşimin devam etmesi için ondan gelen cevaplara göre araştırmacılar tarafından sorular oluşturulmuştur. Sorular aynı zamanda doğal konuşma dilinin akışına dikkat edilerek sorulmuştur. Örneğin, verdiği yanıtlar için ChatGPT'ye teşekkür edilmiş, verdiği yanıtlar çerçevesinde merak edilen durumlar soru şeklinde tekrar ChatGPT'ye sorulmuştur. İnsan-robot arası iletişim ve etkileşim insan-insan arasında gerçekleşen doğal konuşma bağlamında olduğu gibi ele alınmaya çalışılmıştır. İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrenci ve yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT arasındaki etkileşim bağlamında öğrencinin İngilizce öğrenme süreciyle ilgili sorduğu sorular şunlardır:

> 1. Merhaba, ChatGPT, ben Türk'üm, İngilizce öğrenmek istiyorum, bana nasıl yardımcı olabilirsin?
>
> 2. ChatGPT, verdiğin cevaplar için çok teşekkür ederim. Peki, "İngilizce öğrenme uygulamalarını kullanın" diyorsun, bu İngilizce öğrenme uygulamaları nelerdir?
>
> 3. Bana "İngilizce dilindeki temel kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğren" diyorsun, peki İngilizce A1 dil bilgisi konuları ve kuralları nelerdir?
>
> 4. Harika, çok teşekkür ederim. Peki, benim için bir İngilizce ders çalışma programı hazırlar mısın? İngilizceye günde sadece 1 saat ayırabilirim. Senden her gün 1 saat olacak şekilde İngilizce ders programı hazırlamanı istiyorum. Bunu benim için yapar mısın?

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada Türk öğrencinin, İngilizce öğrenme süreciyle ilgili yol gösterici olabilmesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırabilmesi için sorduğu sorulara ChatGPT'nin verdiği yanıtlar Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan "nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum" ilkelerine göre analiz edilmiştir. Bu amaçla, Grice'ın işbirliği ilkeleri bağlamında yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT'den alınan cevaplar doğruluk ve

uygunluk bakımından incelenmiş ve yabancı dil öğrencisi ile yapay zekâ sohbet robotu arasındaki karşılıklı iletişim değerlendirilmiştir. ChatGPT'nin güvenilir bir yapay zekâ sohbet arkadaşı olup olmayacağı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Analiz sürecinden önce araştırmacılar öncelikle Grice'ın işbirliği ilkeleri ile ilgili yapılmış çalışmaları (Coşar ve Usta, 2016; ilhan, 2019; Şanal, 2018) incelemişler ve Grice'ın işbirliği ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Araştırmacılar, ChatGPT'nin verdiği cevapları önce bireysel olarak incelemişlerdir. Sonra hangi cevapların nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kategorisinde yer aldığı tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Elde edilen veriler üç alan uzmanına gönderilmiş ve bu veriler ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman geri bildirimlerine göre dil içi düzenlemeler yapan araştırmacılar verilerin son halini oluşturmuşlardır.

5. Bulgular

Türk öğrencinin İngilizce öğrenme süreciyle ilgili yol gösterici olabilmesi ve kendi öğrenme sürecini kolaylaştırabilmesi amacıyla sorduğu sorular ve ChatGPT'nin verdiği yanıtlar gösterilmiştir. Türk öğrencinin sorduğu sorular "S" , ChatGPT'nin verdiği cevaplar "C" olarak gösterilmektedir. Açıklamalarda ChatGPT tarafından kullanılan cümleler, birebir alıntı yapıldığından anlatım bozukluklarına müdahale edilmeden çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1 Yabancı Dil Öğrencisinin Chatgpt'ye Sorduğu 1. Soru Ve Chatgpt'nin Verdiği Yanıt

S: Merhaba ChatGPT, ben Türk'üm, İngilizce öğrenmek istiyorum, bana nasıl yardımcı olabilirsin?
C: Merhaba! İngilizce öğrenmek istediğiniz için harika bir karar vermişsiniz. Size yardımcı olmak için buradayım. İngilizce öğrenmek için yapabileceğiniz birkaç şey var: 1. İngilizce dilindeki temel kelimeleri öğrenin. Öğrendiğiniz kelimeleri günlük hayatınızda kullanın. 2. İngilizce dilindeki dil bilgisi kurallarını öğrenin. Dil bilgisi kurallarını öğrendikten sonra, cümleleri nasıl doğru bir şekilde oluşturacağınızı daha iyi anlayabilirsiniz. 3. İngilizce müzik, film ve televizyon programları izleyin. Bu, kelime haznenizi genişletmenize ve aynı zamanda İngilizceyi dinleme ve anlama becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olacaktır. 4. İngilizce konuşanlarla pratik yapın. Dil öğrenmenin en iyi yolu, başkalarıyla konuşmaktır. İngilizce konuşan arkadaşlarınızla pratik yapın veya bir dil öğrenme uygulaması kullanarak diğer İngilizce konuşanlarla sohbet edin. 5. İngilizce öğrenme uygulamalarını kullanın. İngilizce öğrenmenize yardımcı olabilecek birçok farklı uygulama mevcuttur. Bu uygulamaları kullanarak kelime dağarcığınızı, dil bilgisi becerilerinizi ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinizi geliştirebilirsiniz. Umarım bu ipuçları size yardımcı olur. İngilizce öğrenmek için sabırlı olun ve düzenli olarak pratik yapın. İyi şanslar!

Tablo 1'de İngilizce öğrenen öğrencinin sorduğu sorular ve ChatGPT'nin verdiği cevaplar yer almaktadır. ChatGPT'nin verdiği yanıtlar, Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik kategorisine göre değerlendirildiğinde; ChatGPT'nin "İngilizce öğrenmek istiyorum, nasıl yardımcı olabilirsin?" sorusu için; örneğin temel kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğrenme, İngilizce müzik, film ve televizyon programları izleme, İngilizce konuşanlarla pratik yapma ve İngilizce öğrenme uygulamalarını kullanma gibi gerektiği kadar bilginin aktarıldığı görülmektedir. ChatGPT'nin İngilizce öğrenme uygulamalarına örnek vermediği görülmektedir. Lakin sohbet robotu, bu dil uygulamaların kelime dağarcığını, dil bilgisini ve buna ek olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede katkı sağlayacağını belirtmektedir. Böylece ChatGPT'nin nicelik kategorisine uygun cevaplar verdiği söylenebilir.

ChatGPT'nin verdiği cevaplar, nitelik kategorisine göre değerlendirildiğinde ise; doğru bilgi aktarımı sağlandığı görülmektedir. Zira bir yabancı dil öğrenmek demek o dilde dil bilgisi kurallarını bilmek ve o dilde kelime haznesini geliştirmek demektir (Yolcu, 2002). Buna ek olarak dört dil becerisinin gelişimi için o dilde pratik yapmak önemlidir, bu bağlamda verilen cevaplar nitelik olarak uygundur.

Bağıntı kategorisine göre incelendiğinde ise; verilen yanıtların bağlama uygun olduğu görülmektedir. Öğrenci İngilizce öğrenmek istemekte ve ChatGPT nin bu konuda nasıl yardımcı olacağını sormaktadır. Bu soruya verilen cevaplar bağlama uygundur çünkü yabancı dil öğrenmek için gerekli ve önemli olan genel geçer durum açıklanmıştır.

Tutum kategorisine göre ChatGPT'nin verdiği yanıtlar incelendiğinde ise; belirsiz bir anlatımın olmadığı, yanıtların açık olduğu, hatta söylenmek istenenlerin bir sıralamaya konularak net bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 2 Yabancı Dil Öğrencisinin Chatgpt'ye Sorduğu 2. Soru Ve Chatgpt'nin Verdiği Yanıt

S: ChatGPT, verdiğin cevaplar için çok teşekkür ederim. Peki, "İngilizce öğrenme uygulamalarını kullanın" diyorsun, bu İngilizce öğrenme uygulamaları nelerdir?
C: Elbette! İşte İngilizce öğrenmek için kullanabileceğiniz birkaç popüler uygulama: 1. Duolingo: Duolingo, dünyanın en popüler dil öğrenme uygulamalarından biridir. İngilizce öğrenmek için günlük alıştırmalar sunar ve kelime haznenizi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olur. 2. Memrise: Memrise, birçok farklı konuda dil öğrenmeyi destekleyen bir uygulamadır. İngilizce öğrenirken kelime haznenizi geliştirmek için özellikle yararlıdır. 3. Busuu: Busuu, İngilizce öğrenmenizi kolaylaştıran bir uygulamadır. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olur ve ayrıca İngilizce konuşan insanlarla pratik yapmanızı sağlar. 4. Babbel: Babbel, birçok farklı dilde dil öğrenme seçenekleri sunan bir uygulamadır. İngilizce öğrenirken özellikle kelime haznenizi geliştirmenize ve dil bilgisi becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olabilir. 5. Rosetta Stone: Rosetta Stone, dünyanın en ünlü dil öğrenme programlarından biridir. İngilizce öğrenmek için hazırlanmıştır ve kelime haznenizi, dil bilgisi becerilerinizi ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olabilir. Bu uygulamalar, İngilizce öğrenmek için kullanabileceğiniz yalnızca birkaç örnek. İngilizce öğrenme uygulamaları arasında birçok seçenek mevcut olduğu için, sizin için en uygun olanını seçebilirsiniz. Başarılar dilerim!

Tablo 2 de yer alan verilere göre, yabancı dil öğrencisi Chat GPT'ye verdiği cevaplar için teşekkür etmekte ve bu sayede insan-insan iletişiminde olduğu gibi bir yaklaşımda bulunmaktadır. Karşılıklı konuşma ortamı bağlamında ChatGPT'nin 1. soruda vermiş olduğu cevaptan yola çıkarak İngilizce öğrenme uygulamalarının neler olduğunu sormaktadır.

Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik kategorisine göre, Chat GPT'nin istenilen bilgiyi verdiği ve detaylı bir bilgilendirmeye gitmediği görülmektedir, çünkü ChatGPT sadece 5 popüler dil uygulamasından bahsetmiş, gereğinden fazla dil uygulamalarından bahsetmemiştir. Bu sebeple, ChatGPT'nin verdiği cevapların nicelik kategorisine uygun olduğu söylenebilir.

Verilen cevaplar nitelik kategorisine göre değerlendirildiğinde ise; ChatGPT'nin cevaplarının yanlış olmadığı, bu dil uygulamalarının popüler olduğu anlaşılmaktadır (Coulange, 2023), bu nedenle Grice'ın nitelik bağlamına göre ChatGPT'nin cevaplarının uygun olduğu görülmektedir.

ChatGPT sorulan soru karşısında "elbette!" diyerek soruyu nezaketle cevaplamakta fakat öğrencinin "teşekkür ederim" cümlesine karşı "rica ederim" gibi bir cümle söylememektedir. Grice'ın işbirliği

ilkesinde yer alan bağıntı kategorisine göre bağlama uygun bir giriş yapmadığı görülmektedir. Fakat soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, bağlama göre cevaplar verdiği ve konunun dışına çıkmadığı, diğer bir deyişle en popüler dil uygulamalarından(Coulange, 2023), bahsettiği tespit edilmiştir.

Tutum kategorisine göre ise ChatGPT, popüler dil uygulamalarından (Tılıç, 2016; Ercanlar, 2023) bahsederken belli bir aşama içerisinde bilgileri sunmakta ve aynı zamanda cevaplarında anlatım bozukluğu olmadan açık ve net bir şekilde dil uygulamalarını açıklamaktadır.

Tablo 3 Yabancı Dil Öğrencisinin ChatGPT'ye Sorduğu 3. Soru Ve ChatGPT'nin Verdiği Yanıt

S: Bana "İngilizce dilindeki temel kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğren" diyorsun, peki İngilizce A1 seviyesinde dil bilgisi konuları ve kuralları nelerdir?
C: Tabii, İngilizce A1 seviyesi, en temel seviyedir ve genellikle yeni başlayanlar için uygundur. İşte İngilizce A1 seviyesinde öğrenilebilecek temel dil bilgisi konularından bazıları: 1. Fiillerin basit hâlleri (Simple Present Tense) 2. Olumlu, olumsuz ve soru cümleleri yapma (Simple Present Tense) 3. Zaman ifadeleri (in, on, at, etc.) 4. Geniş zamanda (Simple Present Tense) sık kullanılan kelimeler ve ifadeler 5. Sayılar ve saat 6. Sıfatların basit hâlleri (Simple Adjectives) 7. İsimlerin çoğul hâlleri (Plural Nouns) 8. Sıradan zamirler (Personal Pronouns) 9. Sıradan edatlar (Prepositions of Place) Ayrıca, A1 seviyesinde İngilizce öğrenenler genellikle temel kelimeleri öğrenirler. Bu kelimeler, günlük hayatta sık kullanılan kelimelerdir ve öğrenmeleri İngilizce öğrenmeye başlayanlar için önemlidir. İşte A1 seviyesinde öğrenilebilecek bazı temel kelimelerden bazıları: 1. Greetings (Merhaba, Selam, vb.) 2. Numbers (Sayılar) 3. Days of the Week (Haftanın Günleri) 4. Months of the Year (Yılın Ayları) 5. Seasons (Mevsimler) 6. Family Members (Aile Üyeleri) 7. Colors (Renkler) 8. Food (Yemek) 9. Basic Directions (Temel Yön Tarifleri) Bu konuları öğrenerek, İngilizce A1 seviyesinde temel dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri öğrenebilirsiniz. Başarılar dilerim!

Tablo 3'e baktığımızda ise yabancı dil öğrencisinin A1 İngilizce dil bilgisi kurallarının ve A1 seviyesi konuların neler olduğunu öğrenmek istemektedir. Grice'ın nicelik kategorisine göre değerlendirildiğinde; ChatGPT'nin "İngilizce A1 seviyesi, en temel seviyedir ve genellikle yeni başlayanlar için uygundur" diyerek yanıt verdiği görülmektedir. Buna ek olarak, "A1 seviyesinde İngilizce öğrenenler genellikle temel kelimeleri öğrenirler. Bu kelimeler, günlük hayatta sık kullanılan kelimelerdir ve öğrenmeleri İngilizce öğrenmeye başlayanlar için önemlidir" cümlelerinde Chat GPT'nin yorum yaptığı görülmektedir. Yabancı dil öğrencisi bu cevapları içeren herhangi bir soru sormamıştır, ChatGPT'nin burada yorum yaptığı bu sebeple nicelik kategorisine uygun olmadığı söylenebilir. Fakat A1 seviyesi İngilizce dil bilgisi konuları ve kuralları ile ilgili gerekli ve yeterli bilgiler verdiği görülmekte ve bu sebeple ChatGPT'nin bu soruya verdiği yanıtların bazılarının nicelik kategorisi bağlamında uygun olduğu bazılarının ise uygun olmadığı fark edilmiştir.

Nitelik kategorisine göre ise; yanıtlarda yanlış bilgiler içermediği söylenebilir. İngilizce A1 dilbilgisi konularının "Fiillerin basit hâlleri (Simple Present Tense), Olumlu, olumsuz ve soru cümleleri yapma (Simple Present Tense), Zaman ifadeleri (in, on, at, etc.), Sayılar ve saat, vb." gibi konuları içerdiği görülmektedir. Dahası, A1 seviyesi konularının "Greetings (Merhaba, Selam, vb.), Numbers (Sayılar), Days of the Week (Haftanın Günleri), Months of the Year (Yılın Ayları), Seasons (Mevsimler), Family Members (Aile Üyeleri), Colors (Renkler), Food (Yemek), Basic Directions (Temel Yön Tarifleri)" gibi öğretilmesi gereken konular olduğu söylenebilir. Bu konuların öğretilmesi gerekliliği yargısına ülkemizde A1 seviyesinde sıklıkla kullanılan High Note 1 (Pearson) veya Speakout 1 (BBC&Pearson) kitaplarının içeriklerinden ulaşılmıştır

Bağıntı kategorisine göre; ChatGPT'nin verdiği cevaplar incelendiğinde ise bazen konu dışına çıkıldığı, konu ile ilgili olsa da sorulan soruya yorum yapıldığı ve bu sebeple tamamen bağlama uygun cevaplar oluşturulmadığı söylenebilir. ChatGPT'nin A1 İngilizce dil bilgisinde öğrenilmesi gereken kurallar ile konuları uygun şekilde cevapladığı anlaşılmaktadır. Lakin bu cevaplara geçmeden, ChatGPT'nin verdiği yanıtlarda yorum yapması bağlama uygun olmadığını göstermektedir. Bu durumun gerekçeleri arasında yabancı dil öğrencisinin örneğin "A1 seviyesi nedir?" diye sormaması ve hangi kelimelerin İngilizce öğrenenler için uygun olduğu ile ilgili bilgi istememesi gösterilebilir.

Tutum kategorisine göre ise ChatGPT'nin İngilizce A1 seviyesindeki dil bilgisi konuları ve kuralları ile ilgili yanıtları belli bir sıralama hâlinde verdiği görülmektedir. Net ve açık bir şekilde istenilen bilgi aktarılmış ve anlam belirsizliğinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4 Yabancı Dil Öğrencisinin ChatGPT'ye Sorduğu 4. Soru Ve ChatGPT'nin Verdiği Yanıt

S: Harika, çok teşekkür ederim. Peki, benim için bir İngilizce ders çalışma programı hazırlar mısın? İngilizceye günde sadece 1 saat ayırabilirim. Senden her gün 1 saat olacak şekilde İngilizce ders programı hazırlamanı istiyorum. Bunu benim için yapar mısın?
C: Elbette, size bir saatlik günlük bir İngilizce çalışma programı hazırlayabilirim. İşte günlük bir saatlik program önerim: 0-10 dakika: Kelime Çalışması • Her gün en az 10 yeni kelime öğrenin ve bunları not edin. • Bu kelimelerin anlamlarını, kullanımlarını ve örnek cümlelerini öğrenin. 10-30 dakika: Dil bilgisi Çalışması • Her gün bir dil bilgisi konusu belirleyin ve o konuda çalışın. • Örneğin, fiillerin basit hâlleri (Simple Present Tense) gibi bir konu seçebilirsiniz. • Konuyu öğrenmek için ders kitapları, dil öğrenme uygulamaları veya internet kaynaklarından yararlanabilirsiniz. 30-45 dakika: Konuşma Pratiği • Kendinize İngilizce konuşma pratiği yapacak bir ortam bulun, mümkünse bir arkadaşınızla birlikte yapın. • Konuşma pratiği için uygun konular belirleyin ve bu konuları önceden hazırlanmış bir metin veya konuşma örneği ile kullanın. • Konuşurken sık yaptığınız hataları not edin ve daha sonra üzerinde çalışın. 45-60 dakika: Okuma veya Dinleme Çalışması • İngilizce okuma veya dinleme çalışması yapın. Bu, İngilizce becerilerinizi geliştirmenin en iyi yollarından biridir.

- Basit hikâyeler, makaleler veya çevrimiçi haberler okuyabilirsiniz.
- Dil öğrenme uygulamaları, podcast'ler veya İngilizce şarkılar dinleyebilirsiniz.

Bu programı her gün takip ederseniz, İngilizce becerilerinizi düzenli olarak geliştirebilirsiniz. Başarılar dilerim!

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce öğrenmek isteyen öğrencinin İngilizceyi sadece 1 saat çalışabileceğini ve bu sebeple ChatGPT'den kendisi için günde 1 saat olacak şekilde İngilizce ders programı hazırlamasını istediği görülmektedir. Grice'ın nicelik kategorisine göre incelendiğinde ise ChatGPT'nin verdiği yanıtların yeterli bilgiler içerdiği görülmektedir. ChatGPT 1 saati dakikalara bölmüş ve o dakikalar arasında 4 temel dil becerisini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini açıklamaktadır. Bu sebeple ChatGPT'nin verdiği cevaplar nicelik kategorisine uygun olduğu söylenebilir.

Nitelik kategorisine göre ise ChatGPT'nin yanıtlarının doğru bilgiler içerdiği 1 saat ders çalışma planını kelime çalışması, dil bilgisi çalışması, konuşma pratiği yapma, okuma ve dinleme çalışması olacak şekilde gerekli ve uygun bilgiyi aktardığı söylenebilir.

Bağlantı kategorisine göre ChatGPT'nin verdiği cevapların bağlama uygun olduğu, konu dışına çıkılmadığı, yabancı dil öğrencisinin 1 saat olarak istediği ders çalışma planını İngilizce öğrenmek için gerekli becerileri edinme bağlamında yeterli şekilde hazırladığı söylenebilir.

Tutum kategorisine göre ChatGPT, açık, net ve belli bir sırayı takip eden 1 saat boyunca nasıl ve neleri çalışacağını aktaran uygun yanıtlar aktarmaktadır. Yabancı dil öğrencisinin 1 saat boyunca aşamalı olarak planını uygulayabileceği görülmektedir.

6. Tartışma ve Sonuç

OpenAI tarafından 30 Kasım 2022 tarihinde, büyük dil modellerinden oluşan GPT-3 dil modelinin üzerine inşa edilen yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin kullanıcılarından geri bildirim alınması amacıyla deneme sürümü ücretsiz olarak başlatılmıştır. Bu sohbet robotu insan benzeri konuşmalar yazabilen, kullanıcıların sorabildiği sorulara saniyeler içinde cevap verebilen yapay zekâ tabanlı bir yazılım uygulamasıdır. ChatGPT, farklı bilgi alanlarında açıklayıcı yanıtlar vermesi sebebiyle kısa bir sürede büyük bir ilgi uyandırmıştır (Rudolph vd., 2023). Bu bağlamda, sohbet şeklinde kullanıcıyla iletişim kurabilen, sorulan sorulara ayrıntılı yanıtlar verebilen ve buna ek olarak, diyalog şeklinde kullanıcısıyla etkileşimi sürdüren ChatGPT'ye İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrenci, İngilizce öğrenme süreciyle ilgili sorular sormuştur. ChatGPTnin bu öğrenciye verdiği yanıtlar Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kategorilerine göre değerlendirilmiştir. Çünkü insan-insan etkileşimde sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için karşılıklı konuşmanın nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kavramları önemlidir. Karşılıklı konuşmalarda iletişimin devam etmesi için bilgilerin doğru, açık, net ve özellikle birbiriyle bağıntılı olması gerekmektedir (Grice, 1989). Bu amaçla insan ile yapay zekâ sohbet robotu (ChatGPT) etkileşimi değerlendirilmiş ve ChatGPT'nin İngilizce öğrenmek isteyen yabancı dil öğrencisine verdiği yanıtlar Grice'ın işbirliği ilkesindeki nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kavramlarına göre incelenmiştir. ChatGPT'nin yabancı dil öğreniminde kullandığı dil açısından güvenilir bir sohbet arkadaşı olup olmadığı değerlendirilmiştir.

İngilizce öğrenmek isteyen öğrenci ChatGPT'ye "İngilizce öğrenmek istiyorum, nasıl yardımcı olursun?" sorusunu sormuştur. ChatGPT İngilizce öğrenmek için yapılabilecekler bağlamında örneğin temel kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğrenme, İngilizce müzik, film ve televizyon programları izleme, İngilizce konuşanlarla pratik yapma ve İngilizce öğrenme uygulamalarını kullanma gibi nicelik kategorisine göre gerektiği kadar bilgiyi aktardığı; nitelik kategorisine göre doğru bilgi aktarımı sağladığı; bağıntı kategorisine göre bağlama uygun yanıtlar verdiği ve tutum kategorisine göre ise yanıtların belirli bir sıra içerisinde açık ve net bilgiler aktardığı tespit edilmiştir. Haristiani (2019), yapay

zekâ sohbet robotlarının yazılı ve sözlü biçimde uygun ve akıllı yanıtlar vererek insan benzeri bir etkileşim gerçekleştirdiğinin altını çizmiştir. Aynı şekilde, Mhlanga (2023), ChatGPT'nin insanların yazdıkları metinlere benzer hatta insanların ürettikleri metinler ile kıyaslandığında hemen hemen ayırt edilemeyecek metinler üretebildiğini aktarmaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek isteyen birey, ChatGPT'ye İngilizce öğrenme uygulamalarının neler olduğunu sormuş ve ChatGPT ise çok detaya girmeden sadece 5 popüler dil uygulamasından bahsetmiştir. Bundan dolayı, yanıtları nicelik kategorisine göre uygundur. ChatGPT'nin bahsettiği dil uygulamalarının yanlış veya yetersiz olmadığı görülmüş (Coulange, 2023), bu nedenle yanıtlarının nitelik kategorisine göre uygun olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, ChatGPT'nin yanlış ve yanıltıcı bilgiler verdiği sonucuna ulaşılan ilgili literatür (Alkaissi ve McFarlane, 2023; King ve ChatGPT, 2023; Lee, 2023; Lin, 2023; Rudolph vd., 2023; Stokel-Walker ve Van Noorden, 2023;) ile bağdaşmamaktadır. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğrencisi verdiği bilgiler için ChatGPT'ye teşekkür etmekte ve ardından sorusunu sormaktadır, lakin Chat GPT bu teşekkürü dikkate almadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, "rica ederim" gibi bir giriş yapmadığı söylenebilir. ChatGPT insan benzeri sohbetler üretebiliyor gibi görünmesine rağmen, karşılıklı konuşmada önemli olan nezaket kurallarını tam olarak uygulayamadığı anlaşılmaktadır. Lakin bağıntı kategorisine göre bağlama uygun bir giriş yapmadığı görülse de, soruya verdiği cevaplar ile konunun dışına çıkmadığı en popüler dil uygulamalarını kullanmayı tavsiye ettiği görülmektedir. Huang, Hew, Fryer (2022), 25 deneysel çalışmayı incelemiş, elde ettiği sonuçlara göre sohbet robotlarının karşılıklı konuşmacı, yardım eden, tavsiye veren, bilgi aktaran ve taklit eden beş eğitimsel kullanımını belirlemişlerdir. Bu bağlamda yabancı dil öğrencisinin istediği bilgileri aktardığı ve tavsiye ettiği görülmektedir. Tutum kategorisine göre ise ChatGPT, popüler dil uygulamalarından bahsederken belli bir aşama içerisinde bilgileri sunduğu ve aynı zamanda cevapların anlatım bozukluğu olmadan açık ve net bir şekilde dil uygulamalarını açıkladığı görülmektedir.

İngilizce öğrenmek isteyen öğrenci A1 seviye İngilizce dil bilgisi konuları ve kurallarının neler olduğunu öğrenmek istemektedir. ChatGPT'nin "İngilizce A1 seviyesi, en temel seviyedir ve genellikle yeni başlayanlar için uygundur" diyerek yanıt verdiği ve "A1 seviyesinde İngilizce öğrenenler genellikle temel kelimeleri öğrenirler. Bu kelimeler, günlük hayatta sık kullanılan kelimelerdir ve öğrenmeleri İngilizce öğrenmeye başlayanlar için önemlidir " şeklinde yorum yaptığı görülmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrencisinin bu cevapları içeren soru sormaması sebebiyle, ChatGPT'nin yanıtlarının Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik kategorisine göre uygun olmadığı söylenebilir. ChatGPT'nin yorum yapmasının nedeni sohbet robotlarının, insan iletişimini taklit eden ve gerçek bir insan ile sohbet ediyormuş gibi iletişim kurmasını sağlayan bir program olmalarıdır (Ciechanowski, Przegalinska, Magnuski ve Gloor, 2019). Bununla birlikte A1 seviye İngilizce dil bilgisi konuları ve kuralları ile ilgili gerekli ve yeterli bilgiler verdiği görülmektedir. Bu sebeple ChatGPT'nin bu soruya verdiği yanıtların bazılarının nicelik kategorisi bağlamında uygun olduğu görülürken, bazılarının ise uygun olmadığı söylenebilir. Nitelik kategorisine göre ise yanıtlarının yanlış bilgiler içermediği söylenebilir. İngilizce A1 dil bilgisi konularının "Fiillerin basit hâlleri (Simple Present Tense),Olumlu, olumsuz ve soru cümleleri yapma (Simple Present Tense), Zaman ifadeleri (in, on, at, etc.), Sayılar ve saat, vb." gibi konuları içerdiği bilinmektedir. Buna ek olarak A1 seviyesi konuların yabancı dil öğrencisine "Greetings (Merhaba, Selam, vb.), Numbers (Sayılar), Days of the Week (Haftanın Günleri), Months of the Year (Yılın Ayları), Seasons (Mevsimler), Family Members (Aile Üyeleri), Colors (Renkler), Food (Yemek), Basic Directions (Temel Yön Tarifleri)" gibi öğretilmesi gereken konular (High Note 1, Speakout 1).olduğu söylenebilir. Clariza, Colace, Lombardi, Pascale ve Santaniello (2018), sohbet robotlarının, eğitim-öğretim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırmak bağlamında faydalı bir teknoloji olarak görüldüğünü belirtmektedirler. A1 seviyesi dil bilgisi konularının neler olduğunu bilen ve öğrenmesi gereken A1 seviyesi İngilizce konularının farkında olan yabancı dil öğrencisi nereden başlayacağını bildiği ve neler öğrenmesi

gerektiğinin farkında olduğu için, zor ve uzun soluklu bir uğraş olan İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştıracağı söylenebilir. Zhai (2022), ChatGPT'nin tutarlı, doğru (kısmen), bilgilendirici ve sistematik bir makale yazılmasında yol gösterici olduğunun altını çizmekte ve yapay zekâ araçlarını gerçek dünya problemlerini çözmeleri bağlamında kullanabilmesinin önemli olduğunu söylemektedir. İngilizce öğrenmek isteyen öğrenci açısından A1 İngilizce dil bilgisi konuların ve A1 seviyesi konuların bilinmemesini bir problem olarak düşünüldüğünde, bu problemin çözümü olarak ChatGPT'nin kullanılması yerinde bir karar olduğu düşünülebilir. Bağıntı kategorisine göre ise, Chat GPT'nin A1 İngilizce dil bilgisi öğrenilmesi gereken kurallar ile A1 İngilizce konuları bağlama uygun verilen cevaplar olduğu lakın bu cevaplara geçmeden Chat GPT'nin verdiği yanıtların bağlama uygun olmadığı görülmektedir. Çünkü yabancı dil öğrencisi mesela A1 seviyesi nedir diye sormamış ve hangi kelimelerin İngilizce öğrenenler için uygun olduğu ile ilgili bilgi istememiştir. Tutum kategorisine göre ise ChatGPT'nin İngilizce A1 dil bilgisi ve A1 konuları ile ilgili yanıtları belli bir sıralama hâlinde verdiği ve anlam belirsizliği olmadığı için tutum kategorisine göre uygun yanıtlar verdiği görülmektedir.

İngilizce öğrenmek isteyen öğrencinin İngilizceyi sadece 1 saat çalışabileceğinin farkındadır ve ChatGPT'den kendisi için günde 1 saat olacak şekilde İngilizce ders programı hazırlamasını istemiştir. Grice'ın nicelik kategorisine göre incelendiğinde ise ChatGPT'nin verdiği yanıtların yeterli bilgiler içerdiği söylenebilir. ChatGPT 1 saati dakikalara bölmüş ve 0 dakikalar arasında 4 dil becerisini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini açıklamıştır. Bu sebeple ChatGPTnin verdiği cevaplar nicelik kategorisine uygun olduğu söylenebilir. Sohbet robotlarının, öğrencilere kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir öğrenme bağlamı sağladığı ifade edilmektedir (Benotti vd., 2017; Cunningham-Nelson vd., 2019). Nitelik kategorisine göre, ChatGPT'nin yanıtlarının doğru bilgiler içerdiği, 1 saat ders çalışma planını kelime çalışması, dil bilgisi çalışması, konuşma pratiği yapma, okuma ve dinleme çalışması olacak şekilde gerekli ve uygun bilgiyi aktardığı söylenebilir. Rudolph vd. (2023), insan ve yapay zekâ robot etkileşiminin sonucu olarak ChatGPT'nin insan gibi iletişim kurabildiğini, soruları tutarlı ve uygun bir şekilde yanıtlayabildiğini ve bunu 60-120 saniye içinde gerçekleştirdiğini açıklamaktadırlar. Bağlantı kategorisine göre ChatGPT'nin verdiği cevaplar bağlama uygun olduğu, konu dışına çıkılmadığı ve yabancı dil öğrencisinin 1 saat olarak istediği ders çalışma planını İngilizce öğrenmek için gerekli becerileri edinme bağlamında hazırladığı görülmektedir. Sohbet robotları, öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrenci danışmanlığı ve idari görevler için kullanılabilir. Okonkwo ve Ade-Ibijola (2021), sohbet robotlarının, öğretme ve öğrenme aktiviteleri ve öğrenci danışmanlığı için kullanılacağını belirtmektedir. Tutum kategorisine göre ChatGPT, açık, net ve belli bir sırayı takip eden 1 saat boyunca nasıl ve neleri çalışacağını aktaran uygun yanıtlar aktarmaktadır. Yabancı dil öğrencisi 1 saat boyunca aşamalı olarak planını uygulayabileceği görülmektedir. ChatGPT'nin yabancı dil öğrencisine uygun ve net bir plan yapmasını üst düzey bir beceri olarak düşünürsek, elde edilen bulguların ilgili literatür ile uygun olmadığı söylenebilir. Rudolph vd. (2023), ChatGPT'nin kavramsal açıklamalar ve uygulamalar sağlamada faydalı olabileceği fakat üst düzey düşünme (eleştirel, analitik düşünme) gerektiren metin ve içerik üretmede mükemmel olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, yukarıdaki bulgular ışığında ChatGPT'nin yanıtlarının doğru, sorulan soruyla bağlantılı, açık ve net olması nedeniyle, ChatGPT'nin Grice'ın işbirliği ilkesinde yer alan nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum kategorisine göre uygun cevaplar verdiği ve bu sebeple insan-sohbet robotu ChatGPT arasında sağlıklı bir etkileşim ortamının oluştuğu görülmektedir. Bu amaçla, yapay zekâ sohbet robotları, kullanıcılarla belirli bir konuda etkileşime geçerek, doğal dilde akıllı yanıtlar veren bir bilgisayar programı veya yapay zekâ olarak düşünülürse (Abdul-Kader ve Woods, 2015; Azwary vd., 2016), ChatGPT'nin İngilizce öğrenmek isteyen yabancı dil öğrencisinin güvenilir bir yapay zekâ sohbet arkadaşı olabileceği sonucuna varılmıştır.

7. Öneriler

Büyük dil modellerinden oluşan GPT-3 dil modelinin üzerine inşa edilen yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin İngilizce öğrenmek isteyen, A.0 (giriş seviyesi) Türk öğrencinin sorduğu sorulara verdiği cevaplar Grice'ın işbirliği ilkesine göre incelenmiştir. Bu amaçla;

-A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyesine sahip İngilizce bilen öğrencilerin merak ettiği konularda oluşturulan sorular sorulabilir ve yanıtlar Grice'ın işbirliği ilkesine göre incelenebilir.

- A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyesine sahip İngilizce bilen öğrencilerin merak ettiği konularda oluşturulan sorular sorulabilir ve yanıtlar üst düzey düşünme becerileri bağlamında değerlendirilebilir.

- Yabancı dil öğretmenleri, A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyesine sahip İngilizce bilen öğrencilerin öğrenme bağlamında ortaya çıkan ihtiyaçlara veya yabancı dilde 4 dil becerisini geliştirme gereksinimlerine göre ChatGPT'yi kullanmalarını teşvik edebilirler. Bu sebeple yabancı dil öğrenme ortamında yapay zekâ kullanımı farkındalığı kazandırılır ve bu konu ile ilgili öğrenci görüşleri incelenebilir.

- Buna ek olarak, A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyesine sahip İngilizce bilen öğrencilerin öğrenme bağlamında ortaya çıkan ihtiyaçlara göre ChatGPT'yi kullanmalarını teşvik eden yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğrenme ortamında yapay zekâ kullanımı ile ilgili görüşleri incelenebilir ve bu görüşler öğrenci görüşleri ile karşılaştırılır.

-Yukarıda, ChatGPT ile ilgili yapılabilecek araştırmalar sadece İngilizce öğrencileri ve öğretmenlerini içermektedir. Bu sebeple, ilgili araştırmalar Fransızca ve Almanca gibi diğer yabancı dillerde de uygulanabilir ve elde edilen bulgular yabancı diller açısından karşılaştırılır.

- Bu çalışmada ChatGPT'nin yanıtları incelenmiştir. Open AI tarafından 14 Mart 2023 tarihinde piyasaya sürülen ve "OpenAI'nin en gelişmiş sistemi olan ve daha güvenli ve daha kullanışlı yanıtlar üreten" (https://openai.com/product/gpt-4) yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT-4'e aynı sorular sorulabilir ve ChatGPT-4'ün verdiği yanıtlar ChatGPT'nin verdiği yanıtlar ile karşılaştırmalı olarak incelenir.

Etik Kurullara Uygunluk

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerekli görülmemiştir. Verilerin analizinde, bulgularda ve kaynak gösteriminde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

Abdul-Kader, S.A., & Woods, J. (2015). Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 6.*

Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science (IJMSS),* 4(1), 1-14.

Azwary, F., Indriani, F., & Nugrahadi, D.T. (2016). Question Answering System Berbasis Artificial Intellıgence Markup *Language Sebagaı Media Informası.*

Benotti, L., Martnez, M. C., & Schapachnik, F. (2017). A tool for introducing computer science with automatic formative assessment. *IEEE Transactions on Learning Technologies,* 11(2), 179-192.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2), 27-40.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.

Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications.

Ciechanowski L, Przegalinska A, Magnuski M, Gloor P. (2019) In the shades of the uncanny valley: An experimentalstudy of human–chatbot interaction. *Future Gen Comp Sys* 92:539-548.https://www.researchgate.net/publication/365049624_Live_support_by_chatbots_with_artificial_intelligence_A_future_research_agenda [accessed Mar 29 2023].

Clare, A., & Wilson, J. J. (2016). *Speakout: Pre-intermediate Students' Book*. Pearson education limited.

Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F., Santaniello, D. (2018). Chatbot: An Education Support System for Student. In: Castiglione, A., Pop, F., Ficco, M., Palmieri, F. (eds) Cyberspace Safety and Security. CSS 2018. *Lecture Notes in Computer Science*(), vol 11161. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01689-0_23.

Cooper, K. (2021, November 1). OpenAI GPT-3: Everything you need to know. *Springboard*, https://www.springboard. com/blog/data-science/machine-learning-gpt-3-open-ai/

Coşar, M. -Usta, Ç. (2016). Nasreddin Hoca Fıkralarında Grice'in İşbirliği İlkesinin İhlali, *Milli Folklor*, 109, 141-152.

Coulange, S. (2023). Computer-aided pronunciation training in 2022: When pedagogy struggles to catch up. In *Proceedings of the 7th International Conference on English Pronunciation: Issues and Practices* (pp. 11-22).

Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L., & Margerison, E. (2019). *A review of chatbots in education: practical steps forward*. In 30th annual conference for the australasian association for engineering education (AAEE 2019): educators becoming agents of change: innovate, integrate, motivate (pp. 299-306). Engineers Australia.

Ercanlar, M. (2023). *Küreselleşme Çağında Yabancı Dil Öğretimi: Dil Öğretiminde Kullanılan Mobil*. 3rd International Conference on Educational Technology and Online Learning–ICETOL 2023. ss, 223.

Grice, H. P. (1967). *Logic and conversation*. William James lectures at Harvard University

Grice, H. P. [1975]. "Logicand conversation", Syntaxand Semantics 3: *Speech Acts*. 41-58. Bk. http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf

Grice, H. P. [1989]. *Studies in the Way of Words (SWW),* Cambridge MA: Harvard University Press.

Grossman, G. (2020, September 3). *We're entering the AI twilight zone between narrow and general AI*. Venture Beat, https://venturebeat.com/ai/were-entering-the-ai-twilightzone-between-narrow-and-general-ai/

Guo, K., Wang, J., and Chu, S. K. W. (2022). Using chatbots to scaffold efl students argumentative writing. *Assess. Writing* 54, 100666. doi: 10.1016/j.asw.2022.100666

H. Alkaissi and S. I. McFarlane. (2023). "Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing," *Cureus,* vol. 15, no. 2, p. e35179, Feb. 2023, doi: 10.7759/cureus.35179.

Hao, K. (2022). *Everything to know about Elon Musk's OpenAI, the maker of ChatGPT*. *Augustman*, https:// www.augustman.com/sg/gear/tech/openai-what-to-knowabout-the-company-behind-chatgpt/

Haristiani, N. (2019). Artificial intelligence (ai) chatbot as language learning medium: an inquiry. *J. Phys.* 1387, 012020. doi: 10.1088/1742-6596/1387/1/012020

Heaven, W. D. (2020, July 20). OpenAI's new language generator GPT-3 is shockingly good—and completely mindless. *MIT Technology Review*, https://www.technologyreview.com/2020/07/20/1005454/openaimachine-learning-language-generator-gpt-3-nlp/

Hong, Z.-W., Huang, Y.-M., Hsu, M., and Shen, W.-W. (2016). Authoring robot-assisted instructional materials for improving learning performance and motivation in efl classrooms. *J. Educ. Technol. Soc.* 19, 337–349.

https://openai.com/product/gpt-4

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237– 257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

İlhan, R. Ş. (2019). Dede Korkut hikâyeleri'nde Grice'ın iş birliği ilkesi. *Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı*. Cilt:1, Sayı: 2, 96-103.

İmer, K.; Kocaman, A.; Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Jiao, W., Wang, W., Huang, J. T., Wang, X., & Tu, Z. (2023). Is ChatGPT a good translator? A preliminary study. *arXiv preprint arXiv:2301.08745*..

Jin, B. & Kruppa, M. (2023, January 5). Cheating with ChatGPT: Can an AI chatbot pass AP Lit? *The Wall Street Journal*, https://www.wsj.com/articles/chatgpt-creatoropenai-is-in-talks-for-tender-offer-that-would-value-it-at29-billion-11672949279

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kim, N.-Y. (2016). Effects of voice chat on efl learners' speaking ability according to proficiency levels. *Multimedia Assist. Lang. Learn.* 19, 63–88. doi: 10.15702/mall.2016.19.4.63

Kim, N.-Y., Cha, Y., and Kim, H.-S. (2019). Future english learning: chatbots and artificial intelligence. *Multimedia Assist. Lang. Learn.* 22, 32–53.

King, M. R., & ChatGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 1-2.

Lee, J. Y.(2023) "Can an artificial intelligence chatbot be the author of a scholarly article?," Sci. Ed., vol.10, no. 1, pp. 7–12, Feb. 2023, doi: https://doi.org/10.6087/kcse.292.

Markoff, J. (2015). Silicon valley investors to bankroll artificial-intelligence center. *The Seattle Times,* https://www.seattletimes.com/business/technology/siliconvalley-investors-to-bankroll-artificial-intelligence-center/

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Mhlanga, D. (2023). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. *SSRN Electronic Journal*. 10.2139/ssrn.4354422.

Murati, M. [@miramurati]. (2022, December 6). Tweets. [Twitter profile]. https://twitter.com/miramurati/ status/1599796191243669504

Okonkwo CW, Ade-Ibijola A (2021) Chatbots applications in education: a systematic review. Comput Ed: *Artificial Intell* 2:1–10. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033

OpenAI. (2015, December 2). Introducing OpenAI. https:// openai.com/blog/introducing-openai/

OpenAI. (2022, November 30). ChatGTP: Optimizing language models for dialogue. https://openai.com/blog/ chatgpt/

Özkan, U. B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.

Redston, C., Day, J., & Cunningham, G. (2012). *Face2face Pre-intermediate Teacher's Book with DVD*. Cambridge University Press.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023) ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1)

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Şanal, Y. (2018). *Yirminci yüzyıl İrlanda tiyatrosunda hiciv dilinin biçembilimsel olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları (İngiliz Dili ve Edebiyatı) Anabilim Dalı.

Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.

Sheehan, B., Jin, H.S., & Gottlieb, U.R. (2020). Customer service chatbots: Anthropomorphism and adoption. *Journal of Business Research*.

Shevat, A. (2017*). Designing bots: Creating conversational experiences*. " O'Reilly Media, Inc.".

Stokel-Walker, C., & Van Noorden, R. (2023). What ChatGPT and generative AI mean for science. *Nature*, 614(7947), 214–216. https://doi.org/10.1038/d41586-023-00340-6

Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The end of online exam integrity?. *Preprint. arXiv*:2212.09292v1

Turan, Ü. D. (2013*). Genel Dilbilim II*, (Edit. Özsoy, Sumru; Emeksiz, Zeynep Erk), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tılıç, G. (2016). Yabanci Dil Öğreniminde Kullanılan Etkileşimli Mobil Uygulamalar: Duolingo Örneği. *Journal of Research in Education and Teaching*. 5(34).

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.

Wang, Y. F., and Petrina, S. (2013). Using learning analytics to understand the design of an intelligent language tutor-chatbot lucy. *Editorial Preface* 4, 124–131. doi: 10.14569/IJACSA.2013.041117

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *2*(2), 19-73.

Z. Lin, (2023). “Why and how to embrace AI such as ChatGPT in your academic life.” P*syArXiv*, Feb. 05, 2023. doi: 10.31234/osf.io/sdx3j.

Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *Available at SSRN 4312418*.

84. Traduzione e Intertestualità. Uno studio empirico: *Straight Man* di Richard Russo[1]

Ellen PATAT[2]

APA: Patat, E. (2023). Traduzione e Intertestualità. Uno studio empirico: *Straight Man* di Richard Russo. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1334-1342. DOI: 10.29000/rumelide.1406012.

Riassunto

Il presente caso di studio esplora la relazione tra traduzione e intertestualità nel romanzo di ambientazione accademica *Straight Man* (1997) dell'autore americano Richard Russo, vincitore del Premio Pulizer 2002. Questo quarto romanzo, una parziale 'cesura' nella classica produzione dell'autore sia per ambientazione che per intreccio narrativo, si inserisce nel filone del genere della 'campus novel', sviluppatosi negli Stati Uniti dalla fine degli anni '50 che non trova, tuttavia, corrispondenza nell'ambiente culturale e letterario italiano. La complessa relazione tra le due 'arti' – intertestualità e traduzione –, in quanto entrambe possono essere considerate la 'summa' di varie conoscenze, viene affrontata non dal punto di vista meramente teorico bensì adottando un approccio empirico che mira ad analizzare la natura, la funzione e la resa dei riferimenti intertestuali nell'inedita traduzione dall'inglese all'italiano del romanzo. Per valutare le scelte del traduttore, mediante un campionamento mirato, vengono presentati alcuni casi esemplificativi funzionali nel riflettere sulle strategie attuate nella traduzione per garantirne il principio di fedeltà e ridurre il potenziale cambiamento di significato. Con l'obiettivo di permettere a un generico lettore, che non condivide le 'biblioteche' o le 'enciclopedie' dell'autore e del traduttore – figura professionale *in-between* tra sistemi linguistici e socioculturali –, di comprendere appieno un'opera e per risolvere le problematiche e le criticità dei fenomeni intertestuali ordite nelle maglie narrative, nel processo traduttivo in esame sono utilizzate con maggior frequenza le traduzioni letterali e gli elementi para-testuali.

Parole chiave: traduzione, intertestualità, Richard Russo, *Straight Man*

---

[1] Si dichiara che i principi scientifici ed etici sono stati rispettati durante la preparazione di questo studio e tutti gli studi utilizzati sono citati nella bibliografia.
Conflitto di interessi: Non è stato dichiarato alcun conflitto di interessi.
Finanziamento: non è stato utilizzato alcun finanziamento esterno per sostenere questo studio.
Copyright e licenza: Gli autori possiedono i diritti d'autore del loro lavoro pubblicato sulla rivista e il loro lavoro è pubblicato con licenza CC BY-NC 4.0.
Fonte: Si dichiara che i principi scientifici ed etici sono stati seguiti durante la preparazione di questo studio e tutti gli studi utilizzati sono indicati nella bibliografia.
Rapporto di somiglianza: Ricevuto - Turnitin, tasso: 9
Reclamo etico: editor@rumelide.com
Tipo di articolo: Articolo di ricerca, Data di registrazione dell'articolo: 08.10.2023-Data di accettazione: 20.12.2023-Data di pubblicazione: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406012
Revisione paritaria Due referee esterni / Doppio cieco

[2] Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İtalyan Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., İstanbul University, Faculty of Literature, Department of Italian Language and Literature (İstanbul-Türkiye), ellen.patat@istanbul.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0994-8415., **ROR ID:** https://ror.org/ 03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100005183

Çeviri ve Metinlerarasılık. Ampirik Bir Çalışma: Richard Russo'nun *Straight Man*[3]

Öz

Mevcut vaka çalışması, 2002 Pulitzer Ödülü sahibi Amerikalı yazar Richard Russo'nun 'kampüs romanı' Straight Man'de (1997) çeviri ve metinlerarasılık ilişkisini araştırmaktadır. Hem mekân hem de anlatım açısından yazarın klasik stilinde kısmi bir 'duraklama' olarak kabul edilen bu dördüncü roman, 1950'lerin sonlarından günümüze kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen fakat İtalyan kültürel ve edebi ortamında pek rastlanmayan 'kampüs romanı' türüne ait bir eserdir. Farklı alanlara ait bilgilerin '*summa*' olarak değerlendirilebileceği her iki 'sanat' – metinlerarasılık ve çeviri – arasındaki karmaşık ilişki, salt teorik bir bakış açısıyla değil ampirik bir yaklaşım benimsenerek ele alınmaktadır. Bu ampirik çalışma, İngilizceden İtalyancaya henüz yayınlanmamış romandaki metinlerarası referansların doğasını, işlevini ve çevirilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çevirmenin seçimlerini değerlendirmek için amaçlı örnekleme yoluyla, çeviride aslına uygunluğu sağlamak ve anlamdaki olası değişikliği azaltmak için uygulanan stratejileri yansıtacak bazı örnek vakalar sunulmaktadır. Hem yazarın hem de dilsel ve sosyo-kültürel sistemler arasında profesyonel bir figür olan çevirmenin 'kütüphanelerini' veya 'ansiklopedilerini' paylaşmayan genel okuyucunun bir eseri tam olarak anlamasını sağlamak amacıyla ve anlatı ağlarına örülmüş metinlerarası olguların sorunlarını ve kritik konularını çözmek amacıyla, söz konusu çeviri sürecinde birebir çeviriler ve yan metinsel eklemeler daha sık kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: çeviri, metinlerarasılık, Richard Russo, *Straight Man*

---

3 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:** 08.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406012
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

Translation and Intertextuality. An Empirical Study: Richard Russo's *Straight Man*[4]

Abstract

The present case study explores the relationship between translation and intertextuality in the 'campus novel' *Straight Man* (1997) by American author Richard Russo, Pulizer Prize winner 2002. This fourth novel, a partial 'break' in the author's classic production, both in terms of setting and narrative plot, fits into the genre of the 'academic background novel', developed in the United States since the end of the 1950s which, however, does not find, correspondence in the Italian cultural and literary environment. The complex relationship between the two 'arts' – intertextuality and translation –, as both can be considered the *summa* of various knowledge, is addressed not from a purely theoretical point of view but by adopting an empirical approach. This aims to analyse the nature, the function and the rendering of intertextual references in the unpublished translation from English to Italian of the novel. In order to evaluate the translator choices, by means of purposive sampling, some example cases are presented so to reflect on the strategies implemented in the translation to ensure the principle of fidelity and reduce a potential change in meaning. In order to allow a general reader, who does not share the 'libraries' or the 'encyclopaedias' of the author and of the translator – a professional figure *in-between* linguistic and socio-cultural systems – to fully comprehend a literary work and to resolve the problems and critical issues of the intertextual phenomena woven into the narration, literal translations and para-textual elements are implemented more frequently in the translation process.

Keywords: translation, intertextuality, Richard Russo, *Straight Man*

Introduzione

Nel numero 18 di *Palimpsestes. Revue de traduction*, *Traduire l'intertextualité*, nel saggio intitolato "Entre l'esquive et la mise à plat : traduire l'intertextualité chez James Thurber", ossia tra 'schivare' e 'appiattire' la traduzione, Antoine (2006) concludeva:

> On ne développera pas pour autant une « inquiétude de l'intertextualité » (« et si je n'avais pas été sensible à un lien intertextuel ? »), mais on s'astreindra à passer celle que l'on aura, à force de doute, décelée, et à recréer en LA les conditions d'une « inquiétude par l'intertextualité », c'est-à-dire ce qui, dans le jeu intertextuel, déstabilise un peu le lecteur, le fait réagir au réseau d'associations qu'il crée, lui donne une impression diffuse de déjà-vu et, somme toute, relance sa lecture. Le reste est littérature (10-11).

É indubbio che la 'preoccupazione', vera e propria 'inquietudine', *per,* o *tramite,* l'intertestualità[5] – ossia, in sintesi, "la presenza effettiva di un testo in un altro" (Genette 1997: 4)" – in ambito traduttologico

---

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: 9
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406012
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

5 Gli studi sull'intertestualità, ossia le diverse relazioni che un testo intrattiene con altri testi posteriori o coevi, nascono alla fine degli anni '60 del Novecento e si sviluppano con gli studi di Kristeva (1969), che riprende il dialogismo di Bachtin (1934-35) e de Saussure, a cui fanno seguito Barthes, Jenny, Riffaterre, Genette (Gignoux 2006, Bernardelli 2010: 9-62,

ponga una serie di criticità nel trasferimento e nella seguente ricomposizione di senso tra ipotesto (originale) e ipertesto (traduzione). Questo perché ogni testo è da considerarsi una rete costituita da "tutti gli altri testi che fanno parte della 'biblioteca' personale di un autore, la quale si combina inoltre con fattori esterni come il contesto storico, culturale, ideologico e sociale in cui si inserisce" (Vidotto 2013: 202). Diventa dunque arduo tradurre la potenziale capacità di un testo di entrare in relazione con le 'biblioteche' di un sistema non unicamente linguistico; è sostanzialmente problematico raggiungere un generico lettore che, a differenza del traduttore – *in-between* tra lingue, culture, ovvero 'sistemi' –,[6] potrebbe non comprendere i riferimenti letterari nonché socioculturali abilmente orditi nelle maglie narrative. Tuttavia, 'fare traduzione' vuol dire anche arricchire il sistema cultura; Even-Zohar (1978) ritiene, infatti, che la letteratura, in particolare la 'letteratura tradotta', sia un mezzo per potenziare quello, da lui definito, 'polisistema' cultura. Da una prospettiva teleologica, come indicato da Levý (2010: 60), ogni traduzione è un atto comunicativo il cui scopo è comunicare al lettore straniero la conoscenza dell'originale.

L' 'enciclopedia', intesa come "un distillato (sotto forma di macroproposizioni) di altri testi" (Eco 1983: 24), a cui un autore attinge per la creazione di un testo è parte integrante dell'attualizzazione del testo a cui, a sua volta, il lettore collabora speculando su "mondi possibili" (115). Tale mondo è un "costrutto culturale" (130) originato dall'interazione tra universo narrativo e realtà. Nel processo di traduzione,[7] il traduttore è *in primis* un lettore; attraverso l'atto della lettura – ove "Leggere significa dunque tradurre, trascodificare, sportare il testo di partenza metaforizzandolo, trasportandolo, trasducendolo in un luogo, in un codice altro, in cui inevitabilmente assumerà significati diversi" (Benjamin 1995: 46) – si giunge alla scrittura. "Tradurre", sostiene Calvino (1995), "è il vero modo di leggere un testo [...] è il vero modo [per un autore] di leggere se stesso, di capire bene cosa ha scritto e perché" (1826). In secondo luogo, il traduttore è garante di un messaggio affidatogli dall'autore e tale responsabilità è bidirezionale, vale a dire che non solo deve assicurarsi di rispettare le volontà autoriali ma deve anche garantire al lettore finale un prodotto comprensibile nella cultura di arrivo (Nord 1988 citato in Vidotto 2013: 206). In sintesi, in qualità di lettore, il traduttore deve compiere una prima lettura 'euristica' e in un secondo momento 'retroattiva' (Riffaterre 1978); egli è poi "elucidator", 'delucidatore',

in quanto i traduttori devono prima conoscere i temi letterari rilevanti e il contesto storico e sociale implicito nel testo, e infine, fungere da autore riscrivendo in un'altra lingua l'ipotesto considerando gli elementi intertestuali (Long e Yu 2020: 1108).

In questa cornice, si ritiene dunque necessario esplorare, soffermandosi su casi individuali, l'intento autoriale e traduttivo. Attraverso il metodo del campionamento mirato, questo studio empirico si propone una riflessione sull'intertestualità – intesa come citazione, allusione ma anche "citazioni implicite, autocitazioni, riferimenti, imitazioni, riscritture, forme ora manifeste ora nascoste che arricchiscono un'opera in maniera dialogica" (Bravi 2019: 261) – presente in *Straight Man* (1997, Vintage Contemporaries, New York) di Richard Russo. Concentrandosi sulla traduzione inedita dall'inglese all'italiano,[8] si vuole esplorare la funzionalità e la resa dei riferimenti intertestuali;

Bernardelli 2013, Dzera 2018) impegnati nell'esplorare e definire, seppur in modo dissimile, le dinamiche che si sviluppano tra testo e testi, autore e lettori. Da questa molteplicità di approcci derivano varie definizioni e pratiche che finiscono anche con il generare interpretazioni dai deboli legami teorici (Gignoux 2006: 2).

6 Il traduttore è un "[b]i-cultural expert who knows how to 'produce' [...] a text for a certain purpose and for target-culture addressees (the intended recipients). The translator is the target-text 'producer'" (Vermeer e Reiss 1996: 7).

7 Sui problemi della traduzione cfr. Bassnett-McGuire 1993.

8 La traduzione del romanzo è stata effettuata in sede di tesi dottorale, Cfr. Patat, E. (2008). *Richard Russo,* Straight Man*: introduzione e traduzione. Il romanzo di ambientazione accademica*. Tesi di dottorato a.a. 2007-2008. Corso di dottorato di ricerca in Ladinistica, Plurilinguismo e Letterature Comparate, Ciclo XX, Università degli Studi di Udine (https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/CFI0792321). Alcune opere dell'autore sono state tradotte in italiano: *La vita*

ponendosi quindi le seguenti domande di ricerca: 1. Qual è la natura dei riferimenti intertestuali? 2. Qual è la funzione dei riferimenti intertestuali? 3. Come vengono trasferiti i riferimenti intertestuali nella cultura d'arrivo? Malgrado gli studi sull'intertestualità tendano a concentrarsi sulle 'macrostrutture' (transtestualità genettiana), ai fini del presente studio si lavorerà a livello il microtesto poiché, come osserva Vidotto (2013: 203), in ottica traduttiva si possono ottenere osservazioni più dettagliate se si compie la disamina di casi intertestuali circoscritti.

1. Richard Russo: l'autore e lo stile

Nel vasto e intricato panorama letterario americano, Richard Russo (1949-) affianca alla professione di scrittore l'impiego di professore d'inglese e di scrittura creativa. Dalle collaborazioni con il regista Robert Benton e l'attore Paul Newman, prende il via la sua carriera da sceneggiatore, giungendo a lavorare con registi quali Marthe Coolidge, Fred Shepisi e Harold Ramis, e con cast di grande spessore. L'attività artistica di Russo di focalizza soprattutto sulla 'classe', ossia sulla gente comune; individui che si portano dentro dolorose cicatrici provenienti da un passato difficile, dal rapporto spesso travagliato con i genitori, soprattutto con la figura paterna, da eventi determinanti attinti dalla sfera della quotidianità, aggravata dall'inesorabilità della vita. Il *fil rouge* dei romanzi sono le realtà urbane dei piccoli centri americani: Mohawk, N.Y., la città della conceria che fa da sfondo ai primi due romanzi, *Mohawk* (1986) e *The Risk Pool* (1990); North Bath, N.Y. una località termale dove si sono prosciugate le sorgenti per *Nobody's Fool* (1993); la grigia Railton di *Straight Man* (1997) ed Empire Falls, Maine, dell'omonimo romanzo (2001) da Premio Pulizer 2002; e, infine, Thomaston in cui si assiste al passare inesorabile del tempo nella vita di Louis Charles Lynch e della sua famiglia in *Bridge of Sighs* (2007). Tuttavia, è pressoché irrilevante che l'ambientazione sia in Maine, nello stato di New York o in Pennsylvania, Russo offre un archetipo della cittadina, riproducibile e modellabile, lasciando al lettore la facoltà di collocarla in un spazio geografico preciso. L'inevitabile declino del centro urbano tormentato e rovinato, su più livelli, dall'industrializzazione, il passare del tempo che scandisce i ritmi delle esistenze dei singoli segnano gli individui e gli spazi in cui questi agiscono.

Lo stile di Richard Russo è basato sulla ricercata semplicità del lessico; un linguaggio ricco di forme colloquiali, espressioni idiomatiche e gergali. La sintassi, nella prevalente paratassi, si basa su frasi segmentate o frammentarie, nominali, dislocazioni, ellissi, implicite, ripetizioni, alcune autocorrezioni modali ed elementi diettici. Con una linearità raffinata, Russo rappresenta e descrive la monotonia dell'esistenza, dell'indigenza, e dell'alienazione dei suoi personaggi. L'apparente esiguità del linguaggio, che dal punto di vista della traduzione pone importanti sfide, richiama l'essenzialità stessa del suo stile, dei suoi personaggi e delle ambientazioni; una scrittura caratterizzata da arguzia e umorismo, il cui tono è sardonico e cinico seppur talvolta empatico ed ironico.

2. Un caso di studio: *Straight Man* di Richard Russo

Un maggior interesse per l'istruzione universitaria e una crescita delle università americane nel secondo dopoguerra, per riuscire ad assorbire il rientro dei veterani ed inglobare anche la sempre più crescente percentuale di studenti dopo il cosiddetto 'baby-booming' (Rury 2005: 182-183), sono i motivi alla base della popolarità del genere del 'campus novel' o romanzo di ambientazione accademica divenuto popolare negli anni '50. Showalter, nel suo *Faculty Towers. The Academic Novel and its Discontents* (2005) in cui traccia puntualmente la storia del genere, definisce questo periodo le "Ivory Towers" in cui "[t]he academic novels of the 1950s depict a society with its own rules and traditions, cut off from the

secondo me (*Nobody's Fool*) 1995 (Frassinelli), *All'ombra del padre* (*The Risk Pool*) 2007 (Sonzogno), *Il declino dell'impero Whiting* (*Empire Falls*) 2003 (Sonzogno), *La donna nel quadro* (*Bridge of Sighs*) 2011 (Frassinelli), *La magia dell'ultima estate* (*The Old Cap Magic* 2009) 2010 (Frassinelli).

outside world, a snug, womblike, and, for some, suffocation world. But in contrast to those that would follow, they deal with large communal units, the college, the faculty, the university, rather than a single department" (17). Da questi primi inizi, si passa, negli anni '90, a storie che si dipanano principalmente all'interno di un dipartimento in cui la caccia al posto di ruolo, la posizione 'privilegiata' dell'essere accademico, le lotte di potere, le discordie all'interno dei dipartimenti, le accuse di molestie sessuali porteranno a toni "much more vituperative, vengeful, and cruel than in earlier decades" (108).

In questo contesto, si inserisce il quarto romanzo di Richard Russo, che segna una temporanea 'cesura' nella classica produzione dell'autore per ambientazione e altresì per la vena comico-ironica sul cui solco si immette la trama. *Straight Man* (1997) narra la storia di William Henry Devereaux Jr., docente di inglese con scarsi risultati, a differenza del padre William Henry Devereaux Sr., insigne professore. Dalla personalità con forti tendenze anarchiche, Devereaux Jr., Hank, noto anche come 'Lucky Hank', è capo *ad interim* del dipartimento di un college della Pennsylvania in cui lavora ormai da vent'anni; si sente in una situazione stagnante priva di stimoli, costretto ad affrontare problematiche di vario genere: dalle pressioni per tagli al budget, a un gruppo di femministe radicali che vogliono bandire gli scrittori maschi dal curriculum, a gestire l'ipotesi di omicidio di un collega scomparso. Il lettore lo segue in una serie di curiosi e bizzarri avvenimenti, con colleghi singolari e stravaganti appunto e una famiglia amorevole e relativamente 'normale' di supporto, nel suo barcamenarsi tra indifferenza, eccessi e aspirazioni. Si tratta dell'esplorazione umoristica e satirica del mondo accademico, delle relazioni familiari e di una crisi di mezza età. Con *Straight Man*, Russo affronta diversi temi stringenti per la società contemporanea: la lotta per mantenere l'identità personale e professionale di fronte alle pressioni sociali, le difficoltà a bilanciare tali richieste e il conseguente impatto sulla salute mentale, le insidie della politica di genere e gli sforzi dei gruppi emarginati per non soccombere alle strutture di potere.

2.1. Traduzione e intertestualità: dalla teoria alla pratica[9]

La prima sezione del romanzo è funzionale nella comprensione del titolo: nel gestire le difficoltà professionali come capo del dipartimento di inglese, il Prof. Devereaux potrebbe/dovrebbe essere lo 'straight man', in apparenza, almeno a suo avviso, leader calmo e razionale; tuttavia, con la crescente pressione, irrazionalità e irregolarità cominceranno a dominare la sua esistenza. L'allusione al 'personaggio tipo' (uno *stock character* o 'archetipo del personaggio', in cui il pubblico si riconosce, Pavis 1998: 423) si dirama su più sensi: Hank è lo stereotipo del maschio caucasico, eterosessuale, in una posizione privilegiata, in crisi di mezza età, alla ricerca di avventure, per cui poi non è all'altezza; etnia, genere, *status* – rappresentante per eccellenza di comportamenti maschilisti e patriarcali stereotipati. A definirsi tale, è lo stesso professore, vanificando di fatto il ruolo generico dello *straight man* come contraltare del personaggio comico. Il traduttore ha diverse strategie a cui far riferimento, una volta riconosciuta l'allusione: proporre una traduzione letterale, evitare la traduzione dell'intertesto anche se riconosciuto, ricorrere al paratesto (es. nota a piè di pagina), attuare una sostituzione (Vidotto 2013: 206-207). Due sono state in questo caso le scelte di traduzione: si è optato per la seconda opzione, ovvero si è mantenuta la forma inglese, per il titolo; in corpo al testo, invece, si è andati ad attuare una parziale quarta opzione nell''l'intelaiatura intertestuale', puntando sull'interpretazione del ruolo dello personaggio, sfruttando l'espressione "uomo retto" (410).

La suddivisione in sezioni dell'ipotesto offre altri due esempi di intertestualità derivata dall'attingere di Russo alla sua 'enciclopedia'; i titoli, "Occams Razor" e "Judas Peckerwood", sono seguiti dai primi quattro versi delle prime due ottave di *What I expected* (*Collected Poems 1928-1985)* di Stephen

9 I riferimenti alla traduzione presente nel Capitolo III della tesi di dottorato (cfr. nota 5) verranno indicati solo con il numero di pagina.

Spender, poeta e saggista inglese.[10] Il riferimento al rasoio di Occam, ovvero al principio di parsimonia che conduce alla soluzione più semplice tra quelle egualmente valide, diventa la filosofia di vita del protagonista. Più interessante nell'economia della traduzione, è il titolo della seconda parte. Tra gli insulti possibili in lingua americana, 'perckerwood' indica una persona dalla personalità spiacevole, ma anche "a poor white" e "cracker"; con quest'ultimo si intende "a poor white person living in the hills or backwoods of Georgia, Florida or other Southern State (often used in an unfriendly way); o " a boaster, a braggart" o infine "a liar" (Barnhart e Barnh 1982). Tutte le potenziali traduzioni in italiano, molte delle quali con riferimenti scatologici, dovevano, in qualche modo, allinearsi con lo sviluppo narrativo in cui avrebbero assunto gradatamente valore. Un blando "millantatore" seguito da Giuda diverrà un ingiurioso improperio nei confronti di Hank, vista la sua posizione poco chiara nello schema politico-amministrativo del sistema universitario. Le citazioni esplicite da Spender, tradotte letteralmente, riassumono il contenuto della sezione a cui si riferiscono: la prima anticipa le lotte, gli sforzi e la volontà al sacrificio che portano a un presunto successo mentre la seconda riflette la delusione di una lunga ascesa verso una realtà diversa da quella attesa. Benché poco problematiche dal punto di vista traduttivo, per ciò che concerne la metodologia, si sarebbe potuto optare per delle traduzioni in italiano già pubblicate ma la ricerca non aveva portato a risultati, così che la scelta di una traduzione 'personale' era stata inevitabile.

Il richiamo al passato, alla cultura classica e ai suoi classici altresì alle opere dei grandi autori, non disdegnando accostamenti ai tempi coevi, costituiscono riferimenti intertestuali di rilievo nell'opera analizzata. Si prenda in esame il seguente passaggio:

> Passerà tutto il suo tempo cercando di provare che l'oracolo si sbaglia, un'ardua battaglia. Chiedete a Edipo. Chiedete a Macbeth. Chiedete a Thurber. E questo ruolo non dev'essere stato poi così piacevole nemmeno per Lily. Gli oracoli devono stancarsi di parlare con persone che non ascoltano mai (chiedete a Cassandra. Chiedete a Oprah.), in special modo quelli che amoreggiano con l'onniscienza (376).

Le allusioni plurime, filamenti tra culture, tradizioni, letterature e geografie nonché veri e propri 'viaggi nel tempo' – dal mito greco di Edipo, coniugato poi in chiave freudiana per descrivere le pulsioni degli adulti nei confronti dei genitori, alla drammatizzazione della ricerca di potere in una fra le più conosciute e citate tragedie di Shakespeare, per giungere a J.G. Thurber, vignettista, scrittore e fumettista americano, attivo fino agli anni '60 del Novecento con racconti umoristici –, impreziosiscono il tessuto narrativo sostenendo con un certo *humor* l'argomentazione del protagonista. Il parallelismo tra Cassandra, sacerdotessa al tempio di Apollo con la facoltà della preveggenza, Oprah Winfrey, una delle più famose conduttrici televisive statunitensi, e la moglie di Hank, Lily, la donna che 'vede e provvedere' alle mancanze del consorte, contribuisce a eliminare lo scarto temporale, attualizzando il mito, ancorando la storia alla realtà contemporanea del piccolo schermo. L'allusione all'oracolo, esplicitata e supportata dai seguenti richiami, non pone problemi traduttivi e, si ritiene, non necessiti di note esplicative poiché, seppur alcuni (Thurber e Oprah) potrebbero non originare associazioni di senso nella mente del lettore tipo, il contesto è sufficiente per assicurare la comprensione a scapito, forse, di un indebolimento dell'effetto 'comico' voluto dall'autore.

Opere note nel panorama letterario mondiale – *Macbeth* di Shakespeare, *The Great Gatsby* di F.S. Fitzgerald, *The Red Badge of Courage* di Stephen Crane, ad esempio – vengono affiancate a lavori potenzialmente meno conosciuti dal lettore medio italiano. In questi casi, l'aggiunta di una nota

---

10 What I expected, was / Thunder, fighting, / Long struggles with men / And climbing (Ciò che mi aspettavo, era / un tuono, una lotta / Lunghe battaglie con gli uomini / E una scalata", 186); What I had not foreseen / Was the gradual day / Weakening the will / Leaking the brightness away (Ciò che non avevo previsto / Era il progredire dei giorni / Che indeboliscono la realtà / E fanno scorrere via la luminosità", 381).

esplicativa è stata ritenuta auspicabile. Sagace e realista il Prof. Devereaux si chiede: "In quante riunioni come queste siamo stati seduti negli ultimi vent'anni? A quante ore, settimane, mesi ammonterebbero se misurati con i cucchiai di caffè di Prufrock?" (441). La traccia intertestuale in questa frase, che nella sua semplicità sintattica e lessicale racchiude un senso profondo per la narrazione, è stata affrontata con una traduzione letterale supportata dall'elemento paratestuale. Questo perché il riferimento al *Canto d'Amore di J. Alfred Prufrock* (*The Love Song of J. Alfred Prufrock*, 1910) di T.S. Eliot, nonostante la popolarità del componimento, giacché uno dei più famosi nella produzione dell'autore, richiedeva un passo interpretativo di 'alto' livello. Quando Prufrock dice "I have measure out my life with coffee spoons" (T.S. Elio 1917: 12) si riferisce al trascorrere della vita svolgendo compiti banali e ripetitivi. Se non suggerito al lettore, si perderebbero con molta probabilità le implicazioni; la riflessione di Hank in questo passaggio richiama, infatti, la stabilità, intesa in senso negativo come mancanza di stimoli esterni o mancanza di voglia di cambiamento, che ha colto e 'intrappolato' tutti i membri del dipartimento.

Ampliando la prospettiva dei mezzi di comunicazione, un altro esempio che lascia il traduttore in un frangente decisionale simile al sopramenzionato riguarda la citazione del teso di una canzone. Russo riprende, spesso in una sorta di *soundscape* situazionale, dei 'grandi' della trazione musicale statunitense, dalla country music di Patsy Cline e Willie Nelson, le cui note giungono alla radio del *pick up* fiammante del signor Purty, altro personaggio alquanto bizzarro di Russo, agli Every Borthers, dal pop di Jonny Mathis al dj Wolfman Jack. Si ritrovano però due soli versi in citazione esplicita da *Crazy* (1961) resa famosa dalla voce di Patsy Cline – "Sono pazza", "pazza perché ti amo" (507); in questo caso il traduttore non necessità di ricorrere a spazi paratestuali poiché le parole della canzone di sottofondo corroborano l'aspetto comico della scena. Alla soglia della senescenza, Purtry è infatuato della madre di Hank, che 'sfrutta' quest'amichevole relazione quando in necessità, così come in questa particolare circostanza, in cui la si trova arrabbiata con il figlio: "L'espressione impietrita di mia madre comunica in modo eloquente e in maniera spiccia molte cose: che è arrabbiata con me, che è frustrata, che ha provato a chiamarmi, sia a casa sia in ufficio, ricevendo solo la segreteria, che odia" (507).

Conclusioni

Analizzando, a livello microtestuale, la natura, la funzionalità e la resa del "mosaico di citazioni" (Kristeva 1978: 121) presenti nel quarto romanzo, *Straight Man*, dell'autore americano Richard Russo, non ancora pubblicato in italiano, si è cercato di riflettere sul complesso rapporto tra l'arte del tradurre e l'intertestualità. Nel quadro di una voluta fedeltà, la traduzione intertestuale deve tenere in considerazione non solo "la puntuale corrispondenza linguistica" ma anche "la conformità e omologia di relazioni intertestuali" (Bernardelli 2010: 57). Dagli esempi ripotatati, si nota come le citazioni esplicite, proposte in traduzione letterale, veicolano il contesto socioculturale di Richard Russo. Inoltre, solo in alcuni casi l'utilizzo del paratesto può fungere da sostegno esplicativo per il lettore medio italiano. Tuttavia, considerando la natura degli elementi intertestuali presenti non si evidenziano particolari criticità stilistiche.

Bibliografia

Antoine F. (2006). Entre l'esquive et la mise à plat: traduire l'intertextualité chez James Thurber, *Palimpsestes*, 18, pp. 87-103.

Bassnett-McGuire S. (1993). *La traduzione. Teorie e pratiche*, Bompiani, Milano.

Benjamin W. (1995). Il compito del traduttore, in Id. *Angelus novus*, Einaudi, Torino.

Bernardelli A. (ed.) (2010). *La rete intertestuale. Percorsi tra testi, discorsi e immagini*, Morlacchi Editore, Perugia.

Bernardelli A. (2013). *Che cos'è l'intertestualità*, Carocci, Roma.

Bravin A. (2019). Le forme dell'intertestualità: dalla citazione all'allusione, *Studi Slavistici*, xvi, 2019, 1, pp. 261-276.

Calvino I. (1995). *Tradurre e il vero modo di leggere un testo*, in *Saggi*, Vol. II, Meridiani Mondadori, Milano.

Dzera O. (2018). Intertextuality and translation theory: Strategies of research, *Naukovì zapiski Nacìonal'nogo unìversitetu «Ostroz'ka akademìâ»,* 1.2(70): 11–15.

Eco U. (1983). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.

Even-Zohar I. (1978). *The Position of Translated Literature within the Literary Polisystem*; trad. it. 1995, *La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario*, in S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione*, pp. 227-238, Bompiani, Milano.

Genette, G. (1997). *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino.

Gignoux A.C. (2006), De l'intertextualité à la récriture, *Cahiers de Narratologie,* 13, 1-9.

Levy, J. (2010). La traduzione come processo decisionale, in Nergaard, S. (ed.), *Teorie contemporanee della traduzione*, pp. 60-80, Bompiani, Milano.

Long Y. & Yu G. (2020). Intertextuality Theory and Translation, *Theory and Practice in Language Studies*, 10 (9), 1106-1110.

Kristeva J. (1978), *La parola, il dialogo e il romanzo*, in Ead. *Semeiotike. Ricerche per una semanalisi*, Milano (ed. or. 1967), pp. 119-143.

Patat, E. (2008). *Richard Russo,* Straight Man*: introduzione e traduzione. Il romanzo di ambientazione accademica*. Tesi di dottorato a.a. 2007-2008. Corso di dottorato di ricerca in Ladinistica, Plurilinguismo e Letterature Comparate, Ciclo XX, Università degli Studi di Udine (https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/CFI0792321).

Pavis P. (1998). *Dictionary of the Theatre. Terms, Concepts, and Analysis*, University of Toronto Press, Toronto.

Riffaterre M. (1979). *La produzione del testo*, il Mulino, Bologna.

Rury, J.L. (2005). *Education and Social Changes: Themes in the History of American Schooling*, Routledge, New York.

Russo R. (2017). *Straight Man*, Vintage Contemporaries, New York.

Showalter E. (2005). *Faculty Towers. The Academic Novel and its Discontents*, Oxford University Press, Oxford.

T.S. Eliot (1917). *Prufrock and Other Observations*, The Egoist Ltd., London.

Valentino G. (2017). Analisi del trattamento dell'intertestualità nella traduzione delle opere di P.G. Wodehouse (1881-1975) alla luce dell'approccio epistemico. In Martinez Sierra, Juan José & Patrick Zabelbeascoa Terram (eds.), *The Translation of Humour/La traduccion del humor*. *MonTi* 9, 101-124.

Vermeer, H.J., Reiss, K. (1996). *Groundwork for a general theory of translation*, Tubergen, Niemeyer.

Vidotto, I. (2013). Intertestualità e traduzione: quali soluzioni per Manhattan di Héléne Cixous, *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione/International Journal of Translation*, 15, 201-2018.

85. Multidimensional view of magical realism in Russian literature[1]

Ceylan ÖZDEMİR[2]

APA: Özdemir, C. (2023). Multidimensional view of magical realism in Russian literature. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1343-1355. DOI: 10.29000/rumelide.1406015.

Abstract

The 20th century witnessed cultural and social changes of immense proportions. Magical realism appeared in literature at the beginning of the century, which is pivotal in world history. This art movement swiftly extended beyond a regional phenomenon and developed into a significant symbol of global artistic expression. The fusion of the banal facets of daily life with fictional elements engenders a world that is simultaneously recognizable and foreign, leading the reader on a voyage. This element is considered crucial to facilitate progress towards universality. Russian literature uses magical realism and integrates its distinct cultural codes and historical context to produce a unique interpretation within the field. The groundwork of Russian magical realism rests upon the intricate psychological studies of Fyodor Dostoyevsky, the fantastical realism of Mikhail Bulgakov, and the absurdist storytelling of Nikolai Gogol. Magical realism has a history spanning over a century and has influenced various fields, including literature, cinema, painting, and philosophy. The contributions of Russian literature enhance the universality and profundity of this genre. Moreover, this wide reach facilitates a variety of viewpoints and understandings of magical realism to surface. This study examines the manifestation of magical realism in Russian literature along with its differing viewpoints. It also aims to explain the place of Russian magical realism in universal culture, which has yet to be clearly established in a historical context. This will be achieved by examining the origins of 19th century magical realism and its subsequent associations with various genres.

Keywords: Magical realism, Russian literature, fantastic, universal culture

---

[1] 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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406015
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Research Assist., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Slavic Languages and Literatures (Ankara-Türkiye), ceylan.ozdemir@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-5119-8120., **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

Rus edebiyatında büyülü gerçekçiliğe çok boyutlu bakış[3]

Öz

XX. yüzyıl, kültürel ve toplumsal metamorfozların eş zamanlı olarak gerçekleştiği, tarihi bir döneme ev sahipliği yapar. Dünya tarihi açısından kritik dönüm noktalarından biri sayılan söz konusu yüzyılın ilk yarısında literatürdeki yerini alan büyülü gerçekçilik, kısa sürede yalnızca yerel bir akım olmanın ötesine geçerek evrensel sanat anlayışının önemli temsilcilerinden biri haline gelmeyi başarır. Gündelik yaşamın sıradanlığı ile hayal ürünü olayları ve unsurları kendine özgü özellikleriyle bir araya getirerek okuru hem tanıdık hem de yabancı bir dünyada yolculuğa çıkarması, bahse konu anlayışın evrenselliğe geçiş sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri sayılır. Rus edebiyatı da bu evrenselliğin bir parçası olarak, büyülü gerçekçiliği kendi kültürel kodları ve tarihsel arka planıyla harmanlayarak alana özgün bir yorum getirir. Fyodor Dostoyevskiy'in karmaşık ruh analizleri, Mihail Bulgakov'un fantastik gerçekliği ve Nikolay Gogol'ün absürt anlatıları, Rus büyülü gerçekçiliğinin temel direkleri olarak karşımıza çıkar. Yüzyıllık bir geçmişi olan büyülü gerçekçilik, edebiyattan sinemaya, resimden felsefeye kadar geniş bir yelpazede etkisini gösterirken, Rus edebiyatının bu bağlamdaki katkıları, akımın evrenselliğini ve derinliğini artıran faktörler arasında yer alır. Söz konusu geniş etki alanı, büyülü gerçekçiliğe dair farklı perspektiflerin ve yorumların doğmasına da zemin hazırlar. Bu çalışmada ise büyülü gerçekçiliğin Rus edebiyatında nasıl karşılık bulduğuna ve ona dair yapılan farklı bakış açılarına değinilecektir. Ayrıca tarihsel bağlamda henüz net bir çerçeveye oturtulamayan Rus büyülü gerçekçiliğinin XIX. yüzyıla uzanan köklerinden günümüze kadar gelen farklı türlerle bağlantıları arasında kurulan ilişkiler üzerine yapılan yorumlardan yola çıkılarak bahse konu türün evrensel kültürdeki konumu aydınlatılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Büyülü gerçekçilik, Rus edebiyatı, fantastik, evrensel kültür

1. Introduction

In the early 20th century, the dissolution of empires and colonialism's cessation led to a significant change in global history. This momentous shift had profound cultural and societal consequences, ultimately triggering an unprecedented paradigm shift in artistic expression. Artists sought new viewpoints to encapsulate this extraordinary transformation. Within this context, the emergence of a new artistic movement called magical realism is significant. The very name encapsulates a stylistic approach that goes beyond the contrast between the factual and the imaginary. This is accomplished by seamlessly integrating exceptional elements into daily reality, thus normalising extraordinary events in everyday life. Departing from the fantastical, this artistic movement adeptly navigates the boundaries between reality and the otherworldly yet does so in a style reminiscent of everyday life. Unlike its fantastical counterpart, it focuses mainly on delving into the mysterious and complex foundations

---

3 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:** 13.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406015
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

inherent in ordinary life. Through this, it acts as a reflective canvas, mirroring the changing dynamics of both the global environment and the intricacies of human psychology.

Magical realism has the ability to broaden the limits of artistic representation and it holds a widespread impact on diverse creative fields globally, such as literature, painting, and cinema. A notable figure in the new objectivity (neue sachlichkeit) movement, the renowned German art critic, Franz Roh, authored "Magical Realism" within this context. Post-Expressionism, as discussed in Roh's seminal work (1995) published in 1925, played a key role in the advancement of the term 'magical realism' in artistic discourse. It is noteworthy that Novalis, the German Romantic poet and philosopher who wrote under the pseudonym Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, is said to have alluded to the concept earlier. While Novalis is considered a pioneer of magical idealism, the extent of his direct contribution is still under debate among scholars. Additionally, the inception of Roh's expression of magical realism in painting has a comparable journey in literature, which is reflected in the work of Italian writer Massimo Bontempelli. This view, previously limited to the visual arts, has recently gained significant momentum, infiltrating the film industry. As a result, magical realism has congealed into a genre that unites various artistic fields.

Aleksandr Alexandrovich Gugnin's scholarly insights, as a literary critic specializing in exploring "magical realism" in the Russian context, draw a fascinating parallel between this artistic movement and a traditional Russian toy known as "ванька-встанька." Additionally, Gugnin highlights the vital role played by magical realism in Russian literature, thus enhancing our comprehension of this literary phenomenon. This analogy showcases the trajectory of magical realism, which originated in philosophy, prospered in painting, and eventually established its dominance in both literature and cinema. The "ванька-встанька" toy, similar in form to the "haci yatmaz" of Turkish culture, represents an important aspect of Russian heritage. It consists of a spherical base that self-erects when placed on a flat surface. Through this comparison, Gugnin cleverly likens the term 'magical realism' to the toy, suggesting a shared dynamic movement that transforms from a prone to an upright position. This comparison effectively encompasses the expansive nature of magical realism, a term that travels fluidly through diverse artistic disciplines, much like the motion of the "ванька-встанька" (Gugnin, 1998, p. 20). In addition, Gugnin argues that in the domain of literary art, magical realism possesses a lively presence, and should not be demoted to a secondary position, emerging as a mere aftermath of the twentieth century. Gugnin argues that designating magical realism as a subgenre or an extension of contemporary movements such as surrealism and post-expressionism is a flawed approach. The Russian critic maintains that magical realism is distinct due to its unique characteristics, setting it apart from other genres. It acts as a vital lens through which to view the chief concerns of the twentieth century. Gugnin argues that an intricate web of connections between magical realism's concerns and their historical lineage is revealed, along with their implications for the future (Gugnin, 1998, p. 4). Therefore, limiting magical realism to the immediate concerns of its era and depicting it in this manner would result in an inadequate depiction. Magical realism transcends temporal boundaries, creating a connection between past and future eras and preserving the essential cultural memories of society. Additionally, it aims to subtly integrate global communities into the current milieu while safeguarding their historical truths and traditions from disappearing into obscurity.

The journey of magical realism begins in the domains of philosophy and painting, but it is in literature where this movement has reached its zenith of growth and impact. Remarkably, it has discovered a receptive base in the literary landscape of Latin American communities, where the remnants of colonialism have wielded power for lengthy durations. This, in turn, has acted as a source of creativity for authors and poets from various cultural backgrounds throughout the world. In this context, it would

be unimaginable for Russian literature, renowned for its rich heritage of works infused with surreal elements, to ignore magical realism. The profound social, political, and cultural alterations that unfolded across Russia during the early twentieth century brought about a noticeable change in the writers' perspectives. The political and ideological landscape of the time drove writers to pursue alternative modes of expression, breaking away from traditional realism. It was during this period that magical realism emerged as a leading approach among writers, allowing them to critique society and unleash their creativity with greater freedom.

2. The relationship between mystical realism and magical realism

Before delving into a detailed analysis of how the concept of "magical realism" has been employed in Russian literature and the various contexts behind it, it is pertinent to mention that "mystical realism (мистический реализм)" can often be used interchangeably with the term. Notably, Nikolay Berdyaev, a Russian philosopher, and Andrei Bely, a symbolist poet, are among the first to use this term. In the preface to his "Philosophical, Social and Literary Experiences (1900-1906)" (Опыты философские, социальные и литературные (1900-1906 г.)), published in 1907, Berdyaev objectively states that the term that best describes his philosophy is "mystical realism". Berdyaev elucidates that this philosophical viewpoint involves a balance between mystical revelation and realism. This approach is founded on the concept that actuality can be apprehended not through rationalism but by means of profound mystical experiences. In this context, Berdyaev maintains a critical perspective towards religious dogmas and posits that it is crucial for individuals to establish a connection with a spiritual reality based on their own inner encounters (Berdyaev, 1907, p. 2-4). Hence, the emphasis is on the individual's inner experiences and spiritual pilgrimage, overlooking religious dogma.

Berdyaev evaluates the realism of Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky, asserting it closely aligns with his philosophical principles, particularly in its examination of themes like individual autonomy and humanity's relationship with the Divine. This is particularly evident in the latter portion of Dostoyevsky's artistic career, which Berdyaev views as "mystical." The Russian scholar posits that the realist movement, epitomized by the creative endeavours of key figures in Russian literature during the nineteenth century such as Alexander Pushkin, Leo Tolstoy, Dostoyevsky, and Gogol, constitutes a symbolic form of art that serves as a link between two worlds. To clarify, Berdyaev argues that the truth sought by this intellectual movement, which points to a depth beyond what is immediately visible, cannot be directly represented in art and can only be conveyed through symbols. This viewpoint put forth by the Russian philosopher creates the impression that the realism movement uses symbols to depict the familiar appearance of existence in art, resulting in a constructed truth. In this context, Berdyaev aligns Dostoevsky's artistic pursuit not with the domain of mere fiction but with a profound spiritual truth, referring to it as metaphysical realism. He argues that the depiction of the interaction between humanity, God, and the devil in Dostoevsky's works, which delve into the deep spiritual recesses of human existence with a belief in fate and ideals to which one devotes their life, is genuine. On the other hand, Berdyaev asserts that the intricate complexities of the human psyche, which form the most profound thematic undercurrent of Dostoevsky's novels, cannot be interpreted in a straightforwardly realistic way. Therefore, it is argued that Dostoevsky's portrayal of Ivan's duality and inner turmoil in "The Brothers Karamazov (1880)" via the interactions between Ivan, Fyodor Pavlovich's legitimate son, and his illegitimate son Smerdyakov, cannot be described as entirely realistic. It is suggested that the connection between Ivan and the devil in the novel goes beyond reality and instead exists within a more abstract and metaphysical realm. He argues that the portrayal of the relationship between Ivan and the devil in the work is far removed from reality. Berdyaev disputes the assessment of Dostoyevsky's art within the context of psychological realism by highlighting his identity as a pneumatologist and a

symbolist metaphysician. Berdyaev firmly opposes the classification of Dostoevsky's art in terms of psychological realism, preferring instead to recognize the author's identity as a pneumatologist and a symbolist metaphysician. The Russian philosopher posits that hidden forces of the subconscious and premonitions intricately influence human existence, impacting interpersonal relationships profoundly. Moreover, Berdyaev argues that Dostoevsky's literary works feature covert elements - portraying a mystical dimension always intertwining with human interactions in the visible realm. He supports his stance by drawing parallels between characters in Dostoevsky's novels. For example, Berdyaev argues that Myshkin, the protagonist of "The Idiot (Идиот, 1868)," is influenced by both Nastasya Filippovna and Rogozhin, while Raskolnikov, the protagonist of "Crime and Punishment (Преступление и наказание, 1866)," has a similar relationship with Svidrigailov. He suggests that the mysterious connections between Ivan in "The Brothers Karamazov" and Smerdyakov, as well as Stavrogin in "The Devils (Бесы, 1872)" and Shatov are of a divine nature. Berdyaev argues that the relationships and encounters portrayed in these works are not random incidents but predetermined in a different realm and invested with high value. He refers to this significance as "fate" and attributes the intricate conflicts and interrelationships among individuals to this transcendent dimension instead of the palpable reality. Berdyaev argues that Dostoevsky's works possess unique features that render them incongruous with the standard criteria of a realist novel. Therefore, Berdyaev suggests that if one were to evaluate the author's craft within the framework of realism, it ought to be labelled mystical in nature (Berdyaev, 1923, p. 11).

According to Berdyaev, it would be an insufficient evaluation to categorize Dostoevsky's art solely within the confines of realism, the dominant artistic movement of the 19th century. However, one must not misinterpret Berdyaev's statements to mean that the mystical elements in Dostoevsky's works diminish the author's commitment to realism. Berdyaev asserts that Dostoevsky's view of realism precedes and gives rise to a specific literary category, known as mystical realism, by connecting the tangible and the metaphysical. This perspective prompts a comparison between this genre and magical realism. The deep mystic foundation that informs Novalis's concept of magical idealism is the primary resonance in the genre emphasized by Berdyaev. In contrast, Roh's aversion to promoting the term "mystical" separates twentieth-century magical realism from a purely religious atmosphere, if not exclusively. However, since sacred beliefs exert significant sway in magical realism, it is conceivable to suggest that Berdyaev's mystical realism and this genre have substantial shared ground.

After Berdyaev, the term 'mystical realism' was introduced by Bely in his work "Symbolism as a Worldview (Символизм как миропонимание)" written in 1928. In this work, Bely reflects on anthroposophy, a system of thought established by the Austrian philosopher Rudolf Joseph Lorenz Steiner, and develops a mystical perception of the world beyond reality. In his works, symbolism, icons, and metaphors are often used, inviting the reader to explore the divisions between the physical and intangible realms. Bely's philosophical framework elevates realism to a reflection of the complex inner landscapes and spiritual journeys of individuals, transcending superficial depictions. Within this context, Bely skillfully weaves symbols into his narratives, giving them an atmosphere of mystery and profundity. He expects his readers to embark on a journey to unravel the profound and cryptic significance concealed beneath the surface of reality's symbols. By using language as a mystical instrument, Bely aims to give his characters' cognitive and emotional journeys a profound resonance. In Bely's view, language, and symbols act as channels for exploring the intricacies of human experience, a concept he clarifies through the term "mystical realism" (Bely, 1994). Bely explains that the fundamental characteristics of mystical realism encompass the merging of physical and metaphysical realms, a focus on uncovering the profound significance and mystery hidden within truths, and the use of an

unconventional stylistic approach that challenges traditional linguistic structures and modes of expression.

It should be noted that Berdyaev and Bely's mystical realism amalgamates the concrete and metaphysical realms using innovative language, symbols, and metaphors, and bears certain similarities to magical realism, which gained global attention and spread across literary landscapes in different regions. Within this framework, there is a common drive to uncover meaning beyond the limits of reality that underpins both mystical and magical realism. Nevertheless, it is crucial to acknowledge that their ideological frameworks differ due to originating from separate cultural contexts. While mystical realism, nurtured by Russian writers and intellectuals, focuses on the interplay between the perceptible and the metaphysical worlds, magical realism, originated in Europe but bloomed in Latin American literature, blends ordinary facets of everyday life with elements that are extraordinary and fantastical. In addition, mystical realism places a greater emphasis on matters of spirituality, inner quests, and religious experiences. By contrast, magical realism integrates social and political interpretations into its narrative structure. Furthermore, there is a significant difference between the two approaches regarding their use of language and narrative elements. In mystical realism, where there is an abundance of symbols and metaphors, there is a preference for an abstract, profound, and philosophical discourse. By contrast, magical realism blends the everyday and fantastical seamlessly, utilizing a language that is both familiar and natural. Therefore, although mystical and magical realism may share some similarities, they should be seen as arising from different modes of thinking reflecting diverse cultural contexts.

3. On Russian magical realism

The comparable tendencies seen in Russian culture and literature generate a conducive atmosphere for artists in the region to embrace and integrate magical realism. The first use of the term "magical realism" in Russia can be traced back to the early twentieth century, coinciding with parallel movements emerging in the Western world. The term's first appearance in Russian literature can be traced to an article by Sergey Sharshun (1888-1975), titled "Magical Realism (Магический реализм)," which was published in the journal "Chisla (Числа)." Sharshun was a renowned writer and painter. Despite the fact that the article was published in Paris, France, instead of Russia, its significance lies in being the first instance of the utility of the term 'magical realism' in Russian literary theory. Sharshun, a renowned figure in Russian émigré literature, references the observations of French critic Edmond Jaloux on the fundamental characteristics of magical realism in this article. Sharshun claims to embody this literary genre. The opening statement of the immigrant author's article presents Jaloux's reflections on magical realism, which are expressed as follows: The purpose of enchanting realism in artwork is to locate peculiar, poetic, and magnificent elements in the real world. These elements comprise surreal, symbolic, and poetic imagery that is attainable in everyday life. (Sharshun, 1932, p. 229). Sharshun aims to establish his standing in Russian magical realism by asserting that the features highlighted by Jaloux, including the blurring of lines between reality and imagination, the infusion of emotional depth, and the use of symbolism, are also present in his own creations. However, according to Russian critic Gleb Struve's assessment, Sharshun fails to consistently integrate the extraordinary elements of unreality into the reality of everyday life, as delineated by Jaloux. Struve argues that Sharshun's works expose life in all its rawness, occasionally featuring immoral elements. He argues that the art of immigrant writers does not align with Jaloux's magical realism (Struve, 1956, p. 202). Despite Struve's ambivalent position on magical realism, Sharshun classifies the works of significant figures in Russian immigrant literature, comprising Gayto Gazdanov, Nina Berberova, Irina Odoyevtseva, and Sharshun himself, as quintessentially portraying magical realism. Describing these individuals, including himself, as Western European Russians, Sharshun categorises these immigrant authors as belonging to the mystical branch

within the realm of magical realism (Sharshun, 1932, pp. 230-231). The contrasting perspectives of Sharshun and Struve provide evidence of the flexible and multifaceted character of magical realism, demonstrating its vulnerability to diverse interpretations and applications. These differences can be seen as a manifestation of the diversified and flexible nature that is characteristic of magical realism. Additionally, the connections established between Sharshun and other immigrant writers and their Western equivalents significantly contributed to the development of the magical realism framework within Russian literature. This occurred because diverse writers resided outside their homelands and assimilated the West's literary fabric. They redefined magical realism by amalgamating it with their cultural roots. Furthermore, Sharshun and those in similar situations had a significant impact on increasing the worldwide recognition of Russian literature, supporting the idea that magical realism is not limited to a particular region or society but can be transformed through interactions between various cultures.

Following Sharshun, Vladimir Favorsky is another individual in Russian literature who utilises the term "magical realism." Favorsky, who is famous as a Soviet engraver, painter, and art critic, describes the concept further in his 1962 article "Magical Realism (Магический реализм)." He follows the roots of the term, from an artistic rather than literary perspective, back to Ancient Greek culture and early Christian art. Favorsky examines the sculptures of Daidalos, famous in Greek mythology for his skill in architecture and sculpture, which exhibit a striking resemblance to real-life figures and convey a sense of movement. He analyses this aspect within the framework of magical realism, as well as the portrayal of Prometheus, who, according to legend, created human beings from earth. Drawing on examples from ancient Greek mythology, Favorsky strengthens his argument by introducing the term "miraculous art (чудесное искусство)" to encompass magical realism. This phrase describes a form of art that is so intricately crafted that it appears to come to life (Favorsky, 1986, p. 227-228). In Favorsky's understanding of miraculous art, the portrayal is not so fanciful that it cannot be regarded as wholly tangible and genuine. Favorsky argues that the artwork is endowed with a quality of magical realism through its portrayal, situated at the crossroads of reality and imagination. This perspective embraces the depiction of heroes as everyday individuals or sculptures so lifelike that they defy distinction from reality as commonplace within the artistic paradigm. This captures Favorsky's interpretation of magical realism.

Certainly, scholars evaluating the historical roots of magical realism in Russian literature have diverse opinions, despite the initial individuals credited with coining the term. Sharshun, a prominent proponent of the term in Russia, believes that Nikolay Vasilyevich Gogol, an esteemed figure in the domain of realism, is the precursor to Russian magical realism (Sharshun, 1932, p. 230). Objective language is used and there is a clear flow of information with a logical progression of statements. On the contrary, Academician Konstantin Kislitsyn, who conducts valuable research for the field, contends that the roots of Russian magical realism should be traced back to the 19th and 20th centuries. Anna Zhuravlyova, a Soviet literary scholar and academician, supports this view stating that "19th-century classical literature created the new Russian mythology, which was actively utilized in the XXth century, not only until 1917 but also during the Soviet period" (Zhuravlyova, 2001, p. 10). Kislitsyn agrees with Sharshun's viewpoint, stating that Gogol's stories, such as "Portrait (Портрет, 1835)", "Nevsky Street (Невский проспект, 1835)", and "The Nose (Нос, 1836)", establish the basis for Russian magical realism. Kislitsyn suggests that the relationship between reality and the extraordinary in the literary works of Alexander Pushkin and Gogol is influenced by fantastical imagery rather than folklore. He associates such imagery with an unblemished form of reality, which he typifies as austere and even demonic. Kislitsyn argues that Gogol and Pushkin surpass traditional literary boundaries by blurring the line between reality and fantasy by using powerful imagery. This leads him to suggest that the works

of these renowned writers can be considered as a source of magical realism (Kislitsyn, 2011, p. 274). Kislitsyn's thesis, exploring the literary techniques of Gogol and Pushkin, two pivotal figures in Russian realism, and their skilled integration of the real and the extraordinary, is a topic that is currently being widely discussed. Nevertheless, the existence of elements and themes associated with magical realism in the works of these respected authors supports the views put forward by Sharshun and Kislitsyn. In conclusion, it is a valid assertion that the multifaceted artistic sensibilities of Gogol and Pushkin served as a wellspring of inspiration for Russian magical realism. This recognition of the genre as a scholarly term only came in the twentieth century, while the literary legacies of these two writers date back almost a century prior.

Larisa Ilina is a scholar who has linked Gogol's artistry with the realm of magical realism. In addition to Gogol, Ilina has noted several other prominent Russian writers of the 20th and 21st centuries, including Daniil Kharms, Mikhail Bulgakov, Abram Tertz, Viktor Pelevin, and Andrey Stolyarov, who have continued the Russian magical realism tradition. Il'ina (2016, p. 2026) expands the genre's scope, presenting its lasting impact on future Russian literature. Conversely, Gugnin contends that the genre's primary examples are Andrei Platonov's "Chevengur (Чевенгур, 1928-1929)" and "The Foundation Pit (Котлован, 1930)". Platonov, who participated in literary pursuits in the first half of the 1900s, depicted Soviet ideology, technology, and society's role in the individual in his work. He frequently incorporated elements of the extraordinary in his art, resulting in its classification as magical realism. According to Gugnin (1998), Platonov's narrative is highly realistic, while simultaneously containing completely unbelievable events. Thus, the author's works are characteristic of this genre (p. 44,70).

Yekaterina Skorospelova, an eminent expert on Russian literature of the twentieth century, conducts an exceptional investigation of magical realism and presents an innovative perspective on its development. She compares the neomythological novel (неомифологический роман), which originated in Slavic mythology as a new genre during a period of transformation in Russian literature, with Latin American magical realism, drawing a parallel between the two. This comparative study reveals how different cultural and literary movements are connected, demonstrating how Russian literature intersected with broader global trends during the twentieth century.

Skorospelova expresses the main idea behind her analogy as follows: "The use of 'magical realism' to assert the identity of Latin American culture provides a fresh perspective on the similar drive for self-assertion that emerged among writers who preceded it, stemming from Russian folk culture." (Skorospelova, 2003, p. 73). Examining the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, it is difficult to overlook the significant social, political, and cultural changes in Russia, which inevitably impacted literature as well as other artistic fields. This tumultuous period had a discernible effect on writers, prompting them towards new creative explorations. Skorospelova, though, examines the motivating factors that led to the emergence of these explorations from a different perspective. She highlights the connection between Western-influenced magical realism and similar tendencies in Russian literature, providing a new viewpoint on the development of this literary phenomenon in Russia.

Skorospelova examines the inception of the neomythological novel by delving into Symbolists' captivation with antiquity, Slavic paganism, and indigenous folklore. As a response to their longing to reconnect with the past, express the destiny and aspirations of the Russian peasantry, and bring the forgotten world and culture imagery back to life, a group of artists emerged. This collective, referred to as the "New Peasant Poets (Новокрестьянские поэты)", consisted of figures such as Nikolay Klyuyev, Sergei Yesenin, Sergei Klychkov, Petr Oreshin, and Alexander Shiryayevets.

Skorospelova then directs her attention to the similarities between the neomythological novel and magical realism, highlighting Klyuyev's works and their author. She emphasizes that both the neomythological novel tradition and the realm of magical realism share a common goal of preserving national identity, which is reflected by a desire to embrace ancient culture while rejecting metropolitan influence. This represents the initial indication of their likeness. Skorospelova argues that both genres strive to restore a collective mythological-magical worldview. This allows them to present the world as a never-ending cycle with its mysterious and inexplicable structure. After outlining the analogous motivational foundations that formed the basis for both neomythological novels and magical realism, the Russian scholar goes on to discuss the similar attitudes of authors within both genres. In this respect, Skorospelova emphasizes that writers who integrate neomythological fiction and magical realism must accurately depict the universe while adhering to objective principles. She highlights the importance of creating believable and realistic works. Additionally, she argues that writers aiming to reconstruct a realistic universe should also uphold the principle of challenging the deceptive self-evident reality. This integration allows for extraordinary elements to intermingle with reality, resulting in a seamless blend of the two. The inclusion of mythical and legendary elements permits fantastical events to coexist with the tangible world, creating a magical and mythological atmosphere within the works (Skorospelova, 2003, p. 76-77). Skorospelova argues that similar characteristics are evident in the writings of contemporary rural poets such as Klychkov and Klyuyev, which leads her to connect their art to magical realism. However, the Russian scholar abstains from making conclusive classifications and avoids categorising the works of these contemporary rural poets as solely belonging to the magical realism genre. She recognizes that the neomythological novel and magical realism are different genres that emerged nearly contemporaneously. They have noticeable similarities but diverge along distinct paths within literature. Specific criteria establish the exclusive limits of each genre.

It is crucial to give significant attention to the artwork of the recent rural poets, as evaluated by Skorospelova within the neomythological novel genre, which draws them towards magical realism. The literature of the new peasant poets sought to bring novelty and topicality to Russian society by emphasizing national, social, and cultural values. Their works were based on elements such as the life of the village, the challenges faced by peasants, the natural richness of Russian lands, a love for their homeland, rural landscapes, Slavic mythology, ancient beliefs, ethical values, and legendary folk heroes that are specific to the Russian nation (Ilica, 2019, p.131). The criteria, including a desire to reconnect with national identity and essence and the presence of elements from national culture and folklore, exhibit a certain resonance with the artistic philosophy of the new peasant poets, while the shared social stratum of both genres' writers is particularly noteworthy. While magical realism arose in literature of societies marked by colonialism, the literary ethos adopted by the new peasant poets emerged during the period when serfdom was abolished in Russia, purportedly liberating the peasants. This reform, aimed at enhancing the living standards of Russian peasants, inadvertently resulted in a worsening of disparities. The quest for social class equality, aimed at abolishing serfdom, ultimately worked against the peasants. This led to significant differences between the lower and upper echelons of society. As a result, poets from the peasant class - who constituted the majority and endured harsher living conditions than the privileged minority - turned to a new literary paradigm for solace. They acted with the aim of expressing themselves effectively and safeguarding their cultural heritage, like the approach taken by Latin American writers. It is important to stress that although both genres share resemblances in their origin and themes, the new peasant poets' literary philosophy should be considered separately from magical realism.

Sergey Chuprinin, a well-known literary critic, and journalist who experienced the Soviet Union and its aftermath, offers a unique perspective on the interpretations put forth by other scholars. He examines

the presence of magical realism in Russian literature by analysing the works of Soviet writers from various national, cultural, ethnic, and religious backgrounds, all of whom wrote in the Russian language. This approach broadens and diversifies the perspectives on how magical realism is perceived and expressed in the literary sphere of Russia. Notable Soviet literature figures such as Fazil Iskander (Abkhaz), Chinghiz Aitmatov (Kyrgyz), Yuri Rytkheu (Chukchi), Gennady Aygi (Chuvash), Anatoly Kim (Kazakh), Timur Zulfikarov (Tajik), Vladimir Sangi (Nivkh), Ravil Bukharaev (Tatar) and Alan Cherkhesov (Ossetian) argue that their works have elements of magical realism. Chuprinin considers the works of these writers to be an essential but separate aspect of Russian literature. Their aim was to raise awareness of the literature of societies that existed within the territory of Russia prior to the dissolution of the Soviet Union. After gaining independence, these societies sought to create their own national identities. Chuprinin argues that the authors' works exploring the challenges of survival in the Soviet regime's conditions are a prelude to the strenuous voyage that globalization imposed on societies striving to protect their national and cultural identities post-empire collapse. Chuprinin (2007) suggests that Soviet writers who created magical realist works were unable to disconnect from their ethnic roots in the dual cultural context. They identified themselves as descendants of Russian culture. Notably, similarities exist between magical realist writers of Latin American literature and these literary figures of the Soviet era. Both groups of writers confronted comparable challenges. Latin American societies, subjected to colonialism, strive to preserve their ethnic identities while encountering the effects of dominant cultures. As a result, the concept of "magic and reality," central to magical realism, is significant for writers originating from these cultures, which are characterized by the inherent cultural duality experienced in their endeavor to balance tradition and modernity.

Anatoliy Kudryavitsky, a Russian-Irish writer, translator, and editor, offers a unique perspective on the origins of magical realism in Russian literature. In his contribution to an anthology of short stories within the genre, Kudryavitsky defines magical realism as follows: Magical realism arises from techniques like alienation, absurdity, and caricature to exaggerate even the most negative human traits. It involves deliberate distortion of history and blurring of geographical realities. Dreams, parables, and fairy-tale narrations bring to life the most grotesque expressions of consciousness and existence. Kudryavitsky defines these methods and characteristics of magical realism. According to this perspective, the artistic movement seeks to blur the line between the tangible and the extraordinary. This is achieved by using methods such as portraying events and characters in an unconventional way, employing an absurd tone, distorting historical narratives, obscuring geographical realities, and embodying the idiosyncratic aspects of consciousness through the realm of dreams. Magical realism produces an atmosphere that is extraordinary and surreal. Moreover, it offers a distinct perspective of the real world through the inclusion of simile and fairy tale narrative elements. Kudryavitsky expounds on the principles and techniques of this artistic concept with these statements. It is argued that Russian magical realism was developed by the symbolists, futurists, and writers of the Union of Real Art (OBERİU) in the early twentieth century and the 1930s (Kudryavitsky, 2000). Furthermore, it is suggested that the genre primarily emerged in prose miniature, a genre closely linked to poetry, despite differing opinions on its origin. However, it is commonly accepted that the genesis of this phenomenon can be traced back to the first half of the 20th century, a time dominated by the rise of modernist philosophy which displaced realist aesthetics (Vladimirovna, 2023, p. 120). This form of artistic expression, portrayed through short stories or texts as traditional miniature art, comprises of unique pieces that aptly communicate the central theme (Mostyka, 2019, p. 222). Despite its brevity, the genre of prose miniature encapsulates extensive and significant connotations by judiciously employing symbols and imagery in its content (Khodina, 2023, p. 125). Magical realism blends the real and supernatural, portraying extraordinary events in an everyday reality. It is evident that these two genres,

characterised by their content and themes, are distinct forms of literary expression. However, the presence of magical realist elements in certain prose miniature works substantiates the link highlighted by Kudryavitsky. This indicates a possible interplay and cross-pollination between these literary genres, exemplifying the dynamic and developing nature of different forms of literature.

In the prose miniature genre, Ivan Bunin's "The Day of the Name" (Именины, 1924) presents contrasting images of "a massive cloud of black dust" and "radiant sunlight". The symbolization of death through the black cloud and the narration of events through dreams evoke magical realist themes. Furthermore, the effective utilization of symbolism is a shared characteristic that brings prose miniature and magical realism in closer proximity. Nevertheless, the distinction lies in the fact that in magical realism, symbolism intertwines with reality, while in prose miniature, the portrayal of reality is augmented with imagery to offset the absence of narrative and clarification (Malinkina, 2023, p. 125-126). In conclusion, magical realism and prose miniature are distinct but intricately intertwined genres that employ language, symbols, and imagery to expand the frontiers of literary expression, delivering profound experiences to readers. The crucial connection between these genres' rests on the fact that prose miniature can incorporate magical realism elements, and both have the potential to unveil an extraordinary world to the reader. This shared potential for evoking the extraordinary emphasises their affinity.

Kudryavitskiy analyses the interplay between two genres and evaluates the works of Soviet-Russian writer Viktor Goliavkin. Goliavkin adopted the artistic ethos of the OBERIU group but developed his own distinctive style in prose miniature. His art features a milder form of irony than that of the OBERIU writers. He presents the world from the viewpoint of a child, avoiding direct opinions on society or individual nature. Additionally, Goliavkin's works are notable for his tendency to construct stories based on real historical events in his own life or immediate surroundings (Pankrashkin, 2020, p.79). Kudryavitskiy argues that Goliavkin, who practised magical realism in the latter half of the 20th century, along with writers like Andrei Bitov, Vladimir Maramzin, Alexandr Zhitinsky, Oleg Grigoryev, Valery Popov, and Valery Ronshin, who were inspired by his work, collaborated to establish the "Petersburg School" of magical realism. On the contrary, it is argued that writers like Yevgeniy Kropivnitskiy, Georgiy Ball, Gennady Tsyferov, Roza Khusnutdinova, Arkady Gavrilov, and Mikhail Sokovnin established the "Moscow School" faction of magical realism. According to Kudryavitskiy, the art of the Petersburg faction of magical realism is akin to humorous and absurd genres, whereas the works of the writers belonging to the Moscow School are more unusual than amusing. The Moscow magical realism movement, which thrived in the 1960s and '70s, continued through the subsequent years through the works of writers such as Yuri Mamleev, Lyudmila Petrushevskaya, Vadim Kozovoi, Dan Markovich, and Nina Gabrielian. Each writer's distinct interpretation of magical realism adds to the genre's rich diversity. For example, Kudryavitsky notes that Mamleyev's magical realism, which he describes as "brutal," blends smoothly with Nina Gabrielian's style, while Dan Markovich's philosophical parables sharply contrast with the satirical nature of Petrushevskaya's "Wild Animal Tales" (Дикие животные сказки, 2003). This divergence of styles and perspectives enriches the magical realism landscape, displaying its potential for varied expressions (Kudryavitsky, 2000). From Kudryavitsky's remarks, it is apparent that while there exist theoretical characteristics that delineate magical realism, in actual practice, authors' personal interpretations of the genre based on their unique perspectives pose a challenge in demarcating clear-cut boundaries. Additionally, the undefined boundaries of Russian magical realism, which appeared during a time marked by the arrival of different intellectual movements that overthrew the dominant artistic philosophy of realism in the twentieth century, suggest that the genre's historical path is subject to a range of interpretations. This highlights the dynamic and evolving nature of magical realism in the context of Russian literature.

4. Conclusion

In summary, the notion of "magical realism" infiltrates various artistic disciplines, prompting a range of interpretations globally and within Russia's context. Gugnin's perspective suggests that magical realism is a unique and independent artistic movement that incorporates various art forms, especially in literature, which reveals the intricate artistic and cultural significance of this paradigm. This viewpoint is important in comprehending the multifaceted resonance of magical realism. The different assessments made by writers, critics, and artists in evaluating the connection between Russian literature and magical realism exemplify the intricate and adaptable nature of this concept. The presence of magical realism in Russian literature also illuminates its evolutionary path within particular geographical boundaries, influenced by various cultural, historical, and individual outlooks. Conversely, when one contemplates Russia's rich historical tapestry and its mosaic of cultural and ethnic strata, it becomes more comprehensible how magical realism assumed a distinct identity within this terrain. The harsh climate, protracted winters, folklore, mythic narratives, and historical epochs drove Russian writers to create narratives that combine realism with imaginative elements. Additionally, the interaction between Russian literary traditions and other cultures is crucial in understanding the origins of magical realism within this context. The interactions with Western and Latin American literary circles allowed Russian literature to develop its own unique interpretation of this paradigm. It is essential to view magical realism as more than just a literary genre, but also as a response to cultural and societal changes, a means of resistance, and a tool for critical inquiry. Moreover, it is essential to view the link between Russian literature and this movement as a reflection of ever-changing cultural and social trends, rather than a mere aesthetic preference.

References

Bely, A. (1994). *Simvolizm kak miroponimanie.* Moskva: Respublika. https://traumlibrary.ru/book/beliy-simvolizm-kak-miroponimanie/beliy-simvolizm-kak-miroponimanie.html

Berdyaev, N. (1923). *Mirosozertsanie Dostoevskogo*. Prag: YMCA-PRESS.

Berdyaev, N. A. (1907). *Opyty filosofskie, sotsialnye i literaturnye (1900-1906 g.)*. Peterburg: Izdanie M. V. Pirozhkova.

Chuprinin, S. I. (2007). *Russkaya literatura segodnya: zhizn' po ponyatiyam*. Moskva: Vremya. https://lit.wikireading.ru/11599

Favorskiy, V. A. (1986). *Ob iskusstve, o knige, o gravyure*. Moskva: Kniga.

Gugnin, A. A. (1998). *Magicheskiy realizm v kontekste literatury i iskusstva XX veka (Fenomen i nekotorye puti ego osmysleniya)*. Moskva: Nauka.

Il'ina, L.E. (2016). Magicheskiy realizm kak otlichitelnaya osobennost' latinoamerikanskoy literatury. Presented at the conference titled "*Vserossiyskaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya"*. Orenburg: Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet, 2025-2028.

Ilica, S. (2019). Rus Kültürünün Koruyucuları: Yeni Köylü Şairler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/66, 130–145.

Khodina, E. Yu. (2023). Prozaicheskie miniatyury A. Givargizova iz knigi "Perekhod": opyt analiza kreolizovannogo teksta. *Vestnik tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1/225, 123–131.

Kislitsyn, K. N. (2011). Magicheskiy realizm. Znanie. Ponimanie. Umenie. *Nauchnyy zhurnal moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 1, 274–277.

Kudryavitskiy, A. (Compiler). (2000). *Zhuzhukiny deti, ili Pritcha o nedostoynom sosede (Antologiya korotkogo rasskaza. Rossiya, 2-ya polovina XX v.)*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie.

https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/27792-leonid-bahnov-zhuzhukiny-deti-ili-pritcha-o-nedostojnom-sosede-antologiya-korotkogo-rass.html

Malinkina, E. V. (2023). Zhanroobrazuyushchie faktory prozaicheskoy miniatyury: esteticheskiy i eticheskiy aspekty vyrazheniya avtorskoy pozitsii. *Libri Magistri*, 3/25, 119– 131.

Mostyko, N. (2019). Lingvostilisticheskie osobennosti prozaicheskoy miniatyury. Presented at the conference titled "Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya". *Klassika i sovremennost' v izyashchnoy slovesnosti XX–XXI stoletiy*, Brest: Brestskiy gosudarstvennyy universitet imeni A. S. Pushkina, 222-225.

Pankrashkin, N. S. (2020). Povest' V. V. Golyavkina 'Moy dobryy papa' v zhurnal'noy kritike 60-kh godov XX veka. *Nauka i shkola*, 6, 79-83.

Roh, F. (1995). Magic Realism: Post-Expressionism (Translated by Wendy B. Faris). In L. Zamora & W. Faris (Ed.), *Magical Realism: Theory, History, Community*, Durham and London: Duke University Press, 15-31.

Sharshun, S. (1932). Magicheskiy realizm. *Chisla*, 6, 229–231.

Skorospelova, E. B. (2003). *Russkaya proza XX veka*. Moskva: TEIS.

Struve, G. (1956). *Russkaya literatura v izgnanii: opyt istoricheskogo obzora zarubezhnoy literatury*. New York: Izdatel'stvo imeni Chekhova.

Volfgang, K. (1996). *Leksikon russkoy literatury XX veka*. Moskva: RIK "Kultura", 288-289.

Zhuravlyova, A. I. (2001). Novoe mifotvorchestvo i literaturotsentristskaya epokha russkoy kultury. *Vestnik kurtologii*, 4, 9-11. https://cyberleninka.ru/article/n/a-i-zhuravlyova-novoe-mifotvorchestvo-i-literaturotsentristskaya-epoha-russkoy-kultury/viewer

86. Rus Dilbilimsel Ekolde Mesleki Dilsel Kimlik Bağlamında Nikolay Vasilyeviç Gogol'ün "Palto" Adlı Yapıtının Çözümlemesi[1]

Funda TEMUR[2]

APA: Temur, F. (2023). Rus Dilbilimsel Ekolde Mesleki Dilsel Kimlik Bağlamında Nikolay Vasilyeviç Gogol'ün "Palto" Adlı Yapıtının Çözümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1356-1364. DOI: 10.29000/rumelide.1406016.

Öz

Her iş alanının kendi içerisinde kullandığı hatta bazen sadece o meslek dalıyla ilgilenenlerin anladığı bir dil oluşur. Çağdaş dilbilimsel araştırmaların önemli konularından birisi dilsel kimlik . Dilsel kimlik; bir metni oluşturan kişinin dünya algısı, kültürel değer dünyası, töreleri, beğeni ve korkularını yansıtırken bir çözümleme yöntemi olarak yazınbilim başta olmak üzere bilimsel faaliyetlerde giderek önem kazanan bir yaklaşıma dönüşmektedir. Artan bu önemi nedeniyle yoğunlaşan araştırmalar sonucunda Rus dilbilimsel ekolde *mesleki dilsel kimlik* başlığı altında daha dar bir kavram ortaya çıkmıştır. Mesleki dilsel kimlik günlük hayatımızın bir parçası olarak zaman içerisinde bizi etkileyerek konuşma dilimize, kullandığımız kelimelere yansır. Nispeten yeni bir alt kavram olarak doğsa da Rus araştırmacılar tarafından dilsel kimlik kuramları temelinde incelenen bir araştırma konusu haline gelmiştir. Tüm bilimsel eksikliklerine karşın bugüne kadar Rus dilbilimciler tarafından ortaya konulan kavramsal ve kuramsal temellerine dayanarak konuyu somutlaştırmak ve pekiştirmek için yazınbilim çözümleme yöntemine başvurmak olasıdır. Bu kapsamda Rus yazar Nikolay Gogol tarafından kaleme alınan ünlü "Palto" öyküsü içerisinde geçen memurluk ve terzi uğraşlarına dair tümceler mesleki dilsel kimlik örneği sunmaları bakımından incelenmeye uygun olup, yapıtın anlatım biçimi yönünden zenginliğine işaret etmektedir. Yaratılan memur karakteriyle "küçük insan" kavramının muhteşem bir şekilde işlendiği bu eser mesleki dilsel kimlik kavramının gözlemlenmesi açısından örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilbilim, dilsel kimlik, mesleki dilsel kimlik, Nikolay Gogol, Palto

---

[1] 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:** 16.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406016
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Research Assist., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Slavic Languages and Literatures (Ankara-Türkiye), fundatemur@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3430-657X, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011, **Crossreff Funder ID:** Q52236613

An Analysis of Gogol's Work "The Overcoat" in the Context of Professional Linguistic Identity in the Russian Linguistic School[3]

Abstract

One of the most popular topics of contemporary linguistic research has been linguistic identity. Linguistic identity, which reflects the text writer's world perception, opinion, cultural values, customs, internal and external tendencies, subjective and objective aspects such as taste and fear, has become an increasingly important phenomenon as an analysis method in the field of literary studies. As a result of intensive research due to this increasing importance, a narrower concept under the title of professional linguistic identity has emerged in the Russian linguistic school. Although it emerged as a relatively new subconcept, it has become a research topic examined by Russian researchers based on linguistic identity theories. Despite all its scientific shortcomings, it is possible to resort to the literary analysis method to concretize and consolidate the subject, based on the conceptual and theoretical foundations put forward by Russian linguists to date. In this context, the sentences about civil servant and tailor occupations in the famous story "The Overcoat" written by the Russian writer Nikolay Gogol are suitable for examination as they present an example of linguistic identity and point to the richness of the work in terms of narrative style. This work, in which the concept of "little man is handled magnificently with the civil servant character, serves as an example in terms of observing the concept of professional linguistic identity.

Keywords: Linguistics, linguistic identity, professional linguistic identity, Nikolay Gogol, The Overcoat

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde karmaşık yapılı beyni ile öne çıkarak yeryüzünde en baskın canlı türü haline gelen iki ayaklı primat *Homo sapiens* (insan) binlerce yıldır büyük bir ilgiyle incelenmektedir. Bu anlamda başta arkeoloji, insan bilimi, genetik, yazıt bilimi ve dilbilimi olmak üzere bilimin çeşitli dalları tarafından araştırma konusuna dönüşen *insanın* diğer canlı türlerinden ayrışmasına imkân tanıyan başat özelliği ise *dil* yetisi olarak görülür. Bundan dolayı başlı başına *dil* etmeni, antik çağdan günümüze kadar insanoğlu tarafından pek çok boyutu itibariyle irdelenmiştir. Nitekim dile yönelik ilgi; dilin oluşumu, kökeni, tarihsel gelişimi, algılanışı, sesletimi, öğrenilmesi ve öğretilmesi, yapısı ve biçimi gibi yönlerini inceleyen bağımsız bir bilim dalı olarak *dilbilimin* doğuşuna yol açmıştır.

Çağdaş dilbilimde teori olarak dilsel kimlik, bireyin konuşma yetisinin en belirgin ve güncel modellerinden biri olarak kendini göstermektedir. Dilbilim alanında yürütülen çalışmalar bağlamında özellikle 1980'li yıllarda Rus dilbilimciler Georgiy İsaeviç Bogin (1929–2001) ve Yuriy Nikolaeviç Karaulov (1935–2016) tarafından kavramsallaştırılan *dilsel kimlik* (языковая личность) konusu dilbilim alanında giderek öne çıkmaya başlamıştır. Kısaca *bireyin gerçekliği etkin ve yaratıcı şekilde*

---

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:
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406016
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

anlamasına ilişkin dilsel ve sözsel yeterlilik derecesi hakkında fikir veren çok boyutlu ve düzeyli işlevsel bir düzenek (Oltuşık:2019,60) olarak tanımlanan *dilsel kimliğin*, yazınbilim çözümlemesinde başvurulan başat araç haline geldiği öne sürülebilir. Çünkü çoğu bilim insanına göre çağın temel bilimsel sorunsalı olarak görülen insanın incelenmesinde dilin etkisi yadsınamayacağı için *dilsel kimlik* konusunun irdelenmesi gereklidir. (Jirmunskiy: 1936, 297)

Dilsel kimlik, kendi yaşam inancına ve yaşam aracına göre aracını seçer ve onu uygular. Dilsel kimlik, toplumun yaşam şartlarını göz önünde bulundurarak kişinin kendi dünya görüşünü ifade etmesinde ürettiği söylem aracılığıyla dilsel teknikleri kullanarak hayat bulur. Her birey, kendi yaşam inancına ve yaşam şekline göre dilsel aracını seçer ve onu uygular. Bu anlayışla hareket eden Rus araştırmacılar, *dilsel kimlik* konusunu çok boyutlu incelerken daha alt kavramsal tanımlamalara da zamanla ulaşmıştır. Bu araştırmalarda öncelikle dilin bir kişinin mesleki olarak kendini gerçekleştirme aracı olduğu anlaşılmıştır. İş yaşamının kapsamının genişlemesi ve mesleki uzmanlıkların giderek daha dar alanlarda tanımlanması, nesnel imgeler, işaretler, sözcükler, simgeler ve anlamlarla bilinçli bir şekilde çalışmayı beraberinde getirmiştir. Bu durum, Rus dilbilim araştırmacılarında, bireyin *dilsel kimliğinin* daha alt, ama baskın bir kavramsallığının varlığına yönelik farkındalık yaratmıştır. Öyle ki bireyin mesleki eylemine bağlı olarak edinilen deneyim, bilgi ve düşünce birikimi, dilbilim nesnesinin yeniden düşünülmesi ve *mesleki dilsel kimlik* (профессиональная языковая личность) gibi yeni bir olgunun ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. (Mıskin, 2015: 62)

Bu çalışmada dilbilim alanında yeni bir olgu olan *mesleki dilsel kimlik* konusuna ilişkin Rus dilbilimsel ekolde ortaya koyulan belli başlı çalışmalar incelenerek bunların Türkçe yazına aktarılması ve kavrama dair bir birikimin oluşmasına katkı sunulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Rus dilbilimciler tarafından yapılan *mesleki dilsel kimlik* tanımlamalarına yer verilmesi hedeflenmiştir. Ardından Rus araştırmacılarca kuramsal açıdan *mesleki dilsel kimliği* anlamaya yarayan temel özelliklerine yönelik belirlenen saptamalar işlenmeye çalışılmıştır. Son olarak, Rus dilbilimsel ekole göre çerçevesi çizilen bu olgu bağlamında Rus yazar Nikolay Vasilyeviç Gogol'ün (1809 – 1852) "Palto" adlı öyküsünde *mesleki dilsel kimliği* yansıtan anlatım kalıplarının saptanmasına odaklanılmıştır.

Mesleki Dilsel Kimlik Tanımı

Dünyayı anlamlandırmaya ve yorumlamaya yarayan dil yetisi; ürettiği söylem aracılığıyla bireyin gerçekliği algılayışı, düşünsel tutumu, eğitsel ve kültürel birikimini ortaya koyarken onun iş yaşamında deneyimlediği uğraşını da yansıtır. Nasıl ki *dilsel kimlik* birey – toplum ilişkisi içerisinde şekillenir, öyle de belirli bir uzmanlık uğraşısı içerisinde kendi dilsel konuşma ve düşünme kalıplarını geliştirir. Bu durum, bireyin bilgisi ile eylemi arasındaki ilişkisel bağa dair alt bir dilsel özelliğin gelişimini simgelemektedir. Dilsel kimlik konusunda yürütülen çalışmalar bağlamında fark edilen bu alt dilsel özelliğe Rus dilbilimciler tarafından *mesleki dilsel kimlik* tanımlaması yapılmıştır. Buna göre *mesleki dilsel kimlik*, bir dil taşıyıcısının değişik karmaşıklık derecelerindeki mesleki eylemleri gerçekleştirebileceği belirli bir uzmanlaşma edinimi sayesinde oluşan işsel eylemin, bilincinde oluşan dünya görüşü aracılığıyla çeşitli sosyal davranış biçimlerini sergilemesine imkân tanıyan toplumsal çok işlevselliğin, öğrenim sürecine bağlı olarak gelişen dünya algısının ve bilinçaltının çok boyutluluğunu belirleyen imgesel geçişkenliğin birleşimi olan bir yetidir. (İsayeva, Abdullina, Tunguşayeva, 2015:13).

Bu tanımdan anlaşılacağı üzere kavramın temel dayanak noktası, bireyin uğraşıyla ilintili iletişimsel boyuttur. Bu anlamda mesleki iletişim dili, belirli bir topluluğun sözlü iletişimine hizmet eden, bireylerin mesleki ve kurumsal eylemlerinin birliğini şekillendiren, ulusal dilin bir dizi sesbilgisi, dilbilgisi ve sözcüksel aracı olan özel kavramlar düzeneğidir. Dolayısıyla buradaki can alıcı gönderme birey tarafından iş kültürüne dayalı olarak zamanla içselleştirilen belirli bir düşünsel ve iletişimsel

kavram dünyasına yapılmaktadır. Tam bu noktada Rus dilbilimci Sergey Mıskin (1969 –) dilsel kimliğin oluşum sürecini etkileyen iki başat kavram olarak *algılama* (восприятие) ve *yaratmaya* (создание) dikkat çeker. Mıskin'e göre birey iş yaşamında uğraşsal bir iletişim sürecinde iken öncesinde emek konusu için yaratılmış bir algıya dayalı olarak dilsel kimliğe maruz kalır (algılama) ve önceden algılanan dilsel birimlerin unsurlarını kullanarak yeni bir algı oluşturur ya da yaratır (yaratma). (Mıskin, 1997:153).

Anlam yönüyle bakıldığında *mesleki dilsel kimlik* kavramıyla bireyin doğrudan dil yetisi ya da zengin sözcük dağarcığı vurgulanmaz. Oldukça dar bir çerçeveyi işaret eden bu kavram, daha çok uzmanlaşılmış belirli bir uğraş dalına ilişkin gelişen iş kültürü, bilgisi, değerleri ve eğilimleri doğrultusunda bireyin mesleki eylemlerini sözel anlatım biçimi ve kalıplarıyla bağımsız uygulama yeteneğidir ki bu aynı zamanda o bireyin mesleki birikimini ve uzmanlık düzeyini yansıtan en önemli kişisel özellik göstergesi de varsayılır (Kozırev, Çernyak, 2008: 31). Dolayısıyla bu kavram, insan ve toplum çözümlemesinde başvurulabilecek önemli bir parametre özelliğine de sahiptir.

Kavramın Kuramsal Boyutu

Dilbilim alanında başta Rus araştırmacılar olmak üzere yakın tarihte kavramsallaştırılan bir konu olan *mesleki dilsel kimlik* konusunda yapılan çalışmalar henüz detaylandırılmamış olsa da, belirli bir çerçeve yapıya sahiptir. Bu bağlamda Rus dilbilimci Elena Golovanova (1963 –) kavramın incelenmesi için şu aşamaların tamamlanması gerektiğini savunmaktadır:

1) Mesleki iletişim metinlerinin dilsel ve bilişsel incelenmesi.

2) Mesleki dilsel kimliğin evrensel, ulusal-kültürel ve bireysel özelliklerinin belirlenmesi.

3) Mesleki eylemin konusunun dilsel kimlik bileşenlerinin aşama sırasının oluşturulması.

4) Mesleki iletişim metinlerinde kişisel unsuru temsil etmenin ana yöntemlerinin (sözcüksel, dilbilgisel, biçimsel ve diğer düzey) özelliklerinin belirlenmesi.

5) Mesleki dilsel kimliği simgeleyen anahtar sözcük ve anlatılardan oluşan bir "sözlük" derlenmesi (Elohova, Romanenko, 2015: 211).

Bu yaklaşımdan hareketle *mesleki dilsel kimliğin* kuramsal çözümlenmesi sürecinde bireyin iki temel yönü olan *bireysellik* ve *toplumsallığına* bir vurgu olduğuna dikkat çekilebilir. S. Mıskin *mesleki dilsel kimliğin* bireyselcilik özelliğini bireyin uzmanlaştığı uğraşı kapsamında iyesi olduğu tüm iletişimsel ve eylemsel yeteneklerini kapsayan ve yönlendiren *dilsel mesleki anlak* (языковой профессиональный интеллект) olarak niteler. (Mıskin, 2013: 69) Benzer şekilde kavramın toplumsalcı özelliğini ise bireyin uğraşı kapsamında iyesi olduğu uğraşsal konuma göre o uğraş çevresinde yer alan ilintisel küme üyeleri ile iletişimde kullanılan ve benimsenen dilsel araçların uğraşsal ilişkiler düzlemindeki etkileşimine bağlar. (A.g.m.: 69) Mıskin tarafından geliştirilen bu kuramsal çözümlemeli yaklaşımın arka planında Rus ruh ve eğitim bilimci Aleksey Leontyev'in (1903 – 1979) öncüsü sayıldığı "eylem kuramı"nın (теория деятельности) izlerini görmek olasıdır. Öyle ki kendi kuramsal yaklaşımında eylemin özne ile nesne arasındaki ilişkiye aracılık eden rolünü "özne – eylem – nesne" (субъект – деятельность – объект) yöntemiyle kalıplaştıran Leontyev'e göre bireyin düşünüş ve davranış biçimini şekillendiren başat öncül etmen eylemdir.

Rus araştırmacı Golovanova ise Y. N. Karaulov'un *dilsel kimlik* kuramının temelini oluşturan üç düzeye dayanarak geliştirdiği kendi *mesleki dilsel kimlik* biçimi kapsamında bireyin bilişsel düzeyine yönelmeyi yeğler. Golovanova'nın kuramsal yaklaşımına değinmeden önce Karaulov tarafından *dilsel kimlik* konusunda yazına kazandırılan bu üç düzeye yer vermekte yarar vardır. Buna göre ilk düzey, günlük

dildeki yeterliliğin derecesini yansıtan sözel-anlamsal düzeydir. İkinci düzey, bireysel ve/veya toplumsal bilişsel alanı yaratan ve toplumsal yapıda var olan ilgili bilgi ve düşüncelerin tanımlanması ve güncellenmesine zemin sunan bilişsel düzeydir. Üçüncü düzey ise *dilsel kimliğin* gelişimini yönlendiren güdü ve hedefleri tanımlayan ve şekillendiren yararcı düzeydir. (Karaulov, 2010:42) Vorobyev, Karaulov'un bu kuramsal yaklaşımından esinlenen Golovanova'nın *mesleki dilsel kimlik* biçimini farklı bakış açıları üzerine temellendirdiği söylenebilir. Buna göre;

- Dilbilimsel yaklaşım (лингвистический подход), *mesleki dilsel kimliğin* yapısını vurgulamaya ve işlevsel bir uğraşsal iletişim modeli oluşturmaya olanak tanır,
- Ruhdilbilimsel yaklaşım (психолингвистический подход), iş dünyasının imge oluşturma sürecini ortaya çıkarmayı, ortak eylemlerin katılımcısı olarak bir uzmanın uğraşsal dilsel bilincini geliştirmeyi ve uğraşsal konuşma biçimlerini çözümlemeyi kolaylaştırır,
- Ruhbilimsel yaklaşım (психологический подход), emek ve uğraş alanında *mesleki dilsel kimliğin* toplumsallaşma kalıplarının yanı sıra uğraşsal iletişimin yararcı yönlerini ortaya çıkarır,
- Toplumsal ruhbilimsel yaklaşım (социально-психологический подход), belirli bir mesleki kümenin ve kuruluşun temsilcisi olarak bir bireyin konuşma davranışının özelliklerini gösterir. (Mıskin, 2015: 64-65).

Mesleki dilsel kimlik konusunda çalışma yürüten Rus dilbilimciler Larisa Alekseeva (1947 –) ve Svetlana Mişlanova (1965 –) da kavramın kuramsal temelinin biçimlenmesi için öncelikle temel dayanaklarının doğru anlaşılması gerektiğini savunurlar. Bu araştırmacılara göre *mesleki dilsel kimliğin* oluşması için şu 3 temel dayanağın var olması şarttır;

1) Belirli bir mesleki alanda eylemlilik. Bu eylemlilik, önce toplumsal boyutta farklı karmaşıklık düzeylerin sıralı bir "geçişi" olarak dünya görüşünün içselleştirilmesi, ardından da anadil iyesi bireyin bu karmaşıklık arz eden değişken düzeylerdeki mesleki eylemleri bireysel düzlemde gerçekleşmesiyle oluşur.

2) Dünyayı farklı düzeylerde algılamayı gerektiren çeşitli toplumsal davranış biçimlerini gerçekleştirme yeteneği olarak anlaşılan toplumsal çok yönlü işlevsellik. Genellikle bu davranış biçimlerinin çoğu sıradan bir bilinç düzeyi gerektirir, ancak toplumsal davranış biçimlerinin arasında mutlaka anadil taşıyıcısı bireyin dünya algısı sayesinde şekillenen mesleki bir davranış biçimi de vardır.

3) Eğitim sürecinde dünya algısının oluşması. Dünya algısının oluşum süreci, anadil taşıyıcısı bireyin bilincinin çok boyutluluğunu belirleyen, basitten bilinçli düzeye dünya algısına doğru ardışık geçişlerin bir sürekliliğidir. (Alekseyeva & Mişlanova, 2002: 101-102).

Burada belirtmek gerekir ki, her ne kadar bilimsel yazında yeni sayılan bir konu olsa da Rus dilbilimsel ekolde *mesleki dilsel kimlik* incelemelerine gönderme yapılan çalışmalar kuşkusuz bunlarla sınırlı değildir. Özellikle Rus dilbilimsel ekolde konunun kuramsal temeline dayanak oluşturan başat bilim insanları ve yaklaşımları arasında ayrıca Rus tinbilimci Lev Vıgotskiy'in (1896 – 1934) *dış süreçlerin içselleştirilmesi öğretisi* (учение об интериоризации внешних процессов), Gürcü kökenli Sovyet düşünür Merab Mamardashvili'nin (1930 – 1990) *öğretsel bilinç kavramı* (философская концепция сознания), Rus dilbilimci Viktor Vinogradov'un (1894 – 1969) *sanatsal konuşma kuramı* (теория художественной речи), Sovyet tinbilimci Lev Vekker'in (1918 – 2001) *sözsel eylemliliğin toplumsal belirleniş kavramı* (концепция социальной детерминации речевой деятельности), Rus dilbilimci ve yazınbilimci Viktor Jirmunskiy'in (1891 – 1971) *dillerin toplumsal farklılaşması kavramı* (концепция социальной дифференциации языков), Rus dilbilimci Aleksandr Şveytser'in (1923 – 2002) *alt kod*

değiştirme öğretisi (учение о субкодовых переключениях) ve Rus dilbilimci Yevgeniy Klimov'un (1930 – 2014) *kimliğin mesleki olarak kendini belirlemesi kuramı* (теория профессионального самоопределения личности) öncelikli bir yer tutmaktadır. (Mıskin, 2015:73)

Gogol'ün Palto'suna Bakış

Kavramsal ve kuramsal boyutuna dair Rus dilbilimsel ekolde belirli bir çerçeveye kavuşturulan *mesleki dilsel kimlik* konusunu somut örneklere dayalı çözümleme yöntemiyle pekiştirmek adına Rus yazar Nikolay Gogol'ün "Palto" adlı ünlü yapıtını incelemek yararlı olacaktır. Rus yazınbiliminin "altın çağı" (золотой век) olarak nitelenen 19. yüzyıl dönemine damgasını vuran yazarlardan biri olan Gogol, çoğu diğer çağdaşı gibi yapıtlarında kendine özgü anlatımbiçimi ve imgeleme teknikleriyle dönemin Rusya'sının siyasal ve toplumsal yaşamına dair çok başarılı bir betimleme sunar. XIX. Yüzyılda büyük yazar N.V. Gogol Rus halıkının ruhunu anlamak, anlatmak ve aydınlatmak için çabalar. (Özdemir, 2022:126) Bundan dolayıdır ki, sadece Rus yazınbilimine değil, dünya yazınbilimine adı altın harflerle kazınan ünlü Rus yazar Fyodor Mihayloviç Dostoyevskiy'in (1821 – 1881) "*hepimiz Gogol'ün "Palto'sundan" çıktık*" (все мы вышли из гоголевской шинели) sözünü dile getirdiği aktarılır.

Tarihsel kaynaklara göre Gogol tarafından yazımına 1839 yılında başlanılan ve 1841 yılında bitirilen "Palto" adlı öyküsü, başkahramanı memur tiplemesine dayanan, iç içe geçmiş ama esasında sade bir olay örgüsü etrafında şekillenir. Başkahramanı Akakiy Akakiyeviç Başmaçkin adlı memur dönemin yazınbilim akımında farklı yazarlarca da işlenen "küçük insan" (маленький человек) tiplemesini yansıtması bakımından özenle seçilmiş bir tiptir. Bu dönem Rus yazınbilimine konu olan "küçük insan" tiplemesi, sosyo-ekonomik yönden yoksul, etrafındakiler tarafından genelde değer verilmeyen ve hatta aşağılanan, yönetsel erk ve düzen açısından adeta köle gibi görülen ve insan yerine koyulmayarak örselenen zavallı konumundaki kişileri simgeler. Nitekim başkahramanın bu "küçük/güçsüz" yönü daha doğarken adeta onun bir yazgısı gibi öyküde yazar tarafından işlenir. Belirli bir asil soydan gelmeyen, belirsiz geçmişe sahip yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Akakiy Akakiyeviç'in adının annesi tarafından seçilmesi bile dönemin Çarlık Rusyası'nın yerleşik toplumsal sınıf tabakaları ve ilişkileri içerisinde kanıksanmış bu "yoksul yazgının" "tuhaf" bir ürünü denebilir.

Kuşkusuz Akakiy Akakiyeviç başta olmak üzere öyküde yaşam verilen karakterlerin betimlenen dış ve ruhsal tasvirleri yazarın, sınıflar arası gelir eşitsizliğinin ve uçurumunun derinleştiği sıradan halk için işlevsellikten yoksun, hantal kamu yapısına dayanan yozlaşmış ve zorba Çarlık düzenini yansıtma amacının bir parçasıdır. Öyküde kahramanlara yönelik bu betimleme çabası, aynı zamanda *mesleki dilsel kimlik* açısından da bir dizi örnekler silsilesini yakalama imkânı sunar. Öyle ki Akakiy Akakiyeviç 50'li yaşlarında kısa boylu, soğuktan yeterince korunamadığı için yüzünde ve yanaklarında kırışıklıklar bulunan, gri yüzlü, sessiz, kendi haline yalnız ve yoksul bir memur tipidir. Bu anlamda yazarın öykünün başında başkahramanını okuyucuya tanıtma amaçlı betimle biçimi memurluk uğraşına dair dilsel kimlik konusuna güzel bir örnek içerir;

"*Memurumuzun öyle olağanüstü bir görüntüsü olduğunu söyleyemeyiz: Boyu kısaca, yüzü çopurca, seyrek saçları kızılca, gözleri bozukçaydı… İki yanı kırışıklıklarla kaplı yüzü ise şu hemoroidal dedikleri renge bürünmüştü, "memur hastalığı" sayılan basurdan dolayı herhalde…*" (Gogol, 2010: 143-144).

Çarlık Rusya döneminde sayısal bakımdan azımsanmayacak bir kitlenin uğraşı olan memurluğa ilişkin genel bir betimleme sunan yazarın anlatış biçiminde yer alan "memur hastalığı sayılan basur" ifadesi bu uğraş dalına ait somut düşünsel ve sözcüksel bir kalıbın yansımasıdır. Öyküde memur kümesi tarafından kullanılan ve içselleştirilen *mesleki dilsel kimliğe* dair bunun dışında başkaca da örnekler göze çarpar. Örneğin görev yeri değişen Akakiy Akakiyeviç'in bu "yenilik" karşısında kamu yönetiminde memurlarca

benimsenen düşünsel kalıbın ürünü olan *sürer durumculuk* (status quo) anlayışına uygun davranarak kısa bir süre sonra eski görevine dönme isteğinde bulunmasını içeren şu tümcesinde geçen "yazı temize çekme işi" tanımlaması da memurluk alanındaki tipik bir *mesleki dilsel kimlik* biçimidir;

"*Bu yeni görevinden hoşnut kalmak şurada dursun, müthiş sıkılan Akakiy Akakiyeviç, "Siz en iyisi" dedi, "Bana yazı temize çekme işini verin yine.*" (A.g.e., 2010: 147).

Aynı şekilde kendisi için oldukça değerli olan yeni paltosunu çaldırması neticesinde vatandaşının haklarını korumakla yükümlü olan ve kendisinin de parçası olduğu "devlete" başvurmak isteyen Akakiy Akakiyeviç'in "önemli kişinin" makamına gittikten sonra bu önemli kişi ile aralarında geçen konuşma *mesleki dilsel kimlik* bakış açısıyla irdelenmeye değerdir. Öncelikle Akakiy Akakiyeviç'in "devleti" temsil eden bu "önemli kişi/yetkili" karşısında korkudan kekeleyerek konuşması ve memurluk çevresinde büyük saygı ifadesi sayılan "yüce ekselansları" sıfatını kullanması dikkatten kaçmaz;

"*Bir palto diktirmişti… yani daha yepyeni bir paltoydu… ve şey yapmışlardı bu paltoyu… acımasızca çalmışlardı… acaba yüce ekselansları şey yaparlar mıydı… yani polise iki satır şey yapıp onların da şeyi şey yapmalarını sağlayabilir miydi?*" (A.g.e.,2010:171)

Buna karşılık "yüce devleti" temsil eden bu "önemli yetkili" makamına yardım için başvuran ve karşısında korkudan adeta eğilip bükülen kişiye doğrudan yardımcı olmak yerine buyurgan bir dille yerleşik kamu düzenini dikte etmesi, "küçük insanlara/halka" tepeden bakan dönemin kamu yönetim anlayışını yansıtması yönünden şaşırtıcı olmadığı gibi *mesleki dilsel kimlik* konusuna örnek sunması bakımından da değerlidir;

"*Be Adam!", dedi. "Yol yordam nedir bilmez misin? Bu makam her önüne gelenin canı istediğinde gelip başvuracağı bir makam mıdır? Önce kendi dairenize bir dilekçe vermeniz gerekirdi, dilekçeniz ordan masa şefine, ordan şube müdürüne, ordan benim sekreterime, en sonra da bana gelecekti…*" (A.g.e.,2010:171).

"Önemli kişinin" tepkisi karşısında bocalayan Akakiy Akakiyeviç tarafından dönemin yerleşik kamu düzeninde olağan sıralı yolu izlemesi durumunda sonuç alabileceğine dair umudunun olmadığını saygılı bir biçimde anlatma ve doğrudan bu "önemli yetkilinin" makamına başvurmasındaki hak arama eylemini savunmak amacıyla yanıt verirken söylenen "Yüce Ekselansları", "Zat-ı Alileri" gibi yöneltme kalıpları da *mesleki dilsel kimlik* kapsamına giren sözcüklerdir;

"*Yalnız … yüce ekselansları…" dedi, "Benim doğrudan zatı alilerine başvurmamın nedeni… sekreter milletine pek şey edilmez de … yani güvenilmez diye…*" (A.g.e.,2010: 171).

Gogol'ün "Palto" adlı öyküsünde her ne kadar *mesleki dilsel kimlik* konusunda *memurluk* uğraşı öne çıksa da *dikişçilik* uğraşına dair fazlaca örnek tümceye rastlamak mümkündür. Öyküde kişilik verilen bir diğer karakter olan dikişçi Petroviç'in ağzından çıkan tümcelerde dikişçilik uğraşının dilsel kimliğinin izleri rahatlıkla görülmektedir. İşinin uzmanı bir dikişçi tiplemesi olarak okuyucuya tanıtılan Petroviç'in Akakiy Akakiyeviç'i eski paltosunu yamama düşüncesinden vazgeçirmek ve kendisine yeni bir palto diktirmesi konusunda ikna etmek için yaptığı şu konuşmasında geçen "bu kumaş pul pul dökülür" ifadesi *mesleki dilsel kimlik* örneğidir;

"*Canım efendim, yamayacak parça elbette bulunur… var… ancak nasıl yamayacaksın? İğneyi dokunduğun anda bu kumaş pul pul dökülür… tümüyle erimiş bitmiş…*" (A.g.e.,2010:154)

Akakiy Akakiyeviç ile süren aynı konuşmasının devamında söylediği şu tümcede geçen "şerit şerit kesip, ayağınız için dolama yapın" önerisi de yine el ustalığına dayalı bir uzmanlık olan dikişçilik alanında özgün bir *mesleki dilsel kimlik* yansıması anlatımıdır;

"*Bitmiş bu palto! Kışın en soğuk günlerinde şerit şerit kesip ayağınız için dolama yapın bu paltodan, ayaklarınızı çoraptan daha iyi korur…*" (A.g.e.,2010:154).

Eski bir köle olan ve sonrasında özgürlüğünü kazanan dikişçi Petroviç'in yıllara dayalı mesleki birikimini ve uzmanlığını gösteren bir başka tümcesi de esasında toplumsal sınıf yönünden kendisi gibi alt tabakadan olan Akakiy Akakiyeviç'i yeni palto düşüncesine ikna etme amaçlı şu konuşmasıdır;

"*İsterseniz son moda bir şey de yapabiliriz; yakası gizli gümüş kopçalarla açılıp kapanan cinsten bir palto…*" (A.g.e.,2010:157)

Kuşkusuz Gogol öyküsünde dikişçi Petroviç'in sıradan bir esnaf kültürünün izlerini taşıdığını da unutturmamaktadır. Bilinci açıkken ve içkili iken birbiriyle çelişen davranış ve tutumları olan Petroviç'in müşterisine genel yaklaşımı öyle ya da böyle bir esnaf inceliğinde ve olabildiğince saygılı denebilir. Özellikle Akakiy Akakiyeviç ile yeni paltonun ücretini konuşurken kullandığı "kaça patlar" soru kalıbı tam bir esnaf dilidir;

"*Kaça patlar mı demek istiyorsunuz?*" (A.g.e.,2010:154).

Sonuç

İnsanı mercek altına alan bilimsel dallardan biri olan dilbilim için bu eşsiz canlıyı dil merkezli inceleme esastır. Bu anlayışla yola çıkan dilbilim tarafından insan – dil ilişkisi bağlamında 20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkarılan *dilsel kimlik* kavramı yazına belirli ölçüde yeni bir derinlik kazandırmıştır. Metin yazarının dünya görüşü, kişilik yapısı, kültürel kodları ve törelerine yönelik önemli çıkarımlar sunan dilsel kimlik olgusu özellikle yazınbilim alanında yapıt incelemesi sürecinde sıkça başvurulan başlıca çözümleme yöntemlerinden biri haline gelmiştir. Dilbilim ve yazınbilim alanında dilsel kimlik olgusunun giderek artan bu önemi araştırmacıların daha fazla kavrama dönük çalışma yapmasına salık vermiştir. Dilbilimciler tarafından derinleştirilen dilsel kimlik araştırmaları çerçevesinde nispeten yakın bir dönemde yeni bir alt kavrama daha farkındalık oluşmuştur: *mesleki dilsel kimlik*.

Bireyin dilsel kimliğini incelerken göze çarpan temel unsurlardan biri onun iş yaşamının temelini oluşturan uğraşının düşünsel ve sözsel eylemselliğine olan etkisidir. Bireyin kendisiyle aynı mesleki alanda çalışan kişilerden oluşan kümesel etkileşimi nedeniyle zamanla edindiği düşünsel ve sözcüksel anlatı kalıplarının bir süre sonra onun *mesleki dilsel kimliğine* dönüştüğü gözlemlenmiştir. Buradan hareketle dilsel kimlik olgusu üzerine çalışma yürüten bazı Rus dilbilim araştırmacıları konuyu daha da daraltmayı seçerek *mesleki dilsel kimlik* kavramının yazında doğuşuna öncelik etmiştir. Buna karşın bahsi geçen kavrama dair ilk bilimsel adımlar Rus ekolünde atılsa da kavramın hem çağdaş dilbilimsel alandaki tanımlanışı hem de kuramsal temelleri bakımından oldukça az çalışılmış bir konu olarak ortada durduğu açıktır.

Bu çalışmada Rus dilbilimsel ekolde var olan kavramsal ve kuramsal temelleri çerçevesinde *mesleki dilsel kimlik* konusunun Türkçe yazında yer edinmesi ve daha iyi anlaşılması amacıyla yazınbilim çözümleme yöntemi olarak somutlaştırılmasına özen gösterilmiştir. Bu hedef doğrultusunda Rus yazar Gogol'ün ünlü "Palto" öyküsüne başvurulmuş ve öyküde geçen *mesleki dilsel kimlik* örnekleri saptanarak çalışmaya konu edinilmişlerdir. Nitekim "Palto" adlı öykünün bu bakış açısıyla incelenmesi sonucunda yapıtta geçen *memurluk* ve *dikişçilik* uğraşlarına dair belirgin *mesleki dilsel kimlik* örnekler ortaya konularak "Palto'nun" bu yönden azımsanmayacak bir zenginlikte kaynak niteliği taşıdığı savunulmaya çalışılmıştır. Adı geçen eserden yapılan alıntılardan anlaşıldığı üzere mesleki dilsel kimliğimiz kullandığımız kelimelerden cümlelere, muhatap olduğumuz kişilerden yola çıkarak üslubumuza bağlı olarak pek çok noktayı içine alarak günlük hayatımızı etkilemektedir. Mesleki yaşamamız günlük hayatımızın bir parçası olması hasebiyle tüm hayatımıza sirayet edebilen ve bizi

etkileyen bir noktadır. Bu sebeple Palto eserinden aldığımız örnekler mesleki hastalıklardan, üsluba ve hatta kelime seçimine kadar konuşma kabiliyetimizi oluşturan hususları gözler önüne sermiştir.

Kaynakça

Alekseeva L.M., Mişlanova S. L. (2002). "Meditsinskiy diskurs: teoretiçeskie osnovı i printsipı analiza. Perm: İzg.Perm.

Elohova, G.V., Romanenko, G.V. (2015). "Professionalnaya yazıkovaya liçnost buduşego injenera: teoretiçeskiy aspekt" Sibirskiy filologiçeskiy jurnal, No:4, 209-214. Erişim tarihi: 15.08.2023 Web: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-lichnost-buduschego-inzhenera-teoreticheskiy-aspekt/viewer

Gogol, N. V. (2010). *Bir Delinin Anı Defteri, Palto, Burun, St. Petersburg Öyküleri Ve Fayton*, Çev: Mazlum Beyhan, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 3. Basım.

İsayeva J. T., Abdullina Z. A., Tunguşayeva G. T. (2015). Yazık kak otrajenie professionalnıh osobennostey liçnocti, Moskva: Nauka i Mir, No:6(22). S:13-15 Erişim tarihi: 10.09.2023 Web: https://www.nkj.ru/archive/#2015

Jirmunskiy V. M. (1936). *Natsionalnıy yazık i sotsialnıe dialektı*. Leningrad: Gosudartsvennoe izdatelstvo.

Kozırev, V. A., Çernyak V. D. (2008) Yazıkovoe obrazovaniye i yazıkovaya liçnoct. Universum: Vectnik Gertsenovskogo universiteta, No:1, 30-36. Erişim Tarihi: 01.09.2023 Web: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazo

Mıskin S. V. (2015) "Teoretiko-metodologiçeskiye aspektı teorii yazıkovoy professionalnoy liçnosti. Moskva: Vestnik RUDN, No:1, 62-75.

Mıskin. S. V. (2013) Psiholingvistiçeskaya model professionalnogo samoopredeleniya liçnocti. Volgograd: Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriya: 2, No:18, 66-77.

Mıskin. S. V. (2013). Yazıkovaya professionalnaya liçnost, Filologiçeskiye nauki. Voprosı teorii i praktiki, Tambov: Gramota, No:12(30), 150-157.

Oltuşık. A. B. (2019). "*İzmeneniye yazıkovoy liçnosti pri izuçenii inostrannogo yazıka*" Yazık i tekst, tom 6, No:4 60-64 Erişim: 06.10.2023 https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2019_n4/

Özdemir, N. (2022). "F.M. Dostoyevski'nin gözünden Rus halkı: Bir yazarın günlüğü". Dostoyevski Özel Sayısı, Hece dergisi, Ankara: Emsal Matbaa, 124-138.

87. 18. Yüzyıl Rusya'sında Reform Hareketleri Ekseninde Dil Reformu[1]

İsmail SERDAR[2]

APA: Serdar, İ. (2023). 18. Yüzyıl Rusya'sında Reform Hareketleri Ekseninde Dil Reformu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1365-1376. DOI: 10.29000/rumelide.1406075.

Öz

18. yüzyıl, Rusya tarihinde reformlar ve Batılılaşma dönemidir. Çar I. Petro (Büyük Petro) döneminde eğitim, ordu, donanma, teknik, sanat, kültür gibi birçok alanda reformlar gerçekleşmiş ve bunlar yüzyıl boyunca Çarın haleflerince de devam ettirilmiştir. Bu reform hareketlerinin temel amacı Rusya'nın Avrupa karşısındaki açığını kapatmak ve böylece gelişmiş, güçlü ve eğitimli bir Rusya var etmektir. Bu reformlardan biri de Rus ortografi – dil reformudur. Rusya, imlâ reformu ve dil planlaması konusunda zengin bir tarihe sahiptir. Rus dil tarihi üzerine yapılan araştırmalarda görülmektedir ki, iki temel dil/yazı reformu vardır: 18. yüzyıl başında I. Petro ve 20. yüzyıl başında Bolşevik Devrimi döneminde gerçekleşen reformlar. 10. yüzyılda Rusların Hristiyanlığa geçişiyle birlikte yazılı dil ortaya çıkmış ve Yunan misyoner azizler Kiril ve Methodius, Slavlara, hem Ortodoks inancını ve ritüellerini öğretmiş hem de dinî metinlerin Slavcaya tercümesi için Yunan alfabesine benzer bir alfabe yaratmıştır. Rusya'nın bugün de kullandığı Kiril alfabesi, ilk dönemlerden bu yana Slav dünyasının karakteristik bir özelliği olmuştur. Nitekim Rus yazı sisteminin olgunlaşması, Rus kimliğinin olgunlaşmasıyla paralellik gösterir. Ancak zamanla bu dinî alfabe Rusya'nın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalınca konuşma diliyle yazı dili arasındaki ayrım gittikçe artmıştır. Bu da Rusya'nın eğitim, kültür ve ticaret gibi birçok alanda aleyhine bir durum yaratmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde Büyük Petro, artık zaruri bir gereklilik olan dil ve alfabe reformuna girişir. Çalışmamızda Rusya'nın 18. yüzyıldaki dil reformu kapsamındaki faaliyetleri, alfabedeki değişiklikler ve edebiyata yansıması da irdelenerek incelenmiştir. Bu çerçevede Kiril alfabesinin tarihçesi, harflerdeki değişiklikler örnekleriyle ve reformun yapılmasındaki motivasyon irdelenerek Rus ortografisinin değişimine ışık tutulmuştur. Çalışmamız özellikle I. Petro döneminde gerçekleşen dil reformu ile sınırlandırılmış olup, 20. yüzyıldaki Sovyet dil reformunu içermemektedir.

Anahtar Kelimeler: 18. Yüzyıl Rusya'sı, Reform, Dil Reformu, Ortografi

---

[1] 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: %3
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.08.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406075
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Russian Language and Literature (Ankara-Türkiye), i.serdar.35@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5015-6666, **ROR ID:** https://ror.org/ 05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

Language Reform in 18th Century Russia on the Axis of Reform Movements[3]

Abstract

The 18th century is a period of reforms and Westernisation in Russian history. During the reign of Tsar Peter I (Peter the Great), reforms were carried out in many fields such as education, army, navy, technique, art and culture, and these reforms were continued by the successors of the Tsar throughout the century. The main purpose of these reform movements was to close Russia's deficit against Europe and thus to create a developed, strong and educated Russia. One of these reforms was the Russian orthography - language reform. Russia has a rich history of orthography reform and language planning. Research on the history of the Russian language shows that there are two main language/ orthography reforms: during the reign of Peter I in the early 18th century and during the Bolshevik Revolution in the early 20th century. In the 10th century, with the conversion of Russians to Christianity, written language emerged and the Greek missionary saints Cyril and Methodius both taught the Slavs the Orthodox faith and rituals and created an alphabet similar to the Greek alphabet for the translation of religious texts into Slavic. The Cyrillic alphabet, which Russia still uses today, has been a characteristic feature of the Slavic world since the early periods. As a matter of fact, the maturation of the Russian writing system parallels the maturation of the Russian identity. However, in time, as this religious alphabet failed to meet the needs of Russia, the distinction between spoken and written language gradually increased. This created a situation to the detriment of Russia in many areas such as education, culture and trade. In the 18th century, Peter the Great embarked on language and alphabet reform, which was a necessity. In our study, Russia's activities within the scope of language reform in the 18th century, changes in the alphabet and its reflection on literature are analysed. In this framework, the history of the Cyrillic alphabet, the changes in the letters with examples and the motivation for the reform are analysed and the change of Russian orthography is shed light on. Our study is limited especially to the language reform during the reign of Peter I and does not include the Soviet language reform in the 20th century.

Keywords: 18th Century Russia, Reformation, Language Reform, Orthography

Giriş

Rus ortografisi, tarihsel olarak Rus dilinin gelişimine paralel olarak gelişmiştir. 18. yüzyılın başına kadar Rus yazısının gelişimi genel olarak kendiliğinden; 18. yüzyılın başından itibaren devlet reformları çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu reformların en önemlileri Rusya'nın devrim ve reform dönemlerinde hayata geçirilmiştir: 1707-1710'daki Büyük Petro reformu ve 1917-1918'deki Sovyet reformu. Ayrıca, bu iki büyük reform arasındaki dönemde 1735, 1738 ve 1758 yıllarında Bilimler Akademisi Rus yazısında üç reform daha gerçekleştirir.[4]

---

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: 3
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 18.08.2023-**Acceptance Date:** 20.12.2023-**Publication Date:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406075
Peer Review: Two External Referees / Double Blind
4 (Çevrimiçi) https://www.philol.msu.ru/~rki/alphabet/orph_reforms.html

Çalışmamızın esas konusunu oluşturan 18. yüzyıldaki Rus dil reformuna bakmadan önce Rusya'da yazılı dilin ortaya çıkışına ve ortografisinin tarihine değinmek gerekmektedir. Petro'dan önce (hükümdarlık dönemi 1682-1725) Rusya, dil planlaması konusunda oldukça az ilerleme kaydetmişti. Rus edebi dilinin tarihi, ilk yazılı kaynakların başladığı 988'e, yani Rusların vaftiz olduğu döneme tarihlenir. Yunan aziz ve misyoner kardeşler Kiril (827- 869) ve Methodius (815-884) 860'lı yıllarda İncil'i eski Kilise Slavcasına tercüme ederek çalışmalarına başlarlar. Yunanca karakterlere dayalı bir Slav alfabesi olan Kiril alfabesini icat ederek günümüzde modern Rusça ve diğer bazı Slav dillerinin alfabelerinin temel formunu oluştururlar. Doğu Slavlarını Hristiyanlaştırdıkları, dinî ve kültürel çabaları için Yunan kardeşlerin adlarına 24 Mayıs Doğu Ortodoksluğu için bayram günü olarak kutlanır. Ayrıca Slavların havarileri anlamına gelen "the Apostles of the Slavs" unvanı verilmiştir.[5]

Resim 1: Ortodoks Kilisesince Aziz Kabul Edilen Misyoner Kiril Ve Methodius Kardeşler[6] (Святые Кирилл и Мефодий)

Böylelikle Rusların 10. yüzyılda Hristiyanlığa geçişiyle birlikte edebi ve yazılı dil olarak eski Kilise Slavcası kullanılmaya başlar. Bu dönemden itibaren, kabaca iki dillilik olarak tanımlanabilecek diglossia durumu ortaya çıkar. Bu, aynı toplumda işlev gören iki dilin, genellikle biri yazı dili (üst dil) diğeri halk (konuşma) dilinin ortak varlığıdır. Slav coğrafyasında Kilise Slavcası (церковнославянский) kadim Rusya'nın (Древней Руси) kilise, kültür ve resmî dili; eski Rusça ise günlük iletişim dili olarak görev yapmıştır. Buradan hareketle, Kilise Slavcası, eski Kilise Slavcası dilinden oluşturulmuş, Slav Ortodoks inancının sözlü ve yazılı dilidir denebilir. Glagolitsa[7] olarak da adlandırılan bu kadim dil o günlerden bu yana Bulgaristan, Sırbistan, Polonya, Belarus ve Rusya gibi birçok Slav ülkenin kiliselerinde, ulusal dillerle birlikte kullanılagelmiştir. Bu halkların dilleri üzerinde Kilise Slavcasının büyük etkisi söz konusudur.

5 (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/Saints-Cyril-and-Methodius
6 (Çevrimiçi)httpsupload.wikimedia.orgwikipediacommons222Тысячелетие_славянских_апостолов._1885%28p%29Литография_Пашкова%2CM._ГИМ_e1t3.jpguselang=ru
7 Глаголица glagol kelimesinden türemiştir. Günümüzde "fiil" anlamına gelen glagol kelimesi, eskiden "söylem, söz" anlamına gelmekteydi.

Günümüz Kiril alfabesindeki harflere benzeyen ancak oldukça dekoratif olan ve çok sayıda üst simge içeren Kilise Slav alfabesi, bazıları birden fazla yazımla temsil edilen 40- 46 arası harf içerir. Bu sayı, bazı seslerin harf olarak kabul edilip edilmemesine bağlı olarak çeşitli dilbilimciler tarafından farklı tanımlanmaktadır. Örneğin *Bolşaya Sovetskaya Slovar*'ın "Kirillitsa" (Кириллица) başlığında net bir sayı verilmemekle birlikte, paylaşılan alfabede 43 harf/sembol görünmektedir.[8] Yine, *Bolşaya Sovetskaya Slovar* kaynağındaki "Rus alfabesi" (Русский алфавит) başlığında verilen bir başka görselde ise 45 harf/sembol görünmektedir.[9] Aşağıda paylaştığımız söz konusu görsel, harflerin kökenini ve modern Rusçadaki karşılıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Начертания букв современного русского алфавита	Названия букв	Начертания букв кириллицы	Названия букв кириллицы	Начертание букв современного русского алфавита	Названия букв	Начертания букв кириллицы	Названия букв кириллицы
А а	а	Ⰰ	аз	С с	эс	Ⱄ	слово
Б б	бэ	Ⰱ	буки	Т *т* т	тэ	Ⱅ	твердо
В в	вэ	Ⰲ	веди	У у	у	Ѹ ***	ук
Г г	гэ	Ⰳ	глаголь			ѹ **	ук
Д д	дэ	Ⰴ	добро			Ѫ **	юс большой
Е е	е	Ⰵ ***	есть	Ф ф	эф	Ⱁ	ферт
		Ⱑ **	е йотированное			Ѳ *	фита
		Ⱏ *	ять	Х х	ха	Ⱈ	хер
Ё ё	ё			Ц ц	цэ	Ⱌ	цы
Ж ж	жэ	Ⰶ	живете	Ч ч	че	Ⱍ ***	червь
З з	зэ	Ⰸ ***	земля	Ш ш	ша	Ⱎ	ша
		Ⰹ *S*	зело	Щ щ	ша	Ⱋ ***	ща
И и	и	Ⰻ ***	иже	Ъ ъ	твёердый знак	Ъ	ер
		І *	и	Ы ы	ы	Ы, ы	еры
		Ⱆ *	ижица	Ь ь	мягкий знак	Ь	ерь
Й й	и краткое			Э э	э оборотное		
К к	ка	Ⰽ	како	Ю ю	ю	Ю	ю
Л л	эль	Ⰾ	люди			Ⱓ **	юс большой йотированный
М м	эм	Ⰿ	мыслете	Я я	я	Ⱑ **	юс малый
Н н	эн	Ⱀ ***	наш			Ⱘ **	юс малый йотированный
О о	о	Ⱁ	оа			Ⱔ **	а йотированное
		Ѡ **	омега			Ⱝ **	кси
П п	пэ	Ⱂ	покои			Ѱ **	пси
Р р	эр	Ⱃ	рцы			Ѿ **	от

* Буквы, исключенные из состава русского алфавита реформой 1918 г.
** Буквы, исключенные из состава русского алфавита 1711 г.
*** Буквы кириллицы, у которых изменились начертания в современном русском алфавите

Resim 2: İlk Kiril alfabesi ve sonraki dönemlerdeki değişimleri gösteren karşılaştırma. [10]

Sonraki tarihsel süreçte sosyo-kültürel olayların gelişimiyle dilde de ciddi değişiklikler gözlemlenir. Kiev'in Moğollar tarafından fethedilmesinden sonra başkent, Kiev'den kuzeye, Moskova bölgesine taşınır. Özellikle 1326'da Metropolit Peter'in ikametgâh olarak Moskova'yı seçmesiyle Moskova lehçesi lingua franca (ortak dil) haline gelir. Bu dönemde üç Slav ulusu Rusya, Ukrayna ve Belarus'un müstakil dillerinin ortaya çıkışı için de tarihsel koşullar gelişir ve 18. yüzyıla kadar kilise otoritesi altında edebi dil ve kitap baskısı için Slavca kullanılır. Ancak kadim Slavcanın yüzyıllar boyunca süren hegemonyası Rusça'nın gelişimi ve kullanımı üzerinde olumsuz bir etki yaratır. Bu yazıların hiçbir standardizasyonu olmadığından Petro döneminde Kilise Slavcası artık arkaik hale gelmişti. (Cracraft, 2004).

Araştırmacı C. Sylvia Segura Kilise Slavcası hakkında şöyle yazar:

> "Burada Kilise Slavcasının hiçbir zaman konuşulan bir dil olmadığını belirtmek önemlidir. Aziz Kiril ve Methodius, aşina oldukları Makedon lehçesini temel alarak ortak Slavca için ilk yazılı araç olarak hizmet edecek Glagolitik alfabeyi geliştirdiler (Vlasto, 1986). Onuncu yüzyılda Kiril ve Methodius'un

8 (çevrimiçi) https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/061/379.htm
9 (çevrimiçi) https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/098/239.htm
10 A.y.

> öğrencileri onu Kiril alfabesine uyarladılar; Kiril alfabesi çoğunlukla Yunan harflerini ve Slav lehçelerine özgü sesler için Glagolitik karakterleri kullanıyordu (Lunt, 2001). Eski Kilise Slavcası, akademisyenlerin Kiril harfleriyle yazılan bu erken yapay dile verdikleri isimdir; geliştiricileri onu Slav lehçelerine dayandırırken, hiçbir zaman gerçek bir konuşma dilini yansıtmadı. Din adamları, İncil'i ve teolojik eserleri Slav dillerine çevirmek için Kilise Slavcasını geliştirdi... Kilise Slavcası, yerel özelliklerle renklendirilse bile Slavcanın konuşulan lehçelerinden çok daha soyut, üstün ve resmî bir sözlüğe sahipti. Kiev Rus merkezi bir bölge olmadığından, farklı yerel gelenekler göze çarpmıyordu, ancak Moskova'nın ortaya çıkışı, merkezi bir standarda olan ihtiyacı açıkça ortaya koydu. Eski Kilise Slavcası, Rus kilisesi Slavcasına dönüşürken, yazı dili, dinî terimleri ekleyerek yalnızca sözlük açısından konuşma dilini etkiledi." (Segura, 2020)

16. yüzyıla kadar kilise, Rusçanın kullanımını sınırlandırdığı için yaygın olarak konuşulan günlük dil olan Rusça ile kilise dili arasındaki ayrım büyür. Nitekim 17. yüzyılın sonuna gelindiğinde Rusya'daki baskın üst dil olan Kilise Slavcası, artık atıl duruma gelmiş bir dinî dil haline gelir. Petro bu durumun neden olduğu çıkmazı fark ederek dil reformuna yönelmiştir. Çar, reformlarıyla Rusya üzerinde silinmez izler bırakmış ve Rusya'yı büyük bir güç haline getirmiş, efsanevi bir hükümdardır. Çarın hırslı kişiliği, reformlara bizzat öncülük etmesinde de etkili olmuştur. Petro'nun reformlarının amacı, yalnızca yeni bir ordu ve yeni bir devlet yönetimi yaratmak değil, aynı zamanda yeni bir sosyo-kültürel Rusya var etmekti. Bu yeniliklerden biri de Petro'nun şahsen ilgilendiği dil ve alfabe reformudur. 1707-1711 Ortografi reformu[11] (орфографическая реформа) Rus dili ve yazını için son derece önemli kilometre taşlarından biri olmuştur.

Petro'nun dil reformundaki temel itkiye bakılacak olursa, kullanılan yazı formunu, Batı dünyasının dil ve alfabe sistemine yakınlaştırma isteğinden doğduğu anlaşılmaktadır. Uyumlu bir Rus edebi dili ve alfabesinin bulunmamasının, Rusya'yı Batılılaşmadan ve modernleşmeden alıkoyduğuna inanarak, Kilise Slavcasının hem Rus dilinin gelişimini hem de Rusya'nın Batıyla entegrasyonunu engellediğini düşünür. Diğer yandan, Rusya'nın yurtdışıyla ticaretin geliştirilmesi için bir dil standardına ulaşma amacı da önemli bir etken olmuştur. Petro öncesi Kiril alfabesinin harfleri, yazılış formları açısından Latin alfabesinin harflerinden çok farklıydı ve birçok dekoratif unsura sahipti; bu da Rusça matbaa baskısını büyük ölçüde zorlaştırıyordu. Aşağıdaki örnekte görüleceği üzere Petro öncesi Kiril yazı tipi, baskıyı oldukça zorlaştıran dekoratif harf ve işaretlerle doludur.

[11] Alfabe ve matbaa da dahildir.

Resim 3: 16. yüzyıl Rusçasından bir illüstrasyon[12]

Reform öncesinde kilise otoritesi altında bulunan Kilise Slavcası Rusya'daki tüm matbaacılık alanını kontrol ediyordu. Dahası, Kilise Slavcasının dinî bir yazın aracı olması, onu çeviri için de uygunsuz kılıyordu. Ayrıca Rusya'nın kağıt ithal etmek zorunda olması pahalıya mâl oluyor ve kitap basımını sınırlıyordu. Bahsedilen nedenlerden dolayı Rusya'da çok az sayıda orijinal eser üretiliyor ve bunlar neredeyse sadece dinî metinlerle sınırlı kalıyordu. 17. yüzyıl başında Kilise Slavcası ile yazılmış yalnızca 100 civarında kitap basılmıştı. Bu tarihte Fransa'da 25.000, Almanya'da 45.000 ve İngiltere'de 10.000 kitap basılmıştı. Sadece bu karşılaştırma bile Rusya'da okuma ve yazın kültürünün Avrupa dilleriyle karşılaştırıldığında geride kalmışlığını ortaya koyan önemli bir göstergedir. (Cracraft, 2004). Bu gerekçelerle Çar Petro, hem Rusya'nın kendi dil standardını oluşturması ve okuma yazma oranının artması, hem de Batıyla entegrasyon için yeni bir dil ve alfabe düzenlemesini zorunluluk addetmişti. Petro'nun ordu, donanma, bürokrasi gibi diğer reformlarında olduğu gibi dil reformunda da örnek alacağı yer belliydi: Batı Avrupa. Bu reformla devlete ait bir bağımsız bir yazın sistemi yaratılacak ve kilisenin dil üzerindeki tahakküm ve denetimini de ortadan kalkacaktı.

Bu kapsamda Petro, 1707'de yeni bir alfabe modeli oluşturma sürecini resmen başlatır. 1707 yılında usta Anton Demey'e yeni bir yazı tipi çalışması yaptırılır. Mühendis Kulenbach da Petro'nun bizzat üzerinde çalıştığı eskizlere dayanarak Rus alfabesinin 33 küçük ve 4 büyük harfinin (A, D, E, T) çizimlerini yapar. Ayrıca, hükümdarın yetkisiyle Moskova matbaasında Rus ustalar Grigori Aleksandrov, Vasili Petrov ve Mihail Efremov da kendi alfabe taslaklarını hazırlar. Tüm bunlarla yetinmeyen Çar, Hollandalı tipograf Jan Tessing'i de Kiril alfabesinin redaksiyonu için görevlendirir. (Jivov, 2009).

Sivil yazı tipine (civil script; гражданский шрифт) dayanan alfabenin son taslağıyla yazılan ilk kitap ***Geometria Slavenski Zemlemeriee*** Mart 1708'de basılır.

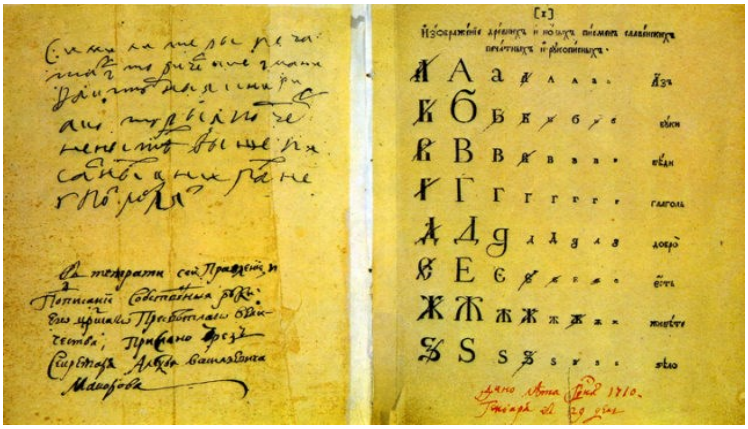
ГЕОМЕТРІА
СЛАВЕНСКІ
SЕМЛЕМѢРІЕ
Іздадеся новотипографскімъ тісненіемъ,
повелѣніемъ благочестивѣйшаго великаго государя
нашего царя, і великаго князя,
ПЕТРА АЛЕКСІЕВІЧА,
Всея великія, і малыя і бѣлыя россіи самодержца.
при благороднѣйшемъ государѣ нашемъ царевичѣ
і великомъ князѣ
АЛЕКСІІ ПЕТРОВІЧѢ.
Въ царствующемъ великомъ градѣ Москвѣ.
Въ лѣто мірозданія 7216. Отъ рождества же по плоти бога
слова 1708. Індікта перваго.
мѣсяца Марта.

Resim 4: Rusya'da 1708'de sivil alfabe ile basılan ilk kitap.[13]

Bu alandaki çalışmalar iki yıl daha devam eder ve nihayet son düzenlemeyle yeni alfabenin resmî eğitime dahil edilmesine ilişkin kararname 9 Şubat 1710'da yayımlanır. Bu kararname ile Rusya'da Kilise Slavcasına dayalı alfabe yerine tamamen sivil yazı tipine dayalı bir alfabe kullanılmaya başlanır. Aşağıdaki görselde görüleceği üzere alfabenin ilk baskısında Petro şöyle yazar: "Tarihsel ve bildirim

12 (çevrimiçi) http://libinform.ru/read/articles/Reforma-russkogo-yazyka-k-chemu-vedut-izmeneniya/
13 (çevrimiçi) https://learnrussianineu.com/history-cyrillic-alphabet/

kitaplarında bu harflerle basım yapılacaktır. Ve koyu yazılmış olanlar [Petro'nun üstünü çizdiği harflerdir] yukarıda adı geçen kitaplarda kullanılmayacaktır."



Resim 5: Petro'nun kendi el yazısıyla verdiği talimat ve alfabedeki çalışma eskizi. [14]

Alfabe ve dil reformu çerçevesinde gerçekleşen değişiklikler şöyle sıralanabilir:

- Alfabeden " ѿ, ω, ξ, ψ " gibi bazı harfler ise alfabeden çıkarılır ve harflerin sayısı 38'e düşürülür.
- Kiril harfleri Batı modellerinin formlarıyla uyumlu şekle getirilerek standart yazı tipinin okunabilirliği artırılır.
- Vurgu kuralları, büyük harfler ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin kurallar belirlenir.
- Kiril alfabesinde yer almayan " э, я, й " harfleri eklenir.
- Farklı vurgu türlerini belirtmek için harflerin üzerine yerleştirilen, (´ ` ˆ ˝) gibi Yunancadan alınan üst simge işaretleri ve kelimeler arası boşluklar kaldırılır. [15]

Aşağıda verilen ve aslında aynı anlama sahip olan örnekteki[16] biçimsel farklılık, eski ve yeni yazı tipinin karşılaştırılması bakımından dikkat çekicidir.

- "Всѝ бо лю´дїе родѧ´тсѧ свобо´дни и́ ра´вни въ досто´инствѣ и́ зако´нѣ. О́´ни сꙋтъ ѡ́даре´ни ра´зꙋ□момъ и́ свѣ´дїю и́ до´лжни сꙋ□тъ дѣ´ѧти въ дꙋ□сѣ бра´тства."
- "Все люди рождаются свободными и равными в своём достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства."

Ayrıca alfabedeki değişiklikler Arap rakam sisteminin benimsenmesine kadar genişletililir. Slav rakam sistemi olan, Kirildeki alfabetik rakamlar yerine Arap rakamları getirilir. Petro'nun buradaki asıl amacı Batılı rakam normlarına uyarak, Rusya ile Batı arasındaki ticareti kolaylaştırmak ve uyumu sağlamaktır.[17]

---

14 (çevrimiçi) httpsobrazovaka.ruistoriyareforma-alfavita-petra-kakaya-bukva-ischezla.html
15 Ayrıntılı bilgi için bkz. (çevrimiçi) https://www.philol.msu.ru/~rki/alphabet/orph_reforms.html
16 (çevrimiçi) https://ru.wikipedia.org/wiki/Церковнославянский_язык
17 Avrupa'nın geneli 16. yüzyılda Arap rakam sistemine geçmiştir.

Цифры		Числа			
цифири	арабские	цифири	арабские	цифири	арабские
а҃	1	і҃	10	р҃	100
в҃	2	к҃	20	с҃	200
г҃	3	л҃	30	т҃	300
д҃	4	м҃	40	у҃	400
е҃	5	н҃	50	ф҃	500
ѕ҃	6	ѯ҃	60	х҃	600
з҃	7	о҃	70	ѱ҃	700
и҃	8	п҃	80	ѿ҃	800
ѳ҃	9	ч҃	90	ц҃	900

Resim 6: Reform Öncesi Rus Alfabesindeki Rakamlar ve Sayılar[18]

Bu geniş çaplı reformun uygulanması ve yaygınlık kazanması için elbette çok sayıda eğitimli uzmana ve kaynağa ihtiyaç duyulur. Bu nedenle Petro, Rusya'daki basılı materyal miktarını artırmak için kağıt fabrikaları kurar. Dahası, yeni alfabeyi yaygınlaştırmak amacıyla Jan Tessing'e özel baskı hakkı vererek diğer matbaacıların basılı materyallerinin ticaretini yasaklar. Böylece reformdan 1715'e kadar tüm kitaplar Tessing'in Amsterdam'daki matbaalarında basılır. (Cracraft, 2004).

Burada ayrıca belirtmek gerekir ki dil reformu ve baskı tekeli, kilisenin basacağı herhangi bir Slavca materyali kapsamıyordu. Tahmin edileceği üzere bu köklü reform, Çarın diğer reformları gibi kilise ve toplumun muhafazakâr kesimi tarafından sıcak karşılanmamıştır. Bu değişikliklerle Rusya'nın hızla laik kültüre yöneleceği açıktı ve sivil alfabenin yaratılması, seküler dilin, kilise dilinden keskin bir şekilde ayrılışına işaret ediyordu.

Diğer yandan gerek harflerin şeklindeki gerekse alfabenin kompozisyonundaki değişiklikler, alfabedeki köklü Grek (Helen) etkisinin Latine doğru geçişiyle aynı zamanda hem kilise hem de toplumdaki Grek kültürünün zayıflaması anlamına geliyordu. (Ortodoks inancın, Slavlara Yunanlardan geçişini ve Kiril alfabesinin Yunan misyonerler Kiril ve Methodius tarafından oluşturulduğunu hatırlayalım). Dildeki bu Yunan forma bağlılık, inanç açısından Doğu Ortodoksluğuna bağlılığın bir ifadesiydi. Dolayısıyla bu değişiklik, önceki dönemin aydınlanmasının karakteristiği olan Helenizme karşı atılmış bir adımdır. Diğer ifadeyle bu reform, kilise kültürünün Grek yanlısı dinî eğilimi ile Petro'nun Latin (Batı) yanlısı yönelimini karşı karşıya getiriyordu. Bu nedenle Büyük Petro'nun Batıya dönük, laik anlayışına o tarihten günümüze dek muhafazakâr Ruslar tarafından şiddetle karşı çıkılmıştır. Öyle ki büyük Rus tarihçi ve edebiyatçı Nikolay Karamzin şu ifadeyi kullanmıştır: "Dünya vatandaşı olduk, ama bazı konularda Rus olmayı bıraktık. Suç Petro'nun." (Karamzin, 1801. s. 17.) Nitekim sözü edilen dönem, Petro ile kilisenin karşılıklı çatışmasına tanık olmuştur. Petro'nun Batılılaşma ve seküler reformlarını gören Rus Kilisesi, dinî kitaplar için Slav rakam sistemi de dahil olmak üzere geleneksel Kiril alfabesinin devam ettirileceğine dair bir kararname çıkarır. Petro ise kiliseden bağımsız materyal yayınlamak ve Rusya genelinde bilginin yayılmasını kontrol etmek için matbaaların tekelini elinde tutmaya çalışır. (Cracraft, 2004). Gerçekten de Petro dil ve alfabeyi kilisenin hegemonyasından kurtarmakla kalmaz, kiliseyi kısıtlayan başka girişimlerde de bulunur. Dinî metin yazarlarını sınırlayan sansür yasaları çıkarır. Ayrıca keşişlerin kendi hücrelerinde kağıt ve kalem bulundurmasını dâhi yasaklar ve kilisenin

[18] (çevrimiçi) https://ru.wikipedia.org/wiki/Церковнославянский_язык

bastıracağı materyallerin, öncelikle (doğrudan Çara bağlı olan) Sinod'un onayını almasını zorunlu kılar. Bu adımlarla Petro, kiliseyi devlete bağlı bir kurum haline getirir. Çarın kararlılığı sayesinde yeni dil ve yazım kuralları ülke genelinde yaygınlaşır.

Dil reformu çerçevesinde özellikle vurgulanması gereken bir başka husus, bu dönemde gerçekleştirilen **çeviri faaliyetleridir**. Rus dilini zenginleştirmek ve çeviri faaliyetlerini hızlandırmak amacıyla Rusça sözlüğe yeni kelimeler eklemek için yenilik programı başlatılır. Çar özellikle Batı tekniğine yönelik yabancı kaynakların Rusçaya çevrilmesi için yoğun girişimlerde bulunur. Böylece Petro döneminde kısa sürede ciddi bir çeviri atılımı gerçekleşir.

Dil ve alfabe reformu şüphesiz edebiyat alanını da doğrudan etkilemiştir. Çarın öncülüğünü yaptığı bu reformu, çok geçmeden 18. yüzyılın büyük Rus bilim insanı ve edebiyatçı Mihail Lomonosov (1711-1765) tarafından bir sonraki adıma taşınmıştır. 1755 yılında *Rusça Dilbilgisi* (Российская грамматика) adını taşıyan Rus dilinin gerçek anlamdaki ilk dilbilgisi kaynağını kaleme alır. Lomonosov bu dikkat çekici eseriyle Rusçanın teknik temellerini atar ve Rus dilini yabancı kelimelerden arındırmaya çalışır. Ayrıca Lomonosov'un Rus diline armağanı olan bu büyük eserin yanı sıra *Rus Dilindeki Kilise Kitaplarının Yararlılığı Üzerine Önsöz* (Предисловии о пользе книг церковных в российском языке) çalışmasında, dilin 3 farklı yapıya bölünmesini önererek **Üç Stil Teorisi** (Теория Трех Штилей) ortaya koyar:

- Yüksek stil (şiir, kaside, oratoryo)
- Orta stil (tiyatro oyunları, hicivler)
- Düşük stil (komedi, mektuplar)

Lomonosov dil çalışmalarının özünde Rusçanın özgünlüğünü ortaya koyar ve aslında Rusçanın diğer dillerden aşağı olmadığını, bilâkis üstün olduğunu kanıtlamaya çalışır. Özgün dil çalışmalarıyla Lomonosov Rus dilbiliminin temelini atmış ve Rus diline katkılarından dolayı Rus dilbiliminin kurucusu (основоположник русской лингвистики) olarak anılmıştır. Eleştirmen Belinski, Rus edebiyatının Lomonosov'la başladığını, Rusçanın babası ve öğretmeni (отцом и пестуном) olduğunu belirterek, onun Rus edebiyatının Büyük Petro'su olduğunu söylemiştir.[19]

18. yüzyılın sonlarında ise Rus edebiyatını ve dilini, Lomonosov ve diğerlerinin getirdiği noktadan ileriye taşıyacak olan kişi Rus dilinin seçkin bir reformcusu olan Nikolay Karamzin (1766-1822) olmuştur. Karamzin tarih, gazetecilik, edebiyat, eleştiri gibi birçok alanda öncü bir yaratıcı olmuştur. Karamzin'in çalışmalarının en önemli yönü, günlük dil ile yazılı (edebi) dili birbirine yaklaştırmasıdır. Bu kapsamda edebiyatta Karamzin öncülüğünde dilde sadeleşmeye gidilir. Rusça, eski Slavcanın ağdalı dilinden arındırılır; uzun, karmaşık tümcelerin yerini daha sade bir sözdizimi alır. Lomonosov'un aksine Karamzin kısa, kolayca anlaşılabilen tümceler yazma taraftarıdır.

Karamzin'in Rusçaya bir başka katkısı ise Rus dilinin kelime dağarcığını yeni sözcüklerle çeşitlendirmesidir. O dönemde edebi dil için kelime bazında yeniliğe ihtiyaç duyulmaktaydı. İşte bu noktada Karamzin Fransızcadan alınan birçok kelimeyi Rus diline kazandırarak Rus edebi dilini zenginleştirmeyi başarmıştır. Nitekim günümüz modern Rusçasında Karamzin'in günlük kullanıma kazandırdığı birçok kelime kullanılmaktadır. Örneğin: промышленность = endüstri, развитие = gelişme, утончённость = incelik, сосредоточить = odaklanma, человечность = insanlık,

[19] Gukovskiy, G. *Russkaya literatura XVIII veka Mihail Vasilyeviç Lomonosov*. Erişim Adresi: http://trediakovskiy.lit-info.ru/trediakovskiy/kritika-o-trediakovskom/gukovskij-russkaya-literatura/mihail-vasilevich-lomonosov.htm

общеполезный = genel olarak yararlı, влияние = etki, влюбленность = aşk, потребность = ihtiyaç[20] kelimeleri Karamzin'in Rusçaya kazandırdığı kelimelerdir.

Karamzin yabancı dillerdeki kelimeleri Rusça dilbilgisinin gereklerine uyarlayarak büyük bir reform daha gerçekleştirir. Bunların birkaç örneği şunlardır[21];

- Serious'tan серьёзный (seryoznıy- ciddi),
- Moral'dan моральный (moralnıy- ahlaki)
- Aesthetic'ten эстетический (estetiçeskiy- estetik)
- Auditorium'dan аудитория (auditoriya- izleyici)
- Harmony'den гармония (garmoniya- uyum)
- Enthusiasm'den энтузиазм (entuziazm- coşku) …

Karamzin'in Rus diline bir başka katkısı ise alfabeye modern Rus alfabesinin en genç harfi olan - **Ё** – (yo) harfini dahil etmesidir. Bu harf 1797'de Karamzin tarafından yazılan *Aonids* adlı almanakta (*Аониды*) geçen "gözyaşı" anlamına gelen "Слёза" (slyoza) kelimesiyle tanıtılmıştır. Bundan önce Rusçada Ë harfi yerine - io- digraphı kullanılmaktaydı.[22]

19. yüzyılın ilk on yılında Karamzin'in bu yenilikleri coşkuyla karşılansa da çağdaşlarının bazıları, kendisinin bazı görüşlerine karşı çıkar. Muhaliflerin başında dönemin tanınmış bürokratlarından olan Aleksandr Şişkov vardır. Aslında bir filolog olmayan Şişkov, Karamzin'e edebi kaygıdan ziyade ulusalcı bir yaklaşımla karşı çıkar, onu Rusçayı bozmakla suçlar. Şişkov'a göre yabancı kelimeler dili zenginleştirmez, aksine bozar. Bu nedenle Şişkov dildeki yabancı kelimelerin Slavca karşılıklarıyla değiştirilmesini önerir. Verdiği örnekler arasında şunlar da bulunur:

> Актёр (aktyor) yerine лицедей (aktör),
>
> героизм (geroizm) yerine добледушие (kahramanlık),
>
> Аудитория (auditoriya) yerine слушалище (sınıf, izleyici) gibi Slavca kökenli kelimeler.[23]

Böylece dilde yenilik konusunda iki karşıt grup meydana gelir. Karamzin'in destekçileri "Arzamas" adlı edebiyat topluluğunda birleşir. Buna, Jukovski, Puşkin ve Batyuşkov gibi edebiyatçılar dahil olur. Muhafazakar grubun destekçileriyse "Rusça Kelimeyi Sevenler Topluluğu" çatısı altında birleşir.[24] Bu anlaşmazlık genel olarak Karamzin ve grubunun zaferiyle sonuçlanır. Nitekim günümüzde modern Rusça'da Slavca kökenli kelimelerin aksine genellikle Batı dillerinden alınan kelimelerin Rusçaya uyarlandığı formları kullanılmaktadır. Bu iki karşıt görüşe rağmen, genel olarak tüm çalışmalara bakıldığında Petro ve Lomonosov'un ardından yaklaşık 50-60 yıl gibi kısa sürede Rusçanın hem sadeleştirilip hem zenginleştirilmesini sağlayan çalışmaların vardığı nokta bile Rusçanın 18. yüzyıldaki evrimini kanıtlayan bir göstergedir. Nitekim 18. yüzyılda gerçekleşen dil ve edebiyattaki tüm bu reformlar Rus edebiyatına 19. yüzyıl için sağlam bir altyapı oluşturmuştur. Bu sayede Aleksandr Puşkin devraldığı bayrağı daha ileri taşıyacak ve kısa sürede modern Rus dilini ve edebiyatını kuracaktır (Основатель русского языка). Puşkin ilk şiirlerinden itibaren edebi dille halk dilini sentezleyen ulusal bir edebiyat dili yaratmayı başarır.

---

20 Örnekler (çevrimiçi) http://www.oboznik.ru/?p=51407 adresinden alınmıştır.
21 Örnekler (çevrimiçi) http://www.oboznik.ru/?p=51407 adresinden alınmıştır.
22 (çevrimiçi) http://www.oboznik.ru/?p=51407
23 Örnekler (çevrimiçi) http://www.oboznik.ru/?p=51407 adresinden alınmıştır.
24 (çevrimiçi) http://www.oboznik.ru/?p=51407

Buraya kadarki açıklamalarda görülmektedir ki, Petro'nun girişimiyle başlayan 18. yüzyıldaki Rus ortografi reformunun Rus dil ve yazı tarihinde büyük ve devrimci bir yeri vardır. Ortografi devriminin ulusal bir ortak dil (lingua franca) yaratılması için son derece önemli bir önkoşul olduğu bilinmektedir. 18. yüzyıl Rusya'sında özellikle gelişen matbaa atılımıyla, sonraki yüzyılda geleneksel Kiril alfabesiyle yaklaşık 1.500 ve yeni sivil yazı tipiyle yaklaşık 10.000 kitap/kitapçık basılmıştır. (Cracraft, 2009). Petro'nun dil reformu Rus dilinin iki yüzyıl sonra Bolşevik devriminde gerçekleşecek olan dil reformu için de emsal teşkil edecektir.

Sonuç

Rus dil ve yazın tarihine genel olarak bakılacak olursa, Rusların 10. yüzyılda Ortodoks Hristiyanlığına geçmeleriyle birlikte Kiril ve Methodius kardeşlerin öncülüğünde kurulan alfabenin Rus yazın tarihi için bir milat olduğu anlaşılmaktadır. İlk etapta alfebenin daha çok dinî metinlerin yazılıp yayılması amacıyla, yani kiliseye hizmet etmesi amacıyla yaratılsa da, ilerleyen süreçte seküler amaca da hizmet ettiği görülür. Ancak Kilise Slavcasının gerek standart bir dilbilgisi sistemi olmaması gerekse harflerin süslü ve zor yazılıyor olması, matbaa basımında ve halkın eğitiminde büyük bir engel oluşturmaktaydı. İlaveten, Rusya'nın Batı ile etkileşiminin artması için basım ve matbaada değişikliğe ihtiyacı olması ayrı bir motivasyon kaynağı olmuştur. Açıklanan nedenlerle, 18. yüzyıl başında ortografi düzenlemesi zorunluluk arz etmiştir. Bu bağlamda, Büyük Petro'nun çeşitli reformlarından biri olarak dil reformu da kararlılıkla gerçekleşmiştir. Petro'nun başlattığı devrim, Lomonosov ve Karamzin gibi birçok edebiyatçı, dilbilimci ve teknisyenle devam ettirilmiştir. Sonuç olarak 18. yüzyıldaki dil reformu ve sivil alfabenin geliştirilmesi, Rusya'da okur yazarlığın artmasını, kitap yayıncılığının gelişmesini teşvik etmiş, ülkenin ticaretine katkıda bulunmuş ve Rusya'nın Avrupa ile bilimsel ve sosyo-kültürel alanlardaki rekabetinde büyük avantajlar sağlamıştır.

Kaynakça

Cracraft, J. (2004). *The Petrine Revolution in Russian Culture*. Cambridge,Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.

Jivov, V. (2009). *Language and Culture in Eighteenth-Century Russia*. Translated by Marcus C. Levitt. Studies In Russian and Slavic Literatures, Cultures and History. Boston: Academic Studies Press.

Karamzin, M. (1801). *İstoriçeskoe pohvalnoe slovo Ekaterine II*.

Riasanovsky, N. V. ve Steinberg, M. D. (2014) *Rusya Tarihi Başlangıçtan Günümüze Kadar*, Çev. Figen Dereli, İstanbul: Inkılâp Kitabevi.

Segura, S. C. (2020). *Orthographic Reform and Language Planning in Russian History*, Texas.

Sudakov, G.V. (2020). *Kak naçinalas yazıkovaya reforma Petra I*. Uçenıye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta.

Vinogradov, V.V. (2007). *Yazık i stil Russkih pisateley: ot Karamzina do Gogolya*. – M.

İnternet Kaynakları:

Bolşaya sovetskaya slovar: Kirillitsa. Erişim Adresi: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/061/379.htm [Erişim Tarihi: 15.11.2023].

Bolşaya sovetskaya slovar: Russkiy alfavit. Erişim Adresi: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/098/239.htm [Erişim Tarihi: 15.11.2023].

Klyuçevski, V.O. *Petr velikiy credi svoih sotrudnikov, soçineniya v vosmi tomah, tom VIII*. Erişim Adresi: http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_0310.shtml. f [Erişim Tarihi: 05.01.2023].

Klyuçevski, V.O. *Zapadnoe vliyanie v Rossii posle Petra,* Erişim Adresi: http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_1891_zaoadnoe_vlianie.shtml. [Erişim Tarihi: 01.05.2023].

Sowards, J. K. (1991) *Makers of Western Tradition, Peter The Great And Westernization Of Russia*, New York: St. Martin's, Erişim Adresi: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic782699.files/13_Oct_peter.pdf. [Erişim Tarihi: 14.06.2023].

О том, как проходила реформа русского алфавита. Erişim Adresi: https://vestniknews.ru/novosti/5122-o-tom-kak-prokhodila-reforma-russkogo-alfavita.html [Erişim Tarihi: 11.06.2023].

Русский алфавит. Erişim Adresi: https://ru.wikipedia.org/wiki/Русский_алфавит#:~:text=Ферт%20(Ф)%20и%20фита%20(,отменена%20реформой%201917—1918%20годов [Erişim Tarihi: 15.08.2023].

Gukovskiy, G. *Russkaya literatura XVIII veka Mihail Vasilyeviç Lomonosov*. Erişim Adresi: http://trediakovskiy.lit-info.ru/trediakovskiy/kritika-o-trediakovskom/gukovskij-russkaya-literatura/mihail-vasilevich-lomonosov.htm Erişim Adresi: 05.06.2023

Erişim Adresi: httpsobrazovaka.ruistoriyareforma-alfavita-petra-kakaya-bukva-ischezla.html [Erişim Tarihi: 07.06.2023].

Erişim Adresi: https://learnrussianineu.com/history-cyrillic-alphabet/ [Erişim Tarihi: 07.06.2023].

88. Aixela'nın kültüre özgü ögelerin çevirisi taksonomisi ışığında *Seri Sonu* eserinin incelenmesi[1]

Feyza AKGÜN[2]

APA: Akgün, F. (2023) Aixela'nın kültüre özgü ögelerin çevirisi taksonomisi ışığında Seri Sonu eserinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1377-1387. DOI: 10.29000/ rumelide.1406017.

Öz

Paul Beatty'nin 2015 yılında yayımlanan kitabı *The Sellout* (*Seri Sonu*) Amerika Birleşik Devletleri'nde beyazlar ve siyahiler arasında yaşanan ırksal ilişkileri eleştirel ve mizahi yaklaşımla ele alan güncel bir eserdir. Kitap, Beatty'e Booker ödülünü alan ilk Birleşik Amerikalı yazar olma unvanını kazandırmıştır. Yazar, eserinde Afrikalı-Amerikalıların maruz kaldığı ırkçılığı ve kültürel dönüşüme dair eleştirilerini sunmak amacıyla kurgusal ama aynı zamanda gerçekliğin sınırlarından kopmayan alternatif bir dünya yaratır. Temel amacı, sistemin kusurlarına dikkat çekmek olduğu için eleştirel bir tutum takınır ve bu tutumunu mizahla daha çarpıcı hale getirir. Beatty'nin eleştirilerinden payını alan sadece sistem ve sistem yapıcıları değil aynı zamanda kendi etnik grubudur. Mizahi dil ve üslup eserin başka bir kültüre aktarılması sırasında çevirmenin bazı noktalarda inisiyatif almasını gerekli kılmaktadır. Romanının konu edildiği etnik grubun kendine özgü bir mikro kültürü bulunduğu için çevirmenin öncelikle bu kültüre hâkim olması gerekmektedir. Bu bağlamda kültür unsurlarının çevirisini irdelemek açısından uygun bir eser görünümündedir. Makalede Javier Franco Aixela tarafından öne sürülen 'kültüre özgü unsurların çevirisi'ne dair taksonimi ışığında Fuat Sevimay'ın *Seri Sonu* çevirisi incelenmektedir. Fuat Sevimay, eserlerinde ve röportajlarında Türkçenin imkânlarının zenginliğinden ve bu zenginliğin olabildiğince erek metin okuru lehine kullanılmasının öneminden bahseder. Yazara karşı sorumluluk duygusu taşıdığının farkında olan çevirmen metnin anlamını değiştirmeden duyguyu en iyi biçimde okuyucuya iletmeyi amaçladığını sıklıkla dile getirmiştir. Bu çalışmada çevirmenin bakış açısı ve aldığı kararlar, Aixela'nın taksonomisi bağlamındaki dağılımı ile karşılaştırılmakta ve çevirmenin bakış açısı ve uygulama sürecindeki seçimleri değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aixela, kültürel ögelerin çevirisi, Fuat Sevimay.

---

[1] 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:** 06.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406017
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Öğr. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük Birimi / Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt University, Rectorate Unit (Ankara, Türkiye), feyzademir37@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-002-3960-1375, **ROR ID:** https://ror.org/04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100014801

Analysing *Seri Sonu* in the light of Aixela's taxonomy of the translation of culture-specific items[3]

Abstract

Paul Beatty's book *The Sellout,* published in 2015, is a contemporary work that is critically and humorously addresses racial relations between whites and blacks in the United States. The book earned Beatty the title of being the first American writer to win the Booker Prize. In his work, the author creates an alternative world that is fictional but at the same time does not break the boundaries of reality in order to present his criticism of racism and cultural transformation that African-Americans are subjected to. Since his main aim is to draw attention to the flaws of the system, he adopts a critical attitude and makes this attitude more striking with humour. Beatty criticizes not only the system and its makers but also his own ethnic group. The humorous language and style make it necessary for the translator to take the initiative at certain points during the translation of the work into another culture. Since the ethnic group of which the novel is about has its own microculture, the translator must first master this culture. In this context, it seems to be a suitable work in terms of analysing the translation of cultural elements. This article analyses Fuat Sevimay's translations of Seri Sonu in the light of Javier Franco Aixela's taxonomy of "the translation of culture-specific items'. Fuat Sevimay, in his works and interviews, mentions the possibilities and richness of Turkish and the importance of using this richness in favour of the readers of the target text as much as possible. The translator, who is aware that he has a sense of responsibility towards the author, has frequently stated that he aims to convey the emotion to the reader in the best possible way without changing the meaning of the text. In this study, the translator's point of view and choices in the implementation process are evaluated.

Keywords: Aixela, translation of culture specific elements, Fuat Sevimay

Giriş

Paul Beatty'nin *Seri Sonu* romanı 2015'te ilk kez yayımlanmış ve 2016 Booker ödülüne layık bulunmuştur. Yazar, Amerika'da ırkçılığa maruz kalan siyahilerin sorunlarını mizahi bir dille kaleme alır. Romanın kahramanı Bonbon'un Yüksek Mahkeme'de yargılanma süreciyle başlayan roman, anlatıcıyı yargılanma sürecine taşıyan olaylara geri dönüşle devam eder. Bonbon, kasabasını kurtarmak gibi bir amaçla başladığı macerasında absürt olaylar silsilesi sonunda suçlu duruma düşmüştür. Onun yetişkinliği kadar bir deneyin ana bileşeni olarak geçirdiği çocukluğu da oldukça ilginçtir.

Anlatıcı kahramanın yaşadığı California'ya bağlı Dickens adlı kurgusal kasaba bir süre sonra haritadan silinir. Bu silinişin sebebi, çevre mahallerin giderek zenginleşmesi ve emlak değerlerinin yükselmesidir. Dickens kasabası da orta gelir düzeyindeki diğer yerleşim yerleri gibi dönüşüme uğramaktadır.

---

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: 06.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406017
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Kasabanın sınırlarını gösteren tabelalar kaldırılır, kasaba sakinleri bir sabah kalktıklarında mahalle adlarının değiştirildiğini görür ve zamanla bu durum kanıksanır.

"Gecenin geç saatlerinde, mahalle kurulları, ev sahibi birlikleri ve emlak devleri bir araya gelip ne idüğü belirsiz birtakım mahallelere gayet belirli isimler uydurduktan sonra, birileri gidip bir telefon direğinin tepesine Akdeniz mavisiyle, pırıltılı, koca bir tabela asardı. Ve sonra sis kalktığında, yakında soylulaştırılacak blok sakinleri uyanır ve kendilerini Crest View, La Cienega Heights ya da Westdale'de yaşar bulurdu. Üstelik on beş kilometrelik bir alan içinde doruk, manzara, tepe ya da vadi gibi topografik yapılar bulunmadığı halde" (Beatty, 2018: 64-65).

Bu yok oluş Afrikalı-Amerikalıların toplumdaki görünmezliğine atıfta bulunan bir sembol olarak değerlendirilmektedir. Roman semboller, göndermeler ve alegoriler yönünden zengin bir eserdir. Örneğin özgün metindeki önemli göndermelerden biri de "Dickensian" ifadesiyle kurulan çift anlamlı kelime oyunudur. *Dickens* kelimesi "sinirlendiğinizi ya da şaşırdığınızı göstermek amacıyla soru cümlelerinde kullandığınız "şeytan" anlamına gelen" (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/dickens?q=dickens, erişim zamanı, 16.08.23) bir isimdir. Suç oranının hayli yüksek olduğu bu topluluk için bilinçli seçime benzemektedir. Bundan türetilen *Dickensian* ise hem Dickens'lı olanları kasteder hem de Dickensvari anlamına gelir. Bu bakımdan kötü toplumsal koşullarla başa çıkmaya çalışan Charles Dickens kahramanları ile Beatty'nin sistematik ırkçılığa maruz kalan kahramanları arasında bir bağlantı da kurulmuş olur.

Romanın çevirmeni Fuat Sevimay, 1972 yılında doğmuş son dönemde İngilizce ve İtalyanca çevirileriyle dikkat çekmiştir. James Joyce, Oscar Wilde ve Henry James gibi önemli yazarları da aktaran Sevimay bu katkılarıyla çeviri ödülleri ve bursları da kazanmıştır. Ödüllü bir çevirmen olmasının yanı sıra yazar da olan Fuat Sevimay öykü ve roman kaleme almaktadır. Öykü yazmaya çeşitli edebiyat dergilerinde başlamış daha sonra *Ara Nağme* adını verdiği kitabında öykülerinden seçkiyi bir araya getirmiştir. Orhan Kemal Öykü ödülünü kazanan bu kitabının yanında Ahmet Hamdi Tanpınar roman yarışmasında birinciliği kazanan Kapalıçarşı eserini de kaleme almıştır. Bu çalışmada ele aldığımız *Seri Sonu* (*The Sellout*) ise onun Amerikan edebiyatından yaptığı çevirisidir.

Fuat Sevimay çevirmenliğinin yanında çeviri eylemi üzerine düşünmüş, notlarını ise *Çeviri' Bilirsin* adlı kitabında toplamıştır. *Edebiyatın Gizli Kahramanlığı Üzerine Notlar* alt başlığını taşıyan kitap bu bakımdan, edebî dünyanın çevirmene verdiği veya vermediği yer üzerine çarpıcı bir göndermeyle başlamaktadır. Sevimay kitabında, edebî eser yaratım sürecinin yazar ve çevirmen olarak iki cephesini birden deneyimlemiş bir figür olarak konuşmaktadır. Çevirmeni öncelikle edebî eserin yazarla birlikte en doğru eleştirmeni olarak tanımlayan Sevimay, onun, üstlendiği sorumlulukla büyük ölçüde "(...) edebiyatın, cümlelerin, kelimelerin büyülü dünyasına dahil olup bu serüveni (...)" (Sevimay, 2018:17) yaşadığı düşüncesindedir. Bu görüşle çıktığı yolculuğunda yüklendiği sorumlulukları kendi cephesinden dile getirmektedir. Öncelikle çevirmenin, kendisinden çeviri yapacağı yazarı iyi tanıması gerektiğini vurgular, buna yazarın amaçları ve eser süresince benimsediği dil ve üslup da dâhildir. Çeviri sürecinde çevirmen kimi özgürlüklere sahip olmakla beraber bazı kısıtlılıklarla da karşılaşır. Bu noktada Sevimay, "cümleyi emanet aldığınız kişinin koskoca yazar olduğunu unutmamak ve seçiminizin anlamını yitirmeksizin okurda yaratacağı algıyı hesaba katmak" olduğu noktasında uyarır çevirmenleri. olarak Çevirmen olarak erek dilin, Türkçenin sunduğu imkânların da farkında olunmasını salık veren Sevimay edebiyat çevirisinin "sanatın kenarlarında gezinen bir iş" olduğunu belirtir. Bu bağlamda Sevimay'ın çevirmen tutumunun yazara yaklaşan, yeniden yaratımın sınırlarına yaklaşan ve yerlileştirici çeviriye dâhil edebileceğimiz bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Kuramsal Çerçeve

Kültür ve kültürel ögeler çevirinin temel bileşenlerindendir. Dil-kültür-çeviri arasındaki hayati bağlılığı Susan Bassnett şu şekilde somutlaştırır: "Kültür bir bedense, dil de onun içindeki kalptir, yaşam-enerjinin devamını sağlayan, ikisi arasındaki etkileşimdir. Tıpkı kalbi ameliyat eden cerrahın onu çevreleyen bedeni ihmal edememesi gibi, çevirmen de metni kültürden yalıtılmış olarak ele aldığı takdirde onu tehlikeye atmış olur" (Bassnett, 2005: 23). Görüldüğü gibi Bassnett kültürü bir bedene, dili de bu beden içindeki kalbe benzetir. Çevirmen ise kalbe müdahale edebilen cerrahtır. Dolayısıyla çevirmen, bedenin canlılığını devam ettirmekle sorumlu kişidir. "1970'lerden itibaren çeviriye yönelik dilbilimsel ve kaynak odaklı bakış açılarının sınırlılığı erek odaklı yaklaşımlar ile birlikte çeviri ve kültür ilişkisini ön plana taşır ve bu yönde bakış açılarının çoğalmasını sağlar" (Taş, 2017: 2). Edebi metinlerdeki kültürel ifadelerin çevirisi ile çevirinin kültür aktarımı/tanıtımı konusundaki yeri üzerine yapılan çalışmaların artması 'kültürel dönüş' kavramıyla yakından alakalıdır. "Edebi bir metindeki kültürel ögelerin sıklığı arttıkça, edebiyat çevirmenlerinin kendi kültürlerine yabancı olan bu kültürel ögeleri yapısöküme uğratmak için daha derinlemesine bir geriye dönük okuma yapmaları teşvik edilebilir. Bu nedenle çevirmenler metinleri değil kültürleri çevirir. Çeviribilimdeki bu paradigma değişikliğine "kültürel dönüş" adı verilir" (Kuleli, 2020: 619).

Çeviri ve kültür ilişkisi üzerine eğilen ve kültürel unsurların çevirisine dair sınıflandırma sunan pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Peter Newmark, Eirlys E. Davies, Javier Franco Aixela bu isimler arasındadır. *A Textbook of Translation* başlığını taşıyan detaylı çalışmasında Newmark, "Çeviri ve Kültür" konusuna değinmiş ve kültürel kategorileri beşe ayırmıştır. Bunlar: "(1) Ekoloji, (2) Maddi Kültür, (3) Toplumsal Kültür, (4) Kuruluşlar, Gelenek-Görenekler, Eylemler, İşlemler ve Kavramlar, (5) Jestler ve Alışkanlıklar"dır (Newmark, 1988: 95). Kültürel unsurlara dair bize sınıflandırma sunan bir diğer isim de Eirlys E. Davies'tir. "A Goblin or a Dirty Nose" makalaesinde kültür ve çeviri konusunu ele alan Davies, çeviri stratejilerini yedi başlık altında sunar: "(1) Koruma, (2) Ekleme, (3) Çıkarma, (4) Küreselleştirme, (5) Yerelleştirme, (6) Dönüştürme, (7) Yaratım (Davies, 2014: 72-89). Javier Franco Aixela çeviribilim alanındaki çalışmaları ve özellikle çevirinin kültürel bir fenomen olduğu yönündeki düşünceleriyle öne çıkan bir diğer araştırmacıdır. Çeviriyi birkaç disiplinin ve olgunun kesişim alanı olarak gören Aixela, bu bakımdan çeviri eyleminin kuramsal yapısı üzerinde düşünürken bu etkilerin de ele alınması konusunda ısrarcıdır. Çevirinin kültürel yönleri hakkındaki "Culture-specific Items in Translation" başlıklı makalesinde (Aixela, 1996:52-78) fikirlerini CSI olarak kısalttığı 'kültüre özgü ifadeler' bağlamında dile getirmektedir. Venuti'nin Anglo-Sakson kültürün çeviri eylemindeki yönlendiriciliği ve baskısına katılan Aixela, kültüre özgü ifadelerde bu yönlendirmenin ne derece somutlaşabildiğini de yine bu çalışmasında ortaya koymaktadır. Bu ifadeler kaynak kültürden erek kültüre, kültürel aktarımın en önemli parçasıdır. Aixela da Venuti'yle aynı görüşü paylaşarak geçmiş yıllarda diğer dillerden İngilizceye aktarımlarda bu ifadelerin özgünlüğünün büyük ölçüde korunduğunu ancak son yüz yılda Anglo-Sakson kültürün artan dayatmaları yüzünden çevirmenlerin özgün yapıları erek kültürün isteğine göre şekillendirdiğini ifade eder. Böylelikle özgün ve aynı zamanda erek kültüre yabancı ifadeler dönüşüm geçirmekte, metnin akıcılığı artmakta ancak kaynak metnin kendine has nitelikleri silinip gitmektedir. Aixela çeviri eylemindeki bu manipülasyonu vurgulamakla birlikte ilgili makalesinde kültüre özgü ifadelerin aktarımında kullanılan stratejileri de sıralamaktadır.

Aixela öncelikle ele alacağı stratejileri 'koruma' ve 'yer değiştirme' ana başlıkları altında değerlendirmektedir. Bunlardan ilki olan koruma stratejileri Venuti'nin yerlileştirme olarak ifade ettiği, kaynak kültürün unsurlarını muhafaza etmeyi amaçlayan tutumlardır. Koruma stratejileri beş ayrı tutumdan oluşmaktadır. İlki olan '*tekrar*'da (*repetition*) çevirmen mümkün olduğunca orijinal kaynağa sadık kalmaktadır. Örneğin coğrafi adların aynen alınması buna bir örnek teşkil eder. Tekrarlanan

addaki dile bağlı özgünlükler hem okurun kendi kültürüne yabancı bir metinle karşı karşıya olduğunu ona hatırlatırken bir yandan da kaynak kültürün görünür olmasına imkân tanır. İkinci tutum ise '*yazımsal uyarlama*' (*orthographic adaptation*)dır. Bu strateji transkripsiyon ve transliterasyonu da içerir. Erek metnin alfabesinde olmayan harflerin aktarımı da bu stratejinin bir yansımasıdır. Bir diğer strateji ise '*dilbilimsel çeviri*' (*linguistic translation*) dir. Çevirmen kaynak metindeki ifadeyi aktarmakla birlikte erek dildeki karşılığını veya yakın anlamını da önerebilmektedir. King Arthur'un, Kral Arthur olarak çevrilmesi buna bir örnektir. Aixela'ya göre '*metin dışı ve içi açıklamalar*' (*extratextual gloss & intratextual gloss*) da koruma stratejisi içerisinde yer alabilecek diğer tutumlardır. Buna göre çevirmen anlaşılmayacağını düşündüğü ifadelere dair açıklamalarını dipnot, önsöz ve sonsözde vererek '*metin dışı açıklama'* ile doğrudan veya '*metin içi açıklama*' ile metne dâhil ederek ortaya koyabilmektedir. Böylelikle sözcük oyunları, kültürel veya tarihî gelişmeler, isimler bu açıklamalarla verilerek hem kaynak metin korunmuş hem de okuyucu yeni bir kültüre dair bilgi edinmiş olmaktadır.

Aixela'nın taksonomisindeki ikinci kümeyi Venuti'nin yerlileştirmek olarak betimlediği *yer değiştirme* stratejileri oluşturmaktadır. Bu kümede de altı ayrı başlıkta kaynak metnin erek kültüre nasıl yaklaştırıldığı örneklenmektedir. Bunlardan ilki '*eş anlamlılık*'tır (*synonymy*) ve adından da anlaşılacağı üzere kelimelerin eş anlamlarının kullanılmasını içermektedir. Kaynak metinde sıkça tekrarlanan bir ifadenin, akıcılığı bozmamak için görünümünün sınırlandırılması amaçlanmaktadır. Aixela '*evrenselleştirme*'yi (*universalization*)de bir başka strateji olarak değerlendirmekte ve bunu sınırlı (*limited universalization*) ve mutlak (*absolute universalization*) olmak üzere iki basamaklı ele almaktadır. Burada çevirmenin inisiyatif alarak kaynak metindeki özgün bir ifadeyi değiştirmesi söz konusudur. Sınırlı evrenselleştirmede bu değişim kaynak kültürden benzer bir ifadenin seçilmesiyle, mutlak evrenselleştirmede ise görece nötr bir karşılık kullanılmasıyla gerçekleşir. *Doğallaştırma* stratejisi (*naturalization*) adından da anlaşılacağı üzere kaynak metindeki ifadenin erek metinde kulağa daha doğal gelecek şekilde kullanılmasını içerir. Aixela buna örnek olarak para ve ölçü birimlerinin yerel birimlere dönüştürülmesini verir. '*Silme*' stratejisi (*deletion*)ise çeşitli dil birimleri düzeyinde ortaya çıkabilir ve kaynak kültürdeki okurun nezdinde karmaşanın azaltılması amacıyla yapılır. Son strateji olan '*özerk yaratım*' (*autonomous creation*) bir önceki uygulamanın tersine olarak çeviriye, kaynak metinde olmayan unsurların eklenmesi olarak karşımıza çıkar.

1.	Seri Sonu
"Eğer Dürüst Abe[2] aşka gelip canlanacak ve yedi metre on bir santimlik kemikli vücudunu yerinden kaldırmayı bir şekilde başaracak olsa acaba ne derdi? [2]ABD başkanlarından Abraham Lincoln'ün takma adı, (Seri Sonu, 2018: 8)	"If Honest Abe had come to life and somehow managed to lift his bony twenty-three-foot, four inch frame from his throne, what would he say?" (The Sellout, 2015: 6)
Dilbilimsel Çeviri, Metin Dışı Açıklama, Özerk Yaratım, Doğallaştırma, Mutlak Evrenselleştirme	

Seri Sonu çevirisi genel olarak değerlendirildiğinde çevirmen Sevimay'ın çeşitli çeviri stratejilerini bir arada kullandığı görülür. Yukarıdaki örnekte de görüleceği üzere aynı cümlede beş farklı çeviri stratejisinden yararlanılmıştır. Stratejilerden ilki; Honest Abe'nin Dürüst Abe olarak çevrilmesidir ki Aixela'nın koruma stratejilerinden *dilbilimsel çeviri*ye örnektir. Erek metine çevirmen tarafından eklenen "aşka gelip" ifadesi *özerk yaratım* sınırlarına girmektedir. Çeviri metinde yer alan dipnotla Dürüst Abe'in kim olduğu açıklanmıştır. Metne çevirmen tarafından eklenen dipnotlar ise *metin dışı açıklama* örneğidir. Dördüncü bir strateji örneği olarak özgün metindeki Amerikan ölçü biriminin, hedef metin okuyucusunun aşina olduğu metrik ölçü birimiyle değiştirilmiş olmasıdır. Bu noktada

doğallaştırma yapılmıştır. Son olarak Lincoln Anıtında görülen taht benzeri koltuk İngilizce metinde "throne" yani direkt taht olarak kullanılırken çeviride genelleştirilerek "yerinden" şeklinde kullanılmıştır. Bu örnek *mutlak evrenselleştirme stratejisine* uygundur.

2.	Seri Sonu
"Ne yapardı? *Break* dans mı? Kaldırımın kenarına tüneyip bul karayı al parayı mı oynatırdı?" (Seri Sonu, 2018: 8)	"What would he do? Would he break-dance? Would he pitch pennies against the curbside? (The Sellout, 2015: 6)
Tekrar, Doğallaştırma	

Alıntılanan bu bölümde peş peşe iki cümlede tamamen farklı iki strateji kullanılmıştır. Türkçede karşılığı olmayan *break-dance* ifadesi olduğu gibi bırakılırken bir sonraki cümlede bulunan *pitch pennies* oyunu tamamen yerlileştirilmiştir. Bu ifadenin tanımı şöyledir: "Metal paranın belirli bir işarete ya da duvara fırlatıldığı; duvara ya da işarete en yakın atanın kazanan olduğu bir kumar oyunudur" (https://www.dictionary.com/browse/pitching%20pennies, erişim zamanı 16.08.23). Fuat Sevimay bu oyunu "bul karayı al parayı" oyunu ile değiştirmiştir. İlk örnekte kaynak metin *koruma* stratejilerinden birisi olan *tekrar* ile sunulurken, ikinci örnekte erek metin okuyucusunun aşina olduğu ve tam anlamıyla kaynak metindeki ifadeyi karşılamayan bir kullanım seçilmiştir. Uygulanan bu strateji *doğallaştırma* sınırlarına girmektedir.

3.	Seri Sonu
"(…) attıktan sonra şut pozunda kalıp top fileden geçerken zevzek zevzek konuşabilirdi." (Seri Sonu, 2018: 9)	"(…) hold the pose, and talk shit as the ball popped the net." (The Sellout, 2015: 6)
Sınırlı Evrenselleştirme	

Shit ifadesi çeşitli anlamlara gelmekle beraber sözlükteki açıklamaları: "1- (argo, kaba) Bir şey ya da biri hakkında kötü konuşmak. 2-Saçma sapan konuşmak veya yalan söylemek" (https://www.wordsense.eu/talk_shit/#English, erişim zamanı, 16.08.23) şeklindedir. Argo olan bu ifade yumuşatılarak "zevzek zevzek" ifadesiyle karşılanmıştır.

4.	Seri Sonu
"(…) ta ki o sırada ya büyük çubuklu buzlu şekerin ya da Çikita muzun filan son lokmasını ağzına tıkıştırmakta olan bendenizi, yani mekândaki diğer yüz seksen kiloluk temsili gorili görene dek." (Seri Sonu, 2018: 9-10)	"(…) until she saw me, the other four-hundred-pound gorilla in the room, stuffing something that might have been the last of a Big Stick Popsicle or a Chiquita banana in my mouth." (The Sellout, 2015: 7)
Sınırlı Evrenselleştirme, Yazımsal Uyarlama, Özerk Yaratım	

Yukarıda sadece kısmen alıntılanmış olan cümlede dört farklı çeviri stratejisi uygulandığı görülmektedir. Türkçe metinde tercih edilen "büyük çubuklu buzlu şeker" ifadesinin özgün metindeki karşılığı *Big Stick Popsicle*dır. Amerika'da buzlu şekerler üreten bir marka olan Popsicle yerlileştirilerek verilmiştir. "Big Stick" ifadesi ürünün ambalajında bu şekilde kullanılmaktadır. Sevimay, ifadeyi bütün olarak ele alarak *sınırlı evrenselleştirme* stratejisi uygulamıştır. "Şaşırtıcı olabilir ama Popsicle'ın ticari markası "çubukta dondurulmuş aromalı ve renkli su" anlamına gelmektedir. 100 yılı aşkın bir süre önce, çubukta aromalı buzun mucidi Frank Epperson, ismiyle birleştirmek için mantıklı bir kök kelime olan

icicle yani "buz sarkıtı"nı kullanarak onlara Epsicle adını verdi" (https://www.merriam-webster.com/grammar/words-you-didnt-know-were-still-trademarks#:~:text=It%20might%20be%20surprising%2C%20but,to%20combine%20with%20his%20name, erişim zamanı, 16.08.23). Bu cümlenin devamında Türk okuyucusu için tanıdık olan "Chiquita banana" ifadesini *yazımsal uyarlama* stratejisine uygun olarak aktarmıştır. Birinci alıntıdaki örneğe benzer olarak 0,453 grama denk gelen *pound* ölçü birimi yerine kilogram karşılığı kullanılmıştır. Daha önceki örneklerden farklı olarak Sevimay, özgün metinde olmayan bir ifade ekleyerek "*temsili goril*" şeklinde bir çeviri yapmıştır. "Temsili" kelimesinin eklenmesi *özerk yaratım* stratejisine örnektir.

5.	Seri Sonu
"Açık Yazgı[4] mı? *Laverne ve Shirley*[5] mi?" [4]Amerika Birleşik Devletleri'nin tüm kıtaya yayılmasının Tanrı buyuruğu olduğu inancına dayandırılan 19. yüzyıl yayılmacılık doktrini. (ç.n.) [5]1976-1983 yılları arasında gösterilmiş bir Amerikan komedi dizisi. (ç.n.) (Seri Sonu, 2018: 9-10)	"Manifest Destiny? *Laverne & Shirley*? (The Sellout, 2015: 7)
Metindışı açıklama	

Bu cümleye iki çevirmen dipnotu eklenmiştir. Türkçede, Açık Yazgı olarak literatüre geçmiş bir ifade olan "manifest destiny"nin açıklamasını Sümer Gültekin şöyle açıklar: "Amerika'yı yönetenlerin Kuzey Amerika'yı sahiplenme arzularının felsefi temeli gittikçe derinleşmekteydi. Bu derinleşme, kendisini "Açık Yazgı" (Manifest Destiny) olarak bilinen siyasal felsefede göstermiştir. Açık Yazgı anlayışı, ilk olarak gazeteci John O. Sullivan tarafından ortaya atılmıştır. Bu anlayışa göre, ABD bulunduğu kıtada çok doğal bir yayılma hakkına sahipti ve ABD'ye bu hakkı veren bizzat Tanrı idi. Dolayısıyla, bu hakkı ABD'nin elinden almaya çalışmak, Tanrıya karşı gelmekle eş anlamlıydı" (Sümer, 2008: 123). Çevirmen tarafından sunulan dipnottaki kısa ancak açıklayıcı bilgi, Amerika Birleşik Devletleri'nin dış politikasını yönlendiren dünya görüşünü erek metin okuyucusu için açık hale getirmiştir. *Metindışı açıklama stratejisi* çevirmeni görünür kılan bir yöntemdir.

6.	Seri Sonu
"(…) ve polis hanım da (…) nazik edasıyla BIC çakmağını çıkararak ateşliyor beni." (Seri Sonu, 2018: 12)	"(…) the lady cop obligingly flicks her BIC and sparks me up." (The Sellout, 2015: 13)
Metiniçi Açıklama	

Dipnotlara sık sık başvurarak *metindışı açıklama stratejisinden* faydalanan Sevimay'ın bu cümlede *metiniçi açıklama stratejisine* başvurduğu görülmektedir. Kaynak metinde sadece marka adı olarak "BIC" ifadesi kullanılmışken, çevirmen erek metne "çakmak" açıklamasını ekleyerek erek metin okuyucusunu aydınlatmıştır. İngilizce cümledeki kelimeleri teker teker ele alacak olursak, *spark … up* ifadesinin sözlükteki ikinci anlamı olarak "Bir tütün ürününü içmek için yakmak. 'Spark" ve 'up' arasında bir isim veya zamir kullanılabilir" (https://idioms.thefreedictionary.com/spark+up, erişim zamanı, 17.08.23) açıklamasını görürüz. Sevimay bunu, "ateşliyor beni" şeklinde çevirmeyi tercih etmiştir. Çünkü kaynak metinde de *spark* ve *up* arasında me ifadesi bulunur. *Flick* kelimesine bakacak olursak: "Hızlı ve keskin bir hareketle hafifçe vurmak" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/flick, erişim zamanı, 17.08.23) anlamına geldiğini görürüz. Çevirmenin kullandığı "çakarak" ifadesini karşılayan bir açıklamaya sahip. *Obligingly* zarfı ise Oxford Learner's

Dictionary'de şu şekilde açıklanmaktadır: "Yardım etmeye istekli olduğunuzu gösterecek şekilde" (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/obligingly?q=obligingly, erişim zamanı, 17.08.23). Sevimay bunu "nazik edasıyla" şeklinde çevirerek erek metne kendi yorumunu da eklemiştir.

7.	Seri Sonu
"Tavandaki dev frizlere doğru (…)" (Seri Sonu, 2018: 12)	"(…) the giant friezes on the ceiling" (The Sellout, 2015: 14)
Yazımsal Uyarlama	

Frieze kelimesi "bir odanın ya da binanın üst kısmını çevreleyen ve üzerinde resimler veya oymalar bulunan bordür" (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/frieze?q=frieze, erişim zamanı, 17.08.2023) şeklinde açıklanmaktadır. Nitekim çevirmen "duvar süsü" demek yerine *ortografik* yani *yazımsal uyarlama stratejisi* kullanarak friz ifadesini tercih etmiştir.

8.	Seri Sonu
"herhangi başka bir *break* dansçının (…)" (Seri Sonu, 2018: 15)	"or any other B-boy (…)" (The Sellout, 2015: 14)
Eşanlamlılık	

Kaynak metinde *B-boy* olarak ifade edilen, birebir çevrildiği takdirde erek metin okuyucusu için anlaşılması güçleşecek olan bu kelime erek metin okuyucusuna nispeten daha anlaşılır gelecek olan eş anlamlısıyla değiştirilmiştir. Aixela'nın *değiştirme stratejilerinden* olan *eşanlamlılık* stratejisine uygun bir kullanımdır. *B-boy*'un sözlük anlamı şöyledir: "Hip-hop kültürünü takip eden veya tarzlarını benimseyen bir erkek" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/B-boy, erişim zamanı, 17.08.23).

9.	Seri Sonu
"Parayı veren düdüğü çalar." (Seri Sonu, 2018: 19)	"Money talks, bullshit walks" (The Sellout, 2015: 22)
Doğallaştırma	

Yukarıdaki örnekte, çevirmen kaynak dile ait bir deyim yerine Türkçedeki yakın karşılığı ile kullanılmıştır. Sözlükte "maddi kaynaklara sahip olduğunu göstererek bir hedefe ulaşmaya çalışmak başarılı olurken, sadece sözle bu hedefe ulaşmaya çalışmak başarısız olacaktır" (https://www.yourdictionary.com/money-talks-bullshit-walks, erişim zamanı, 18.03.23) şeklinde açıklanan deyim anlam bakımından "Parayı veren düdüğü çalar" ifadesine benzerlik gösterir. Sevimay burada *doğallaştırma stratejisinden* yararlanmıştır.

10.	Seri Sonu
"*Burası Fiske Grubu*" (Seri Sonu, 2018: 20)	"*You have reached the Fiske Group*" (The Sellout, 2015: 24)
Sınırlı Evrenselleştirme	

Roman kahramanı bu sahnede, eski dostu ve aynı zamanda avukatı olan Hampton Fiske'yi telefonla arar. Karşısına her zamanki gibi telesekreter çıkar. "You have reached the Fiske Group" ses kaydını duyar. *Reach* fiilinin ulaşmak, iletişime geçmek anlamları vardır (bkz. https://www.merriam-webster.com/dictionary/reach, erişim zamanı, 18.03.28).

Çevirmen birebir çevirmek yerine Türkçede daha doğal bir şekilde "Burası Fiske Grup" şeklinde vermeyi tercih etmiştir.

11.	Seri Sonu
"*Alkollü araç kullanma-Beraat*" (Seri Sonu, 2018: 20)	"*Not guilty-DUI*" (The Sellout, 2015: 24)
Sınırlı Evrenselleştirme	

Kaynak metinde "DUI" şeklinde verilen kısaltmayı yine kısaltma olarak vermek yerine açıklamasını vermiştir. İfadenin açılımı "driving under influence" yani "bir maddenin etkisi altında araba kullanmaktır". Merriam-Webster sözlüğünde ise "alkol veya uyuşturucu etkisindeyken araç kullanma eylemi veya suçu" https://www.merriam-webster.com/dictionary/DUI, erişim zamanı, 18.08.23) şeklinde daha detaylı açıklaması bulunmaktadır. Çevirmen "alkol ve uyuşturucu etkisi" olarak çevirmek yerine günlük hayatta daha çok kullanıldığı şekliyle "alkollü araç kullanma" ifadesini tercih etmiştir.

12.	Seri Sonu
"*Fırından somun aşırma-dava düştü*." (Seri Sonu, 2018: 20)	"*Dismissed—Loaf of Bread Pilfery*." (The Sellout, 2015: 24)
Özerk Yaratım	

Loaf of bread ibaresi "bir somun ekmek" anlamını taşır. *Pilfery* fiili ise "petty theft" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/pilfery, erişim zamanı, 18.08.23) yani "küçük hırsızlık" için kullanılır. Çevirmen bu ifadeyi "aşırmak" fiili ile karşılamayı tercih etmiştir. Kaynak metinde olmayıp çeviri metne eklenen ifade ise "fırından" kelimesidir. Çevirmen kendi inisiyatifini kullanarak yeni bir kelime eklemiştir. Bu örnekte olduğu gibi kaynak metinde olmayan bir ifadenin çevirmen tarafından erek metne eklenmesine *özerk yaratım stratejisi* denmektedir.

13.	Seri Sonu
"(…) bir çuval inciri berbat etmek için kumpas kurmaya kadar (…)" (Seri Sonu, 2018: 20-21)	"(…) to conspiracy to upset the apple cart (…)" (The Sellout, 2015: 24)

Doğallaştırma

Bütün olarak ele alındığında *The Sellout* eserinin deyimler ve argo kullanımlar açısından oldukça zengin olduğu görülmektedir. Sevimay, deyimleri yakın anlamlı Türkçe karşılıkları ile değiştirerek yerlileştirmeyi hedeflemiştir. Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi yine bir İngilizce deyim anlam bakımından ona en yakın Türkçe karşılığı ile değiştirilmiştir. "*to upset the apple cart*" Merriam-Webster Dictionary'de "doğal ve istikrarlı bir düzeni bozmak veya altüst etmek" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/upset%20the%20apple%20cart, erişim zamanı, 18.08.23) olarak açıklanmaktadır. Günlük kullanım alanları düşünüldüğünde dilimizde en yakın karşılığının "bir çuval inciri berbat etmek" deyimi olduğu görülür. Sonuç olarak Sevimay'ın *doğallaştırma* stratejisinden yararlandığı söylenebilir.

14.	Seri Sonu
"karasevdalı dizeleri, ağıtları ve her şeyi cazla mukayese eden (…)" (Seri Sonu, 2018: 21)	"elegiac verse compares everything to jazz." (The Sellout, 2015: 26)
Özerk Yaratım	

İngilizce metinde altı çizili belirtilen *elegiac* sıfatı "ağıt veya ağıtla ilgili veya ağıttan oluşan (https://www.merriam-webster.com/dictionary/elegiac) anlamına gelir. *Elegiac verse* ise Türk Edebiyatı terimlerinden olan mersiyeye karşılık gelir. Çevirmen yaygın karşılığı kullanmak yerine ekleme de yaparak "karasevdalı dizeleri, ağıtları" çevirisini tercih etmiştir.

15.	Seri Sonu
"Orada işte, ta arkada bütün o çalılığın arkasına saklanmış *Chamaeleo africanus tokenus* (…)" (Seri Sonu, 2018: 26)	"There he is, *Chamaeleo africanus tokenus* hidden way back among all the shrubbery (…)" (The Sellout, 2015: 32)
Tekrar	

Deyimler ve argo ifadeler dışında *The Sellout* eserinde sıklıkla Latince ve Latince süsü verilen söyleyişler kullanılmıştır. Bu söyleyişlerden bazıları anlamlı bir ifade oluştururken bazıları da söz oyunları yaratmak amacıyla yazar tarafından kurgulanmıştır. Bu ifadeler eserin mizahi dilini kuvvetlendirmektedir. Altı çizili örnekteki Latince ifade *Chamaeleo africanus*, "Afrika bukalemunu ya da Sahel bukalemunu (Chamaeleo africanus) Sahel ve Nil Vadisi'ne özgü bir bukalemun türüdür ve Yunanistan'da bir popülasyonu bulunmaktadır" (https://www.mindat.org/taxon-2448980.html, erişim zamanı, 18-08-23). *Tokenus* ibaresi ise sözlükte bulunmamaktadır. İngilizcede, işaret, delil anlamına gelen *token* kelimesine -us eki eklenerek oluşturulmuş bir kelime olduğu düşünülebilir. Çevirmen bu ifadeyi doğrudan kullanmıştır.

Sonuç

Teknik çeviriden farklı olarak edebî metin çevirilerinde çevirmenler, anlamı doğru bir şekilde aktarmanın yanı sıra kaynak edebî metnin duygusunu da erek okuyucuya geçirebilmeyi hedeflerler. Bu amaca ulaşabilmek için var olan stratejilerden yararlandıkları kadar kendi stratejilerini de oluşturabilmektedirler. Kendisini hem erek metin okuyucusuna hem de kaynak metnin yazarına karşı sorumlu hisseden çevirmenler çeviriye harcadıkları emek kadar, doğru stratejiye karar vermek için de çaba gösterirler. Çevirmen, metin seçimi, metnin erek kültür dizgesinde kazanacağı konumu, erek metin

okuyucularına karşı sorumluluğu, yazara karşı sorumluluğu, hatta kendisine karşı sorumlulukları gibi faktörleri göz önünde bulundurarak sürecin her aşamasında bazı seçimlerle ve zorluklarla yüzleşir.

Çalışmamızın odağını oluşturan *The Sellout* eseri ve onun Fuat Sevimay tarafından yapılan *Seri Sonu* başlıklı çevirisi, Javier F. Aixela'nın 'kültüre özgü unsurların çevirisi' taksonomisi ışığında değerlendirilmiştir. Bu süreçte kaynak metinden ve erek metinden alınan örnek cümleler karşılaştırılmış ve çevirmen tarafından uygulanan stratejiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Aixela, kültürel unsurların çevirisine dair stratejileri iki küme hâlinde gruplandırmaktadır. Koruma stratejileri genel anlamda kaynak metinin dilsel ve kültürel özelliklerini erek metin okuyucusu için görünür kılma olanağı sunar. Yer değiştirme stratejileri ise bundan farklı olarak çevirmenin metne müdahalesine karşı daha esnektir ve kaynak metinin dilsel ve kültürel özelliklerini erek kültürdeki karşılıklarıyla değiştirmesine müsaade eder. Ele alınan örneklerde öne çıkan unsur Sevimay'ın strateji seçimlerinde kendisini sınırlamamış olmasıdır. Çevirisinde sık sık dipnot vererek erek metin okuyucusunun metni tam anlamıyla kavramasına yönelik hareket ettiği görülmektedir. Kişi ve yer adları, tarihi olaylar, göndermeler konusunda kaynak metni tekrar eden ya da ona en yakın olan seçimlerde bulunurken deyimler, argo sözcükler, para ve ölçü birimlerinin çevirilerinde yer değiştirme stratejilerinden daha fazla yararlanarak kaynak metnin ve görünürlüğünü azaltan seçimler yapmıştır.

Kaynakça

Aixela, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. In R. Alvarez & C. A. Vidal (Eds.),

Translation, power, and subversion (pp. 52-78). Clevedon: Multilingual Matters.

Bassnett, S. (2005). Translation Studies. London and New York: Routledge.

Beatty, P. (2018). *Seri Sonu*, İstanbul: Hep Kitap.

Beatty, P. (2015). *The Sellout*, New York: Farrar, Straus and Giroux.

Davies, E. E. (2014). "A Goblin or A Dirty Nose?", *The Translator*, 9(1), 65-100.

Kuleli, M. (2020). "Culture Specific Items in Literary Texts and Their Translation Based on "Foreignization" and "Domestication" Strategies", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 617-653. DOI:10.29000/rumelide.811038.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation,* Hertfordshire: Prentice Hall.

Sevimay, F. (2018). *Çeviri' Bilirsin! Edebiyatın Gizli Kahramanlığı Hakkında Notlar*, İstanbul: Hep Kitap.

Sümer, G. (2008). "Amerikan Dış Politikasının Kökenleri ve Amerikan Dış Politik Kültürü", *Uluslararası İlişkiler*, 5 (19), 119-144.

Taş, S. (2017). "Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri", *Humanitas*, 5(10), 1-14.

https://www.merriam-webster.com

https://www.mindat.org

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

https://idioms.thefreedictionary.com

https://www.yourdictionary.com

89. Çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirme ilişkisi[1]

Serap IŞIK[2]

Buğra KAŞ[3]

APA: Işık, S. & Kaş, B. (2023) Çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirme ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1388-1400. DOI: 10.29000/ rumelide.1406025.

Öz

Çeviri gerekçelendirmesi, çeviri bölümü öğrencilerinin erek metinlerini üretirken verdikleri çeviri kararlarının sebeplerine dair bir nevi rapor olarak görülmektedir. Bu tür bir gerekçelendirme hem öğrencilerin kendi ürettikleri metni dil bilgisel ve içerik açısından daha iyi analiz etmelerine hem de öğretici için metnin daha kapsamlı değerlendirilmesine yardımcı olur. Aynı zamanda çeviri gerekçelendirmesi öz değerlendirme açısından da kayda değer katkılar sağlamaktadır. Kararlarını gözden geçiren ve kendi ürününe eleştirel gözle bakabilen bir öğrenci öz değerlendirme becerisini de geliştirmiş olacaktır. Sınırlarını keşfederek, profesyonel yaşamda ürününün ilk eleştirmeni önce kendi olabilecektir. Ancak, yapılan incelemelerde bu konu üzerine yeteri kadar çalışma bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, çeviri gerekçelendirmesinin öncelikle ne olduğunu açıklayarak hem öğrenci hem de öğretici bakış açısıyla yararlı yönlerini ortaya koymak; çeviri sürecine ve sonrasında değerlendirme sürecine katkılarını ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda konu ile ilgili çalışmalar incelenecek ve çeviri gerekçelendirmesinin, öğrencinin öz değerlendirme ve eleştirel bilinç kazanmasına katkıları yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: çeviri gerekçelendirmesi, değerlendirme, çeviri öğretimi, çevirmen kararları, öz değerlendirme

---

[1] 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406025
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı / PhD Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Translation Studies (Sakarya, Türkiye), serap.isik1@ogr.sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6274-0141, **ROR ID:** https://ror.org/ 04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

[3] Dr. Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Meslek Yüksekokulu, Yabancı Diller ve Kültürler Bölümü / Dr. Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat Vocational School, Department of Foreign Languages and Cultures (Tokat, Türkiye), bugra.kas@gop.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8529-6298, **ROR ID:** https://ror.org/ 01rpe9k96, **ISNI:** 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

The relationship of translation commentary and self-assessment[4]

Abstract

Translation commentary is seen as a kind of report on the reasons for translation decisions made by translation department students while producing their target texts. This kind of commentary helps students to analyze the text they have produced better in terms of grammar and content, and helps the teacher to evaluate the text more comprehensively. At the same time, translation commentary makes significant contributions to self-assessment. A student who can review their decisions and look at their own product critically will also have developed their self-assessment skills. Being aware of his limits, the first critic of the student's product in professional life will be that student first. However, it has been observed that there are not enough studies on this topic. The aim of this study is to explain first what translation commentary is and to reveal its beneficial aspects from both the student and the instructor perspective; to reveal their contributions to the translation process and the assessment process afterwards. According to this, studies on the subject will be analyzed and the contribution of translation commentaries to the student's self-assessment and critical awareness will be presented.

Keywords: Translation commentary, assessment, translation training, translator's decisions, self-assessment

1. Giriş

Çeviri gerekçelendirmesinin gittikçe popüler olmasının en belirgin sebebi çeviri öğretiminde bakış açısının öğretici merkezli ve ürün odaklıdan öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yaklaşıma dönmesidir (Shih, 2018, s. 291). Değerlendirme sürecinin sadece ürün odaklı olması ve sürecin göz ardı edilmesi ve öğrencinin değerlendirme sürecine dâhil olmaması hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığına yönelik tam sonuçlar vermeyebilir. Bunun sebebi, çeviri sürecinin aslında öğrenme sürecinin bir yansıması olmasıdır. Öğrenci, çeviri sürecinde verdiği kararlar ile hedef davranışları ne kadar kazandığını ortaya çıkarır çünkü bu kararlar çeviri öğretimi ile kazandırılmak istenen hedef davranışları nasıl algıladığını gösterir. Bu açıdan, sürecin nasıl işlediği ve öğrencinin çeviri kararlarını neye dayanarak verdiği öğreticinin değerlendirme süreci açısından çok yararlıdır. Ancak, öz değerlendirmenin önemine dair çalışmaların yeterli olmamasıyla birlikte, öğrencinin kendini değerlendirmesine çok fırsat verilmediği de birçok çalışmada ortaya konmuştur. Hatim ve Mason (1997, s.197) çevirmenlik eğitimindeki değerlendirme kavramının öneminden bahsederken bu konudaki çalışmaların azlığına dikkat çeker ve yaygın kullanımına rağmen çevirmen performansının değerlendirilmesini yeteri kadar araştırılmamış ve tartışılmamış bir uygulama olarak tanımlar. Yun-hyang Lee öz değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların azlığını birkaç sebebe dayandırır. Birinci sebep olarak öğrencilerin değerlendirme işini öğreticinin yapması gereken bir şey olarak görmesi, kendilerinin bu konuda yeterli olmadıkları görüşüdür. Bir diğer sebep öğreticinin ya da yöneticilerin öğrencilere öz

---

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: 08.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406025
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

değerlendirmelerini objektif yapacaklarına güvenememeleridir. Genel olarak öğrenci değerlendirme yapacak kapasitede görülmemektedir (Lee, 2011, s. 88).

Bu noktada çeviri gerekçelendirmesi bir değerlendirme aracı olarak, çeviri sürecine dair bilgi vermesi nedeniyle öğretici tarafından kullanılabilir. Öğretici, çeviri ürününü değerlendirirken, öğrencinin bu süreçte hangi hedef davranışları kazandığına dair bilgi sahibi olur. Aynı zamanda çeviri kararlarında yönlendirici olduğundan, öğrencinin kuramsal alan bilgisi de bu kararlar yoluyla yansıtılmış olur. Öğretici, öğrencinin sadece kelime seçimi, dil bilgisi kullanımı gibi konularda verdiği kararların yanında, kuramsal açıdan metne nasıl yaklaştığı ve bu yaklaşımların doğruluğu hakkında çıkarımlar yapabilir ve bunları değerlendirme sürecine dâhil edebilir. Öğrencinin çeviri ürününü değerlendirirken erek metni yapısal açıdan nasıl oluşturduğunun yanında onu bu oluşuma götüren sebepler ve sürecin bilişsel boyutu da bir o kadar önemli olmalıdır. Bu sebeplerle, çeviri öğretimi alanında bu konuya daha çok dikkat çekilerek çeviri değerlendirmesi sadece ürün odaklı olmak yerine daha geniş kapsamlı ele alınabilir.

Aynı zamanda, öğrenci yazdığı gerekçelendirme ile ürününe eleştirel bir gözle bakma fırsatı bulabilir. Verdiği kararları daha çok hangi doğrultularda verdiği, neleri dikkate aldığını gözlemleyerek varsa yapmak istediği değişiklikler konusunda fikir sahibi olabilir. Kararlarının çeviriye başlamadan önce belirlediği skoposa uygunluğunu sorgulayarak, bu doğrultuda dışarıdan bir gözle bakıyormuş gibi, ürünü üzerinde iyileştirmeler yapabilir çünkü öğrenci sürece direkt dâhil olur. Pintrich yaygın bir varsayımın, genel bir bilişsel perspektiften izlenen eylemin, yapıcı varsayım olarak adlandırıldığını söyler. Tüm modeller, öğrenenleri öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olarak görür. Öğrencilerin kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini dış çevrede bulunan bilgilerden ve ayrıca kendi zihinlerinde bulunan bilgilerden oluşturdukları varsayılır. Öğrenciler, yalnızca öğretmenlerden, ebeveynlerden veya diğer yetişkinlerden gelen bilgilerin pasif alıcıları değil, öğrenmeye devam ederken daha çok aktif, yapıcı anlam oluşturuculardır (Pintrich, 2000, s.452).

Tüm bunlar dikkate alındığında, çeviri gerekçelendirmesi sadece öğrenci veya öğretici için değil, her iki taraf için çeviri süreci hakkında tahminlerden ziyade daha somut bilgiler verir ve hem öğrencinin öz değerlendirmesine hem de öğreticinin ürünü değerlendirmesine farklı bir boyut kazandırır.

Bir diğer önemli nokta ise, düzenli olarak çeviri gerekçelendirmesi yazan bir öğrencinin kendini akademik olarak daha rahat ifade edebileceğidir. Süreç boyunca verdiği kararları bilimsel kuramlara dayandırarak ve belirli stratejiler çerçevesinde açıklayan bir öğrenci akademik dile de zamanla daha hâkim olabilir. Alvarez bu konuda şöyle der:

> Öğrencilerimize profesyonel görüş sağlamalıyız. "Kulağa daha iyi geliyor", "sözlükten baktım" gibi ifadeler tamamen işe yaramaz. Profesyonellik, kişinin karar verme süreçlerini objektif bir şekilde rasyonelleştirme yeteneğine işaret eder ve çeviribilimin sunduğu teorik modeller bu becerinin kazanılmasında temel oluşturabilir. (García Álvarez, 2007, Bölüm 2).5

Bu örnekten de anlaşılmaktadır ki kararların gerekçelendirilebilmesi bile başlı başına bir beceridir. Kişinin ne yaptığını bildiğini ve bunun dayanakları olduğunu gösterir. Çeviri sırasında verilen kararların rastlantısal veya içgüdüsel değil, bilimsel dayanakları olduğu ancak bu şekilde ortaya konabilir. Gerekçelendirme akademik makale yazımı için de bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir çünkü öğrenci çeviri ürününün amacını ve tüm açıklamalarını teorik bilgi doğrultusunda yapar.

Bu noktada gerekçelendirmelerin çeviribilime ne kattığından bahsedilebilir. Öncelikle, gerekçelendirme yazmanın da en az çeviri kadar dikkat gerektirdiğini düşünürsek, bunu yapabilmek çevirinin bilimsel boyutuna vurgu yapar. Çevirinin sadece dilsel bir aktarım olmadığına; kültür, dilbilim, teknoloji, siyaset

5 Çalışmada yabancı kaynaklardan yapılan doğrudan alıntıların çevirileri yazarlar tarafından yapılmıştır.

ve benzeri birçok alanla ilişkide olan çok boyutlu bir kavram olduğuna bir kanıt niteliğindedir. Çünkü çevirmen aynı zamanda bir kültür aktarımı yapar ve kültür planlayıcısı olarak görülür ve birçok edince sahip olan çevirmen, çeviri sürecinin başından sonuna kadar erek metnini oluşturmak için birçok araştırma yapar. "Çeviri gerekçelendirmeleri, çeviri öğrencilerinin, çevirinin bir kod değiştirme süreci değil, stratejik düşünme ve karar almayı gerektiren bir süreç olduğunun farkındalığını arttırmak için kullanılabilir." (Balkul, 2021, s. 127)

Bunun yanı sıra gerekçelendirmenin kuramsal açısı da çeviri olgusunun sadece bir yabancı dil bilip dilsel aktarım yapmakla tanımlanamayacağını ortaya çıkarır. Kısacası, çeviri gerekçelendirmesi, çevirinin bilimsel temele oturması için bir araç olarak görülebilir.

2. Çeviri gerekçelendirmesinin içeriği

Bir önceki bölümde belirtildiği gibi, çeviri gerekçelendirmesi, öğrencilerin erek metinlerini oluşturma süreçleri ile ilgili yazdıkları bir rapordur. Bu rapor en geniş tabirle, çeviriyi "nasıl" yaptıklarını değil de onları bu ürünü ortaya çıkarmaya iten "nedenleri" ortaya koyar. Çeviri gerekçelendirmesi ile ilgili ilk fikir 1980'lerde Holz-Manttari, Albrecht Neubert ve Britta Gabrian tarafından ortaya atılmıştır. Bu üç isim, öğrencilerin, çevirileri ile birlikte kararlarını alma sebeplerini anlatabilmeleri için şans verilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Shih, 2018, s. 293).

Süreci rapor haline getirmenin iki ana amacı vardır. Birincisi, öğrencinin öğreticiye ürününü değerlendirme sırasında ürün hakkında daha farklı açılardan bakabilmesine yardımcı olmaktır. Bu sayede öğrenci kendini daha iyi ifade eder ve verdiği kararların kuramlara bağlı, düşünülerek, araştırılıp üzerinde çalışılarak verildiğine ikna edebilir. Bir diğer önemli amaç da öğrencinin, çevirisine son halini vermeden önce kararlar doğrultusunda son bir değerlendirme yapma fırsatı vermesidir. Öğrenci ne yaptığının farkında olmalıdır çünkü savunulamayan bir çeviri karşıdaki kişiye güven vermeyebilir. Ancak sebeplendirmeleri yapılabilen bir çeviri iş hayatında o kişinin neyi, nasıl yaptığının bilincinde olarak çeviriyi gerçekleştirdiğini düşündürerek kendine daha profesyonel bir alan yaratmasına katkı sağlayabilir. Yun-hyang Lee'ye göre de öz değerlendirme sadece çeviri eğitimi sırasında değil, öğrencinin mesleki yaşamında da ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Bunun sebebi olarak da çevirmenlerin çoğu zaman serbest çalışmalarını ve hem ürünlerini değerlendirme hem de kendini geliştirme konularında yalnız olmalarını gösterir. Geri bildirimler genellikle müşteriden alınır, öz değerlendirme ve eleştiri bilincine sahip bir çevirmen performansını daha iyi kontrol edebilecek ve geliştirecektir (Lee, 2011, s.88). Bu sebeplerle akademik çeviri öğretimi sırasında öğrencilere çeviri gerekçelendirmesinin önemi ve yararları anlatılarak pratikte de sıkça yaptırılması gerekmektedir.

Çeviri gerekçelendirmesi yazılırken bu iki amacın unutulmaması gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda açıklanması gereken öncelikle çevirinin kaynak odaklı mı yoksa erek odaklı mı yapıldığı olmalıdır. Çünkü bu, çevirinin değerlendirilmesinde bir başlangıç noktası oluşturacaktır. Öğretici değerlendirme sırasında hangi odakla metne yaklaşıldığını bilirse, değerlendirme yönü o çerçevede olacaktır. Sonrasında çevirinin skoposu ve buna bağlı olarak seçilen stratejiler belirtilmelidir. Burada metin türünün belirtilmesi de çevirinin amacı ve stratejilerin metin türüne uygunluğu hakkında bilgi vereceğinden, önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir. Hedef kitlenin de belirtilmesi skoposa uygunluğu değerlendirebilme imkânı sağlayacaktır. Sonrasında, erek metindeki sözcük kullanımı, metnin yapısal oluşumu ile ilgili alınan kararların ne tür sebeplere dayandırıldığı anlatılmalıdır. Tabii bu noktada doğal olarak sorulacak soru gerekçelendirmede açıklanacak bölümlerin neye göre seçildiği olacaktır. Her kelime veya cümle ile ilgili sebep bildirmek elbette gerekli değildir. Odaklanılması gereken nokta daha çok çevirmenin üzerinde düşündüğü, araştırma yaptığı belki de uzmana danıştığı, kültürel

farklılıklara ve dil yapılarına göre erek metinde farklı oluşturduğu bölümlerdir. Açıklanması ve sebeplendirilmesi gereken bölümler bu doğrultularda olmalıdır.

Claire Yi-yi Shih, makalesinde çeviri gerekçelendirmesinin amaçlarından bahseden bir çalışmayı örnekler ve amaçlardan bazıları şu şekilde listeler:

1. Çeviri politikasına dair farkındalığı artırmak,
2. Genellikle doğruluğu kesin olarak kabul edilen süreçler üzerinde düşünme yeteneğini geliştirmek,
3. Kelimeler ile alt anlam arasındaki ilişkiye dikkat çekmek,
4. Çevirmenlerin ihtiyaç duyduğu genel kültür bilgisini yükseltmek,
5. Karşılaştırmalı teknikleri kullanarak Fransızca ve İngilizce arasındaki kalıpların farklılıklarına dikkat çekmek,
6. Dil bilgisel ve anlamsal tutarlılık gibi metinsellik kavramlarının farkındalığını artırmak,
7. Yorumları desteklemek için teori okumayı teşvik etmek. (Shih, 2018, s. 294)

Amaçlardan da anlaşılabileceği gibi çeviri gerekçelendirmesi öğrenciye öncelikle ne yaptığının farkında olma yetisi sağlar ve yeteneklerini keşfedip geliştirmesine yardımcı olur.

3. Tanım, içerik ve avantajları açısından öz değerlendirme becerisi

Çalışmanın bu bölümünde öncelikli olarak değerlendirme kavramının ne olduğuna değinilecektir. Ardından, bu kapsamda kabul görmüş iki tür değerlendirme yönteminin (süreç odaklı değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirme) neler olduğundan bahsedilecektir. Daha sonra, çalışmanın konusunu oluşturan öz değerlendirme becerisinin tanımına, amacına ve avantajlarının neler olduğuna yer verilecektir. Son olarak, çeviri öğretiminde öz değerlendirme becerisinin önemi tartışılarak, öğretim sürecinde ve sonrasındaki muhtemel faydalarından söz edilecektir.

Öğretim programlarını oluşturan önemli bileşenlerden birisi de ölçme ve değerlendirme sürecidir. Öğretim sürecinde neyin, nasıl ve ne zaman verildiği kadar, sürecin değerlendirilmesi de vazgeçilmez bir gereksinim olarak kabul edilmektedir. Önceden belirlenmiş hedeflere, yine önceden kararlaştırılmış yöntemler aracılığıyla hangi ölçüde ulaşıldığını ortaya koyan süreç değerlendirme aşamasıdır. Bu gerekçeyle, Taras (2008, s.172) değerlendirmenin, eğitim deneyiminin merkezindeki üstünlük için öğrenme ile yarıştığını ifade ederek değerlendirmenin, öğretim süreci için oynadığı rolün ne kadar etkin olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın bileşenlerinden birisini oluşturan öz değerlendirme becerisinin ne olduğuna geçmeden önce, kapsamlı bir çerçeve çizebilmek amacıyla, bu aşamada değerlendirme kavramının ne olduğundan bahsetmek faydalı olacaktır. Türk Dil Kurumuna göre değerlendirme; bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bu tanımdan hareketle öğret-bilimsel çerçevede değerlendirme kavramına akılcı bir anlam yüklemek zor olacaktır. Ancak, ilgili alan açısından düşünüldüğünde, değerlendirme kavramı, en genel haliyle, öğretim sırasında ya da sonunda hem öğrencinin hem de öğretim programının ne derece başarılı olduğunu ortaya koymak olarak tanımlanabilir. Örneğin, Taras (2005, s.467) değerlendirme kavramını; karşılaştırmalı veya sayısal derecelendirmeler veren, net ölçütlerle belirlenmiş hedeflere göre gerekçelendirilebilen bir yargı süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Erkuş (2012, s.3) değerlendirmeyi; eğitim alan birey ya da bireyler, eğitim veren birey ya da bireyler, eğitimi planlayıp yürüten yönetici ya da yöneticiler, eğitim yapılacak dersliklerin sayısı, büyüklüğü, ısı-ışık durumu, eğitim araç-gereçleri gibi pek çok konudaki yargı süreci olarak ifade etmektedir. Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, değerlendirme sürecinin hem mevcut durumun başarısını etkilediği hem de ilerleyen süreçlerde atılacak olan adımlarla alakalı doğrudan bilgi verdiği görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, iki ana değerlendirme türü olduğu görülmektedir: Sonuç odaklı değerlendirme ve Süreç odaklı değerlendirme. Geleneksel değerlendirme yöntemi olarak da bilinen sonuç odaklı değerlendirme, öğretim sürecinin belirli aşamalarında, özellikle de sonunda, yapılan bir değerlendirme türüdür. Adın da anlaşılacağı üzere, öğretimin sonucunda öğrenenin neyi, ne kadar öğrendiğini ortaya koyan bir yargı sürecidir. Dixson & Worrell (2016, s. 156) süreç odaklı değerlendirmeyi, kümülatif değerlendirmeler olarak nitelendirmiş ve bir öğrencinin öğrendiklerini veya öğrenmenin kalitesini yakalamayı ve performansı bazı standartlara göre yargılamayı amaçlayan süreç olarak tanımlamıştır. Bir başka çalışmada, aynı yaklaşımla, Gardner (2010, s.4), sonuç odaklı değerlendirmelerin genellikle yüksek riskli değerlendirmeler olduğunu söylemiş ve ne kadar öğrenme gerçekleştiğine, yani bir öğrencinin ne kadar bildiğine dair nihai bir değerlendirme yapmak için kullanıldıklarını vurgulamıştır. Sonuç odaklı değerlendirme ile ilgili her iki yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda, bu değerlendirme türünün öğrenim sürecinin sonucunda ortaya çıkan başarının değerlendirilmesi olduğu oldukça açıktır. Öğrencinin ölçme aşamasında ortaya koymuş olduğu performans, öğretim sürecinin bir ürünü olarak kabul edilmekte ve önceden belirlenmiş başarı ölçütleri kapsamında değerlendirilmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenenin öğretim sırasında neyi, nasıl öğrendiği ve hangi performansı ortaya koyduğundan ziyade, onun süreç sonunda ölçme yöntemlerinde ortaya koyduğu başarı temel alınmaktadır.

Sonuç odaklı değerlendirme yönteminin aksine, süreç odaklı değerlendirme yöntemi ise öğretim süresinin geneline yayılan ve öğrencinin performans gelişimine odaklanan bir yargı süreci olarak ifade edilmektedir. Bu konuya dair ilk çalışmaları yapan kişilerden birisi olan Bloom'a (1969, s.48) göre, süreç odaklı değerlendirmenin amacı, öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında geri bildirim ve düzeltmeler sağlamaktır. Bloom'un tanımından da anlaşılacağı üzere bu tür bir değerlendirme süreci daha bütüncül ve kapsayıcı bir konumdadır. Bu özelliğinden dolayı öğret-bilim alanında gittikçe daha da önemli hale gelmektedir. Süreç odaklı değerlendirme konusunda önemli çalışmalar yapmış olan Black & William (1968, s.61) da bunu iddia etmektedir. Onlara göre, süreç odaklı değerlendirme öğrenmeyi geliştirir ve hem öğrencinin hem de öğretim programının başarıya ulaşmasında oldukça değerli kazanımlar sağlamaktadır. Her iki söylem göz önünde bulundurulduğunda, süreç odaklı değerlendirmenin daha kapsamlı olması ve iki yönlü (öğrenen ve öğretici) geliştirici dönütler vermesi bu bağlamda oldukça etkilidir.

Süreç odaklı değerlendirme yöntemi kendi içerisinde farklı etkinliklere odaklanmaktadır. Araştırmanın kapsamını oluşturan öz değerlendirme kavramı da bunlardan birisidir. Bu bağlamda yürütmüş olduğu çalışmalar aracılığıyla, William (2007, s.191) süreç odaklı değerlendirmeyi oluşturan beş temeli şu şekilde listelemiştir: Başarı ölçütlerini öğrencilerle paylaşma, sınıf içi sorgulama, yalnızca kodlarla yorum yapma, akran ve öz değerlendirme, sonuç odaklı testlerin süreç odaklı kullanımı. Daha önce de belirtildiği gibi, süreç odaklı değerlendirme etkinliklerinden biri olan öz değerlendirme becerisi, aynı zamanda çevirmen adaylarının öğretim sürecinde edinmesi gereken kazançlardan birisidir. Sektör beklentileri kapsamında geliştirmiş olduğu çevirmen edinci modelinde Kaş (2022, s. 102), bu beceri türüne dikkat çekmiş ve çevirmenin bu beceri sayesinde gerek işverenden gerekse de okurlardan ağır eleştiriler almanın önüne geçebileceğini vurgulamıştır.

Çeviri gerekçelendirmesinin öz değerlendirme becerisi ile ilişkisini çeviri öğretimi açısından ortaya koymadan önce, çalışmanın daha önceki bölümlerinde de yapıldığı gibi, daha ayrıntılı bir çerçeve sunabilmek amacıyla, öz değerlendirme becerisinin ne olduğundan, öğretimdeki yerinden ve avantajlarından bahsetmek yararlı olacaktır. Öz değerlendirme kavramı, öğrencilerin, öğrenim sırasında yaptıkları eylemlerin ve bu eylemlerin sonuçlarının, öğretici ya da diğer öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler kapsamında başarı hedeflerine hangi ölçüde eriştiklerine bireysel olarak karar

verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006). Benzer bir tanım Logan (2009) tarafından yapılmış ve öz değerlendirme, bireyin önceden belirlenmiş ölçütler aracılığıyla kendi öğrenme sürecini kendisinin değerlendirdiği bir süreç olarak ifade edilmiştir. Her iki tanımda da görüldüğü üzere, karar verme süreci öğrenen tarafından yapılmaktadır.

Öz değerlendirme becerisinin öğretim sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak kullanabilmesi beraberinde birçok faydayı da getirmektedir. Öğreticiler, öğrencilerin bu becerisini kullanması için çeşitli amaçlar öne sürmektedir. Örneğin, Mistar (2011) öz değerlendirme becerisine sahip bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirme aşamasında planlama, uygulama ve izleme gibi birçok kazanım elde ettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte, Pierce ve Kalkman (2003), öz değerlendirme becerisinin, öğrencilerin kendilerinin zayıf ve güçlü yanlarını görmeleri, kendilerine nesnel bir bakış açısıyla yaklaşmaları ve en önemlisi de kendi öğrenim süreçleri ile ilgili sorumluluk almaları noktasında oldukça faydalı olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, öğrencinin öz değerlendirme becerisi sayesinde kendi başarısına dair bir değerlendirme yapıyor olması öğretici açısından da oldukça faydalı bir durumdur. Değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olması, öğreticiye, öğretimi öğrenen merkezli bir hal almasına uyarlaması bağlamında imkân vermektedir. Öğretici, hem kendi ölçme ve değerlendirme yöntemleri sonucu elde etmiş olduğu veriler hem de öz değerlendirme becerisini kullanan öğrencinin ortaya koyduğu veriler üzerinden öğretim sürecinin eksik yanlarını görebilmekte ve bu doğrultuda da gereken müdahaleleri yapabilme fırsatına sahip olmaktadır (Roberts, 2006).

Genel olarak öz değerlendirme becerisinin katkıları çeviri öğretimi temelli düşünüldüğünde, oldukça etkili olacaktır. Öz değerlendirme becerisinin öğrenciye sağladığı planlama, uygulama ve izleme yetkinliği çeviri sürecinin doğrudan kendisiyle ilişkilidir. Çeviri süreci de benzer şekilde planlama, uygulama ve izleme süreçlerinden oluşmaktadır. Öz değerlendirme becerisine sahip bir çevirmen adayı bütün bu süreçleri eksiksiz bir biçimde otonom bir şekilde yerine getirecek ve nitelikli bir çeviri ürünü ortaya koyabilecektir.

Öz değerlendirme becerisinin önemli kazançlarından bir diğeri de bireyin zayıf ve güçlü yanlarını görmesine olanak sağlamasıdır. Çeviri ve çevirmen odaklı değerlendirildiğinde, bu durum çevirmenin kendisi ile ilgili daha bilinçli olmasını sağlayarak çeviri sırasında zayıf olduğu alanlarda daha dikkatli hareket etmesine yol açacaktır. Böylelikle yeterli bir çeviri ürünü ortaya koyarak, işverenden ya da okuyuculardan gelebilecek eleştirilerin önünü kesmiş olacaktır.

Öz değerlendirme becerisinin doğal olarak gerektirdiği bireyin kendisine nesnel bir bakış açısıyla yaklaşması çeviri sürecinin sonucunda ortaya çıkan çeviri ürününün yeniden gözden geçirilmesi konusunda da etkin bir rol oynayacaktır. Düzenleme eylemi çeviri sürecinin bir parçasıdır. Kendi oluşturduğu erek metni nesnel bir yaklaşımla ele alan çevirmen, hatalarını ve/veya eksikliklerini kolaylıkla tespit edebilecek ve gerekli müdahaleleri yapabilecektir.

Öz değerlendirme becerisinin çeviri sürecindeki yararları çeviri öğretimi sırasında çevirmen adaylarına edindirilmesi gereken önemli bir yetkinlik olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Tam da bu noktada çeviri gerekçelendirmesinin etkinliği ortaya çıkmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi, çeviri gerekçelendirme eylemi çevirmen adayının öz değerlendirme becerisini edinmesini sağlarken çeviri öğretimi sunan öğreticilerin de öğretim sürecine dair önemli veriler elde etmesini sağlamaktadır.

4. Çeviri gerekçelendirmesinin öz değerlendirme ve öğreticinin çeviri ürününü değerlendirmesine katkıları

Değerlendirme kavramı okullarda çoğu zaman öğreticinin öğrenme sürecini geleneksel yöntemlerle ölçerek yine kendi çıkarımları doğrultusunda değerlendirme yapmasıyla sınırlı kalır. Böyle bir sistemde

öğretici aslında sadece bir test veya sınav sonucu doğrultusunda öğrencinin durumuna karar verir ve öğrenci bu değerlendirme sürecinde yer almaz. Oysa öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğrenen de kendini değerlendirmelidir (Stiggins, 1994; akt. Cömert, 2017). Öğrenci değerlendirme sürecine dâhil olmalı ve öğrencinin öz değerlendirmesi öğretici tarafından da dikkate alınmalıdır çünkü bu süreç odaklı bir değerlendirme yapabilmek için öğrencinin kendini nerede gördüğü ile ilgili önemli ipuçları verebilir. LeBlanc ve Painchaud öz değerlendirmeyi öğrencilerinin kendi performanslarını ve yeteneklerini değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlar (Lee, 2011, s.90). Andrade ve Valtcheva ise şu şekilde tanımlar: Öz değerlendirme, öğrencilerin ürünlerinin kalitesi üzerine düşündükleri, açıkça belirtilen hedefleri veya kriterleri ne ölçüde yansıttığını değerlendirdikleri ve buna göre revize ettikleri bir süreç odaklı değerlendirme sürecidir (Andrade & Valtcheva, 2009, s.13).

Eleştirel bakış açısı sayesinde öğrenci kendi süreci hakkında kriterleri doğrultusunda karara varabilir. Elbette burada önemli olan öğrencilere öz değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini, kriterlerin nasıl belirleneceğini ve ürün üzerinde eleştirinin nasıl yapılması gerektiğini çeviri eğitimi sürecine eklemek ve buna önem vermektir. Aksi takdirde öğrencilerin objektif bir değerlendirme yapması mümkün olmayabilir, olumlu ya da olumsuz yönde değerlendirmenin abartılması söz konusu olabilir. Brown ve Glasner (1999, s.180), herhangi bir geri bildirim alınmazsa öz değerlendirmenin gerçekleşemeyeceğini belirtmektedir. Öğrencilerin ürettiklerine verdiği değeri belirlemeye ve artırmaya, eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur, özerkliklerini besler, öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını kuvvetlendirir ve onları öğrenmeye motive eder ve onlara profesyonel stratejiler kazandırır (Galan-Manas & Hurtado Albir, 2015, s. 66).

Çeviri gerekçelendirmesi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve ürününe eleştirel gözle bakabilmesini sağlar. Öncesinde iyi planlanmış bir çeviri süreci tamamlandığında, öğrencinin kararlarını sebeplendirmesi aynı zamanda çeviriyi gözden geçirmesi anlamına gelir. Sebebi açıklanamayan noktalar üzerinde tekrar düşünüp belki de bir düzeltme yapabilmesi için olanak sağlar. Aynı zamanda kullandığı strateji ve çeviri politikasının kararlarına uygunluğunu da ölçerek kabul edilebilir bir çeviri ürününün ortaya çıkıp çıkmadığını sorgulayabilir. Kararların bilimsel temellerde açıklanabilmesiyle ürüne eleştirel gözle bakabilir, kendini sorgulayabilir:

> Klenowski'ye göre öz değerlendirme, bireyin herhangi bir konuda kendi performansıyla ilgili değerlendirmeler ve yargılamalarda bulunması ve öğrenme sonuçlarını arttırmak amacıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesidir. Kruger ve Dunning öz değerlendirmeyi, kişinin kendi performansının farkında olma becerisi ya da süreci ve kendi kararlarının doğruluğunu yargılama yeteneği olarak tanımlamıştır. (Klenowski 1995,; akt. Cömert, 2017, s.25-26)

Öğrenci değerlendirme sürecine dâhil olduğu ve kendinin olumlu veya olumsuz yönlerini yargılayabildiği bir süreç ile ileriye dönük atacağı adımları şekillendirebilecektir. Sınırları, yetenekleri veya zayıf, geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili sadece bir başka kişinin görüşlerine bağlı kalmayıp kendi süreci hakkında karar verebilme imkânına sahip olabilecektir. Andrade ve Valtcheva de bu konuda şöyle der: Öz değerlendirme, süreç odaklı değerlendirmede kilit bir unsurdur çünkü öğrencileri, değerlendirici yargıların tek kaynağı olarak öğretmenlerine güvenmek yerine kendi çalışmalarının kalitesi hakkında sürece dâhil eder (Andrade & Valtcheva, 2009, s.13). Ayrıca yapılan bir araştırma aynı çalışmada şu şekilde özetlenmiştir: Hedefler belirleyen, bunlara ulaşmak için değişken planlar yapan ve ilerlemelerini gözlemleyen öğrenciler, planlama ve ilerleme gözlemi yapmayan öğrencilere göre öğrencilere göre okulda daha fazla öğrenme ve daha başarılı olma eğilimindedir (Andrade & Valtcheva, 2009, s.13). Bu yolla öğrenci güçlü yönlerinin farkında olarak onları şekillendirebilir, zayıf yönlerini geliştirme noktasında desteğe ihtiyaç duysa dahi en azından bu yönlerinin farkında olması bile öğrenme süreci hakkında bir farkındalık sağlayacaktır.

Akademik çeviri eğitiminde amaç en genel tabiriyle öğrencilerin çeviri edinci kazanmalarıdır. Çeviri edincinin kapsamı birçok kuramcıya göre değişebilir, birçok alt başlık oluşturulabilir. Bu edinçler arasında çevirmen adayı bir öğrencinin öğrenim süreci boyunca kazanması gereken en önemli edinçlerden biri değerlendirme ve eleştirme yapabilmektir. Kendi çeviri ürünü için öz değerlendirme yapabilen veya başka bir çeviri ürünü için değerlendirme, eleştiri yapabilen bir çevirmen meslek hayatında da yaptığı veya yapılan iş hakkında daha verimli yorumlar yapabilir. Örneğin, kendi sınırlarını değerlendiremeyen, kendine eleştirel gözle bakma becerisine sahip olmayan bir öğrenci öğrenim sürecini bu şekilde tamamlaması halinde mesleğini yaptığı sırada gelecek olan işler için yapıp yapmayacağına ve yeterliliklerine dair doğru kararlar veremeyebilir. Ancak tam tersi bir durumda çevirmen kendi sınırlarını ve yeterliliklerini bileceği için hangi işi ne derece tamamlayabileceği hakkında daha doğru çıkarımlarda bulunabilir. Bu sebeple çeviri eğitimi sırasında öğrencinin eleştirel bilince sahip olmasına yönelik, eleştirinin çeviribilimdeki yerini ortaya koyan dersler mutlaka bulunmalıdır

Çeviri gerekçelendirmesi yazmak öğrenciye bu noktada ihtiyaç duyacağı öz değerlendirme ve eleştirel bakış açısını sağlamaya büyük ölçüde yardımcı olacaktır, yapacağı öz değerlendirme çeviribilim algısını da değiştirebilecek güçtedir. Öğrenci meslek olarak yapacağı işin sadece dilden dile kod aktarımı değil, aynı zamanda bilimsel kuramlar çerçevesinde kültür aktaran kişi olacağı bilincine varabilir.

> Çevirmenin mesleki benlik kavramı çevirmenlerin kendisini nasıl gördükleri ve toplumun onları nasıl gördüğü, bununla beraber çevirmenlerin profesyonel kimliği ve çeviri mesleğinin dışarıdan görüntüsü gibi unsurlardan oluşur." (Çoban, 2017, s.57-58)

Ülkemizde genel olarak çevirmenliğe bakış açısının yabancı dil bilen herkesin yapabileceği bir iş olarak görüldüğü bir gerçektir. Bu ortamda öğrencinin çeviri olgusunun gerçek tanımı ve sınırları ile ilgili bilgi sahibi olmasının yanı sıra bunu hissedebilmesi ve yaptığı işin farkında olması da önemlidir.

> Çeviri eğitiminin en önemli amaçlarından olan alana dönük bilinç ve üst bakış kazandırma, aslında meslek boyutunda da bir ihtiyaçtır. Eleştirel bilince sahip öğrenciler, sadece çevirmen kimlikleriyle değil, çeviri sürecindeki farklı aktör kimliklerinde de değerlendiren olarak yer alabilir. Bu bağlamda, çevirmen de dâhil olmak üzere aktörlerin farklı durumlara göre değerlendirme anlayışı oluşabilmesi için bir öz değerlendirme bakışı gerekir. Bu bakış, tüm alanı kapsamaktadır. (Öncü-Yılmaz, 2020, s. 127)

Elbette çeviri gerekçelendirmesi tek başına bu farkındalık oluşmasına yeterli olmaz ancak öğrenci sınırlarını görebilir ve alanına farklı bir gözle bakabilir ve bu da ileride mesleki tatmin açısından fayda sağlayacaktır.

> Öz yeterlilik ayrıca bireylerin kendine güvenmesi, gereksinimleri karşılarken diğer insanlara az ihtiyaç duyması olarak da tanımlanabilir. Bu özellikteki bireyler, iş performansı ve becerileri konusunda özgüvene sahiptir ve kendilerinden emindir. İş hayatında karşılaştıkları zorluklarla kolaylıkla başa çıkabilir ve bu zorlukları deneyim olarak görerek, sorunlara çözüm üretme peşindedirler. (Solmuş, 2004; akt. Çoban, 2017, s.48)

Çevirmenin verdiği kararları bilimsel temelde açıklayabilmesi öz yeterliliği kazanması için önemli bir adım olacaktır. Örneğin bir açıklama sırasında, seçtiği bir kelime için "bilmem, aklıma ilk o geldi" şeklinde açıklamak yerine, kuramsal çerçevede ve stratejileri doğrultusunda açıklayabilmesi yaptığı işe hâkim olduğunu gösterecek ve bu da kişiye mesleki tatmin sağlamada yardımcı olabilir. Günümüzde çevirmenin toplumdaki basit bir iş yaptığı algısını düşünecek olursak, kendine güvenen, güçlü ve zayıf yönlerini bilen bir çevirmen yaptığı işin önemi hakkındaki farkındalığı ve kendine güveni artacaktır.

"Değerlendirmek, değerlendirilenin kendi alanı içinde özel durumunu görmek ve göstermektir" (Kuçuradi, 2016, s.14). Öğretici bakış açısıyla bakıldığında, çeviri gerekçelendirmesi, çeviri sürecini de değerlendirmeye katabilmek için önemli bir araçtır. Öğrencinin çeviriyi gerçekten bilinçli bir şekilde planlı yapıp yapmadığına dair fikir verir. Çeviri sırasındaki bilişsel sürecine en çok hâkim olan doğal olarak öğrenci olduğundan, öğreticinin süreç odaklı bir değerlendirme yapması çeviri gerekçelendirmesi

yoluyla daha mümkün olabilir. Öğretici, öğrencinin çeviri sırasındaki düşünceleri ve bakış açısını yorumlayarak değerlendirmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca bu yolla öğrencinin hedef davranışları ne ölçüde kazandığı veya bu davranışları kazanıp kazanamadığının farkında olma durumu hakkında da ipuçları verecektir. Örneğin, kuramsal alan bilgisi eksik bir öğrenci kendine güvenli bir şekilde gerekçelendirme yazmış olabilir, skopos doğrultusunda stratejilerini yanlış belirlemiş ve tüm kararlarını bu eksik kuramsal bilgiler doğrultusunda almış olabilir. Böyle bir durumda öğretici, öğrencilerin öz değerlendirmelerinde gördüğü eksikler veya yanlışlıklar üzerinden hedef davranışların kazanımlarıyla ilgili geriye dönerek eklemeler yapabilir. Brown ve Glasner de öz değerlendirmenin öğretmenlerin bakış açısından da önemli olduğunu, bunun sebebinin de onlara her öğrencinin kendi öğrenme sürecini algılayışının yanı sıra eğitim faaliyetlerinin plana göre gitmeyebileceği yollar hakkında bilgi sağladığını belirtmektedir (Galan-Manas & Hurtado Albir, 2015, s.66).

5. Sonuç

Bu çalışmada çeviri gerekçelendirmesinin öz değerlendirme sürecine katkıları yorumlanmıştır. Çevirmen kararlarının kuramsal temellerde açıklanabilmesinin hem öğrenci hem de öğretici açısından birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Çeviri çalışmaları alanında çeviri gerekçelendirme ile öz değerlendirme arasındaki ilişki çevirmene katkıları açısından dinamik ve önemli bir ilişki olarak değerlendirilebilir. Çeviri gerekçelendirme, kişinin kendi çeviri çalışmalarını analiz etme ve üzerine düşünme sürecini içerir ve bu, çevirmenler arasında öz değerlendirme becerisini yaratmada ve mesleki gelişimi teşvik etme konusunda önemli bir rol oynar. Bu ilişki, aşağıdaki ana noktalarla karakterize edilebilir:

Eleştirel Analiz: Çeviri gerekçelendirme, çevirmenleri kendi çalışmalarını eleştirel bir şekilde analiz etmeye teşvik eder. Çeviri süreci boyunca yapılan seçimleri inceleyerek, çevirmenler çevirilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilirler.

Öz-Yansıtma: Kendi çevirileri hakkında yorum yapma süreci, çevirmenlerin öz-yansıtma içinde bulunmalarını sağlar. Bu süreç, çeviri stratejilerini, tercihlerini ve önyargılarını daha fazla fark etmeleri için önemlidir ve bu, öz değerlendirme için kritik bir adımdır.

Hataların ve İyileştirmelerin Tanımlanması: Çeviri gerekçelendirme, çeviri sırasında yapılan hataları, tutarsızlıkları ve alt-üst seçimleri tanımlamada yardımcı olur. Bu sorunları tanımlayarak, çevirmenler, iyileştirilmesi gereken alanları belirleyebilirler.

Geribildirim Döngüsü: Açıklama süreci genellikle meslektaşlar, mentörler veya eğitmenlerden gelen geri bildirimi içerir. Bu dışsal geri bildirim, çevirmenlere çalışmalarına daha kapsamlı bir bakış açısı kazandırarak öz değerlendirme sürecine önemli katkı sağlar.

Becerilerin Geliştirilmesi: Düzenli gerekçelendirme ve öz değerlendirme yoluyla çevirmenler, zaman içinde zayıf yönlerini çalışarak becerilerini sistemli bir şekilde geliştirebilirler. Bu süreç sürekli mesleki gelişime katkıda bulunur.

Kalite Kontrolü: Çeviri gerekçelendirme, çevirmenlere çalışmalarının doğruluğunu ve uygunluğunu sağlama konusunda yardımcı olur. Bu, özellikle profesyonel çeviri ortamlarında önemlidir.

Artan Sorumluluk: Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak, çevirmenler çevirilerinin kalitesi konusunda kendilerini sorumlu hissederler. Bu sorumluluk, daha yüksek standartlara ulaşmayı sağlar.

Tutarlılığın Artırılması: Öz değerlendirme ve çeviri gerekçelendirmesi yoluyla çevirmenler, çalışmalarına tutarlı ve sistemli bir yaklaşım geliştirme fırsatına sahip olabilirler. Bu tutarlılık, kalite ve güvenilirlik açısından kritik bir yaklaşımdır.

Farklı Metin Türleri ve Türlerine Uyarlama: Çevirmenler çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme sürecine katılarak becerilerini farklı metin türleri ve türlerine uyarlama yetkinliği kazanabilirler, bu da çeviri yeteneklerinde çok yönlülük sağlar.

Mesleki Gelişim: Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme döngüsü, mesleki gelişime yol açar. Çevirmenler ilerlemelerini takip edebilir ve daha fazla eğitim ve beceri geliştirme konusunda bilinçli kararlar verebilirler.

Kültürel ve Bağlamsal Farkındalık: Çeviri gerekçelendirme genellikle çevirinin kültürel ve bağlamsal yönlerini incelemeyi içerir. Bu, dil ve kültürler arası çeviriye dair inceliklerin daha iyi anlaşılmasını teşvik eder.

Etik Düşünceler: Öz değerlendirme ve çeviri gerekçelendirme aynı zamanda çevirmenler arasında etik farkındalığı artırır. Çevirilerinin doğruluğunu ve kültürel, siyasi ve sosyal bağlamlara saygılı olup olmadığını değerlendirebilirler.

Kısacası, çeviri gerekçelendirme ile öz değerlendirme arasındaki ilişki, çevirmenlerin sürekli gelişimine ve iyileştirilmesine katkıda bulunan karşılıklı bir ilişkidir. Bu dinamik süreç, çeviri çalışmaları alanında yüksek standartların korunmasına ve kaliteli çevrilen içeriklerin sunulmasına katkı sağlar.

Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme, çeviri öğretiminin kalitesini artırmada ve gelecekteki çevirmenlerin gelişimini teşvik etmede önemli bir rol oynadıkları için çeviri öğreticilerine de çeşitli faydalar sunar. Çeviri öğreticileri için önemli avantajlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Geliştirilmiş Pedagoji: Öğreticiler, çeviri gerekçelendirmesi ve dolayısıyla öz değerlendirmeyi öğretim programlarına dâhil ederek öğretim yöntemlerini geliştirebilirler. Bu araçlar, öğreticilerin öğrencilerinin ilerlemesini yönlendirmeleri ve değerlendirmeleri için yapılandırılmış bir çerçeve sağlar.

Mesleki Uygulamanın Modellenmesi: Çeviri öğreticileri, çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirmeye katılarak mesleki çeviri uygulamalarını modelleyebilirler. Bu, sadece öğrencilerine örnek teşkil etmekle kalmayıp, aynı zamanda alanda devam eden öğrenme sürecini de örneklendirmelerini sağlamaktadır.

Odaklanmış Geribildirim: Öğreticiler çeviri gerekçelendirmesi aracılığıyla öğrencilerine hedefe yönelik ve yapıcı geri bildirim sağlayabilirler. Bu geri bildirim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olarak daha etkili öğrenmeye yol açar.

Özelleştirilmiş Rehberlik: Öz değerlendirme, öğreticilerin rehberliklerini öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlamalarına olanak tanır. Her öğrencinin gelişmeye ihtiyaç duyduğu belirli alanları tespit edebilir ve buna göre kişiselleştirilmiş tavsiyelerde bulunabilirler.

Eleştirel Düşüncenin Teşvik Edilmesi: Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Öğreticiler, öğrencilerin çeviri süreci üzerinde düşünmelerine, seçimlerini sorgulamalarına ve alanda değerli olan analitik becerilerini geliştirmelerine rehberlik edebilir.

Kalite Kontrol: Öğreticiler, öğrencilere çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirmenin önemini öğreterek bir kalite kontrol kültürü aşılar. Öğrenciler çevirilerinin doğruluğu ve uygunluğu konusunda daha sorumlu olmayı öğrenirler.

Profesyonellik: Çeviri öğreticileri bu uygulamalar aracılığıyla çeviride profesyonelliğin ve etik hususların önemini vurgulayabilirler. Bu, kültürel ve bağlamsal nüanslara saygıyı ve endüstri standartlarına bağlılığı içerir.

Motivasyon: Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaya motive edebilir. Öğrenciler bu uygulamaların becerilerini geliştirmedeki değerini gördüklerinde, öğrenmeye ve çevirmen olarak gelişmeye daha fazla motive olurlar.

Gerçek Dünyaya Hazırlık: Öğreticiler, öğrencileri çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirmeyle tanıştırarak onları çeviri endüstrisinin gerçek dünyadaki taleplerine hazırlar. Profesyonel çevirmenler olarak çalışmalarını sürekli olarak değerlendirmek ve becerilerini geliştirmek için gereken uygun ortamı sağlayabilirler.

Aktarılabilir Beceriler: Çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme uygulamalarını çeviri öğretim sürecine dâhil eden öğreticiler, çevirmen adaylarının eleştirel düşünme, analitik hareket etme ve problem çözme becerileri edinmelerini sağlar. Öğrenciler, edinmiş oldukları becerileri hem çeviri süreçlerine hem de hayatlarındaki diğer alanlara uyarlayabilirler ve bu da onları çok yönlü bireyler haline getirir.

Sürekli Mesleki Gelişim: Çeviri öğreticileri, çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirme becerilerini teşvik ederek öğrencileri arasında sürekli mesleki gelişim kültürünü geliştirebilirler. Bu, mezunların kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmeye kararlı kalmalarını sağlar.

Özetle, çeviri gerekçelendirme ve öz değerlendirme, çeviri öğretiminin iyileştirilmesine, yüksek vasıflı çevirmenlerin geliştirilmesine ve bu alanda profesyonelliğin ve etik farkındalığın desteklenmesine katkıda bulunduğundan çeviri öğreticileri için değerli araçlardır. Bu uygulamalar, akademik öğrenim ile gerçek dünyadaki çeviri uygulamaları arasında bir köprü oluşturarak öğrencileri başarılı çevirmen kariyerlerine hazırlar.

Kaynakça

Álvarez, A. M. G. (2007). Evaluating Students› Translation Process in Specialised Translation: Translation Commentary. *JoSTrans–The Journal of Specialised Translation*, 139-163.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 12-19.

Balkul, H. İ. (2021). The Attitudes of Trainee Translators towards Writing Translation Commentaries: An Empirical Study. In *Modern Approaches to Translation and Translation Studies* (s. 125-144). Peter Lang Pub.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 7-74.

Bloom, B. S. (1969). Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 26-50.

Brown, S., & Glasner, A. (1999). *EBOOK: Assessment Matters In Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).

Çoban, F. (2017). *Profesyonel Çevirmenlerin Duygusal Zekâları İle Çevirmen Tatminleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Cömert, M. (2017). *Öz Değerlendirmeye Dayalı Geribildirimin İngilizce Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 153-159.

Erkuş, A. (2012). Değerlendirme, değerleme, norm, norm geliştirme, normalleştirme nedir ne değildir? *İlköğretim Online*, 1-6.

Galán-Mañas, A., & Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, *9*(1), 63-82.

Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. *Developing teacher assessment* (p. 1-11). içinde New York: NY: Open University Press.

Hatim, B. ve Mason, I. (1997). *Translator as Communicator*. London: Routledge.

Kaş, B. (2022). *Çevirmen Edinci Temel Bilgiler, Edimsel Beceriler ve Mesleki Anlayış Parametreleri*. Ankara: Vizetek.

Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 2, 145-163.

Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.

Lee, Y. H. (2011). Comparing self-assessment and teacher's assessment in interpreter training. *T&I Review*, *1*, 87-111.

Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education, 3*(1): 29-35.

Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN*, *22*(1), 46.

Noonan, B., & Randy, D. (2005). Peer and self-assessment in high school. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10* (17), 1 -8.

Öncü-Yılmaz, T. (2020). *Çeviri Değerlendirme Kavramına Bütünsel Bir Bakış: Türkiye'de Çeviri Eğitimi Programlarında Durum Saptaması* (Unpublished master's thesis). İstanbul Üniversitesi.

Pierce, J. W., & Kalkman, D. L. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education. *Theory into Practice*, *42*(2), 127-132.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Roberts, T. (2006). *Self, peer and group assessment in e-learning-introduction*. USA: PA Publishers.

Ross, J. A. (2006). The realibility, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation, 11* (10), 1-13.

Shih, C. Y. Y. (2018). Translation commentary re-examined in the eyes of translator educators at British universities. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, *30*, 291-311.

Solmuş, T. (2004). İş Yaşamında Duygular ve Kişiler Arası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi), Beta, İstanbul.

Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.

Taras, M. (2005). Assessment – Summative And Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 466-478.

Taras, M. (2008). Summative and formative assessment. *Active Learning in Higher Education*, 172-192.

William, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative. D. B. Reeves içinde, *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching* (p. 182-204). Bloomington: Solution Tree.

90. Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Açısından Albert Camus'nün "Yabancı" Adlı Romanının Çevirilerinin İncelenmesi[1]

Muzaffer KAYA[2]

APA: Kaya, M. (2023) Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Açısından Albert Camus'nün "Yabancı" Adlı Romanının Çevirilerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1401-14012. DOI: 10.29000/ rumelide.1406027.

Öz

Çeviri eylemi akla gelince ilgili sürecin ne anlama geldiği biliniyormuş gibi hissedilir ama çeviri yapılmaya başlandığında ve sorunlarla karşılaşıldığında bu alanın zorlukları ve bir yöntemin eksikliği ortaya çıkmaktadır. Çeviri, çevirmen açısından iyi tanımlanmış nitelikler ve yetenekler gerektiren bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda, çeviribilimin disiplinlerarası özerkliğinin sağlanabilmesi için çeviri metninin tüm disiplinleri dikkate alarak ve temeli sağlam bir çeviri kuramına dayandırılması gereklidir. Nitelikli bir çeviri ürünü elde etmek için de Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'na yıllardır başvurulmaktadır. Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'na göre çevirmenin çeviri eylemini gerçekleştirirken uygulayacağı belli aşamalar mevcuttur. Bu aşamalar anlam (fr. sens), anlama (fr. compréhension), sözcüklerden sıyırma (fr. déverbalisation) ve yeniden dile getirmedir (fr. réexpression). Bu aşamaları geçtikten sonra ortaya çıkan iki tür çeviri ürünü söz konusudur; "eşdeğer bir çeviri ürünü" ve "uygun çeviri ürünü". Eşdeğer bir çeviri hedef dilin dilsel ve kültürel ögelerini gözeterek yapılan bir aktarımdır. Uygun olarak kabul edilen bir çeviri, kaynak metnin dilsel özelliklerine sadık kalınarak gerçekleştirilen bir aktarımdır. Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'na uygun olarak yapılan bir çeviri, eşdeğeri ile yapılmış çeviri olarak kabul edilir. Bu çalışmada amaç, bu kuramın özünü, yorumlayıcı modelini ve Albert Camus'nün Yabancı adlı romanının iki farklı çevirmen tarafından çeviri eylemi sırasında uyguladıkları çeviri aşamalarını belirlemeyi ve ortaya çıkan çeviri ürünlerini Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'na göre betimlemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı, Anlam, anlama, sözcüklerden sıyırma, yeniden dile getirme

---

[1] 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406027
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr. Kırıkkale University, School of Foreign Languages (Kırıkkale, Türkiye), muzafferkaya23@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0145-690X, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

Analyze The Translations of The Novel "The Stranger" by Albert Camus in Terms of The Interpretive Theory of Translation[3]

Abstract

When the term translation comes to mind, you have the impression of knowing what it means, but when the practice of translation is launched and problems are encountered, the difficulties of this field and the lack of method appear. Translation is a field of research that requires well-defined qualifications and abilities for the translator. In this context, in order to ensure the interdisciplinary autonomy of the translated text, the translated text must take into account all disciplines and be based on a solid theory of translation. And Interpretative Theory of Translation has been used for years to produce a good translation product. According to interpretative translation theory, there are certain steps that the translator will go through while performing the translation process. These stages are sense (sense), comprehension (comprehension), stripping of words (deverbalization), and reformulation. There are two types of translation products that emerge after going through these steps; an equivalent translation product and a suitable translation product. An equivalent translation is a transfer made taking into account the linguistic and cultural elements of the target language. A translation made in accordance with the Interpretive Theory of Translation is considered to be a translation made with an equivalent. In this study, the objective is to highlight the essence of this theory, its interpretative model, and all the translation steps applied by two different translators during the translation process of the novel The Stranger by Albert Camus and to describe the resulting translation products according to the Interpretative Theory of Translation.

Keywords: The Interpretive Theory of Translation, comprehension, deverbalization, reformulation

1. Giriş

Çeviri, iletişim için vazgeçilmez bir araç hâline gelmiştir. Günümüzde ülkeler arası ticaret çoğalmakta ve giderek daha fazla çeviriye ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrilen romanlar kadar aldığımız bilgilerin niceliği de çeviri sayesinde bize geliyor. Çeviri işlemi; sözlü, teknik, edebi, otomatik ve hatta pedagojik çeviri adı altında gruplandırılmaktadır. Çeviri, pek çok alanda yer alan her türden metnin gerekliliklerine uymak zorundadır. Lisans öğrencilerine yönelik işlenen ekonomi içerikli bir metin, edebiyat çevirisi yaklaşımı ile çevrilemez. Bu nedenle çevirmen çeviri işlemini gerçekleştirirken dil bilgisi ile kültürel bilgisini ve metnin üzerinde etkili olan diğer unsurları da hesaba katmayı gerektiren hassas bir görev üstlenir. Çevirmen iletişimden sorumlu kişidir, birçok niteliğe de ihtiyacı vardır : zeka, anlama yeteneği, dilsel yetenek, entelektüel merak, çözümleme, duyarlılık vb.

Bu kuram, çevirinin zihinsel sürecine özel bir ilgi duyarak, kuramsal varsayımlarını hem psikolojiden hem de bilişsel bilimlerden ödünç alır. Çevirinin, bir anlam kimliğinin bir biçim eşdeğerliği içinde

---

[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: 16.10.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406027
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

yeniden tanımlanması olduğu fikrinden yola çıkan yorumlayıcı kuram, her şeyin çevrilebilir olduğunu ve farklılıklara rağmen her dilin her şeyi tanımlayabileceğini öne sürer.

Araştırmanın kuramsal bölümünü oluşturacak olan kuramsal çerçeve başlığında, Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'ndan bahsedilecektir.

2. Kuramsal Çerçeve

Yorumlayıcı Çeviri Kuramı

Yorumlayıcı Çeviri Kuramı, 1960 yılında Fransa'daki ESIT (Tercümanlar ve Çevirmenler Yüksek Okulu) okulu ile Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer tarafından ortaya konmuştur. Her iki kuramcı da konferans çevirmenleridir. Bu kuram ile çevirmen yorumcu olur, bir başka deyişle, bu kuramda öncelik, iletinin anlamının çevirmen tarafından iyice algılanmasıdır. Metine algısal yaklaşım sadece kelimelerle veya cümlelerle değil, ifadenin bağlamsal anlamıyla da ilgilidir. Bu kuramın savunucularına göre çevirmen metni anlamak için çeviri yapmaz, kaynak metinde söylenmek istenen anlamın anlaşılmasını sağlamak iç in çeviri yapar.

Bu kuramın öncüleri ve savunucuları olan Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer diğer kuramlardan farklı olarak, bu kuramın anlam, anlama aşamasına vurgu yapmışlardır ve çevirinin bir iletişim sorunu olduğunu düşünürler. Çevirinin, bir metnin anlamını kavramak ve kavranılan anlamı yazılı olarak yeniden ifade etmekten oluşan bir işlem olduğunu öne sürerler. Kuramda etkili bir yöntem oluşturmak için çeviri sürecini ve çevirmenin kafasında neler olduğunu açıklamaya çalışırlar. Kaynak dilde bir anlama aşaması, ardından hedef dilde bir ifade aşaması ayrımına dayanan geleneksel yaklaşımları sorgularlar.

Sözlü çeviri için geliŞtirilen, yazılı çeviride de yoğun olarak kullanılan Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'na göre amaç sözcüğü sözcüğüne çeviri değil, kaynak metinden de uzaklaŞmadan anlamı çevirmektir. Bu kurama göre, çevirmen, kaynak dilin her türlü dilbilimsel kurallarını çok iyi bilmeli ancak iyi bir çeviri için bu kurallardan uzaklaŞarak anlamayı hedeflemelidir (Tekin N. , 2015).

Çevirmen, iki dilin ustası ve çalışmaların aracı olarak görülür. Çevirmen söz konusu dillerde yetkin olmakla kalmaz, aynı zamanda onları iyi anlamak ve iyi aktarabilmek için metni çevreleyen diğer unsurları da kavraması gerekir : Ör: erek kültürü, normlarını, geleneklerini vb. Çeviri artık dilleri karşılaştırmak için bir araç değil, bir iletişim aracıdır. Çeviri teriminin tanımı, özel bir iletişim durumu olarak önemini vurgulamaktadır.

Anlam (Fr. sens)

Günümüzde çeviride en önemli şeyin anlam olduğu konusunda tüm çevirmenler hemfikirdir. Ancak birçoğu anlam "fr. sens" ve ifade "fr. signification" arasında ayrım yapmaz. Onlar için her şey anlam gibi görünür : sözcüklerin anlamı, cümlelerin anlamı, metnin anlamı. Elbette, Fransızcada anlam "sens" ve ifade "signification" eşanlamlıdır. Ancak bu iki kavram arasında bir ayrım olmadığında, çevirmenler bazen sözcüğü sözcüğüne çeviri yapma tuzağına düşerler. Bu nedenle çevirmenlerin, çevrilecek metnin dilsel biçimine sadık kalmaya çalışarak kaynak metnin yazarına ihanet etmemek için anlam, güncel anlam ve dilsel birimlerin anlamı arasında bir ayrım yapması önemlidir.

Herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak, sözcükler açık bir karaktere sahiptir : her biri bir kavrama veya bir kavramlar listesine atıfta bulunur, bu durum da ilgili bağlamın anlamı veya olası anlamlarını şekillendirir. Bir metinde veya söylemde, kullanılan kavramlarla anlamlardan biri gerçekleşir ve alıcı, sahip olduğu artalan bilgileri ölçüsünde bu kavramları yorumlayarak anlam inşa eder.

Güncel anlam, anlamın ortaya çıkışında yer alan dilsel unsurlardan biridir, ancak dilsel anlamların ve bir metin veya konuşma bölümünün ilgili bilişsel tamamlayıcılarının kaynaşma ürünü olan anlamla karıştırılmamalıdır. D. Seleskovitch'e göre, "Anlam, bir düşüncedir veya konuşmacının söylemek istediği şeydir ; dinleyici için ise algılanandır." (Seleskovitch ve Lederer, 1984:256) Anlam kelimelerin toplamı değil, örgensel bir bütündür.

Danica Seleskovitch (1977) sözel ve sözel olmayan anlam arasındaki ayrımı kuramsallaştırmış, bu nedenle çeviri sürecini üç aşama belirleyerek açıklamıştır. Sözcüklerden sıyrılmış bir metin : anlama ; sözcüklerden sıyırma ve sonunda en önemli adım olan yeniden ifade etme veya yeniden düzenleme aşaması kaynak iletinin anlamına koşut bir iletinin aktarımının sonucu olarak kabul edilir.

Ortaya çıkan bu kuram, örtük (konuşmacının veya yazarın söylemek veya ifade etmek istedikleri) ile açık (gerçekte söylenen veya ifade edilenler) arasında ayrım yapar : çeviriyi etkileyen dilbilimsel olmayan unsurlar kesinlikle vardır ve "anlam kuramının merkezi kaygısı *anlam* sorunudur" (Raková Z. , 2014, s. 148). Sözsüz unsurdur "çünkü hem konuşmacının söyledikleriyle (açık) hem de doğrudan söylemedikleriyle (örtük) ilgilidir".

Anlama (Fr. Compréhension)

Anlama, çeviri sürecinde yorumlayıcı kuram için ilk ve temel bir aşama olarak görülmektedir. Bu kuram, yorumlanacak veya aktarılacak bağlamsal içeriğe dayanır, çünkü çeviri sürecini yöneten dilsel işaretler arasında soyut ilişkiler vardır, ancak bu anlamı özümsemek için kavramsal içeriği göz ardı ettiği anlamına gelmez.

Çeviri süreci, bir metnin algısal çözümleme ile bir takım tamamlayıcı süreçleri kapsar, bu işlem aktarılmaya hazır herhangi bir metne uygulanabilen temelleri veya ölçütleri içermez, ancak bir ön yorumlamaya, tüm etkinliklerin zihinde gerçekleştiği, metinsel bütünlükten kurtulan ve böylece çevrilen metnin bağlamsal içeriğine dokunmasına izin veren bir anlayışa sahiptir. Yani bizi ilgilendiren aslında çeviri sürecindeki algısal işleyiştir çünkü bu durum, sürecin ilk aşamasıdır. Yani bu algısal işleyiş bir metnin anlamını kavramak için algısal bir güç olarak kabul edilir.

Bir metni çevirmek için esas neden şüphesiz ki, kaynak metnin sözcüklerinin anlamını kavramak olacaktır çünkü çeviri, anlamaya ve sonra ifade etmeye dayanır : Bu iki aşamanın "belirli bir bilgiye sahip olmayı" gerektirdiği oldukça açıktır : metnin dilbilgisi, bağlamın anlaşılması, yazı dilinin ustalığı.

Bu bağlamda, Vinay ve Darbelnet (1977 : 24) şöyle belirtmektedir : "Çevirinin amacı, yabancı dilde söylenenleri veya yazılanları hedef kitleye aktarmaktır. Çevirmen, anlamak için değil, insanların anlamasını sağlamak için çevirir. Çevirmeden önce kendisi anlar".

Sözcüklerden Sıyırma (Fr. déverbalisation)

Kaynak metnin çeviri sürecindeki anlama işini tamamlayan çevirmen, sözcüklerden sıyırma aşamasına geçer. Bu aşamanın amacı, çevirmenin okuduğu ya da duyduğu ifadeyi oluşturan tüm sözcüklerinden, anlamlarından ve göstergelerinden sıyırma ya da ayırmadır. Delisle bu aşamada anlamı şöyle tanımlar : “Anlam, sözcüklerinden sıyrılmış ; yani tüm anlamlarından arındırılmış bir şekilde kavranılır” (1980, s.77). Lederer de bu aşamayı şöyle açıklar: “Bir metnin anlaşılmasının ve diğer bir dilde yeniden ifade edilmesinin arasındaki çeviri işleminin ulaştığı evredir. Bilişsel ve duygusal bir anlamın kavranıldığı esnada dilsel göstergelerden kurtulma söz konusudur” (1994, s.212).

Sözcüklerden sıyırma işlemi, biçimin anlamının çıkarılmasını olanaklı kılar, ama aynı zamanda aynı ilk etkilerin yeniden üretilmesini sağlayarak kaynak metnin tüm eşdeğer anlamsal yükünü aktarma araçlarını diğer dilde bulmayı olanaklı kılar.

Yeniden İfade Etme (Fr. réexpression)

Yeniden ifade, yorumlayıcı çeviri kuramının üçüncü aşamasıdır. Bu aşama anlam aktarımı ile ilgilidir. Çevirmen, kaynak metindeki anlamı aktarır. Yeniden ifade aşaması, çevirmenin söz konusu iki dilde yetkinliğini yapıtın alıcılarının kaynak metin yazarının söylemek istediği anlamı veya iletiyi algılamalarını sağlamak için çevirmenlik yeteneğini ortaya koyması gereken hassas bir aşamadır. Bu nedenle, çevirideki en temel kavram olan anlama aşamasını iyi bir biçimde kavrayabilmesi için çok dikkatli olması gerekir.

Yeniden ifade aşamasında, kaynak metindeki anlamı etkileyen birçok unsur vardır. En önemli olanı ise çevirmenin kendisidir. Bunun nedeni, çevirmenin bütün entelektüel ve tinsel özelliklerinin kaynak metnin yazarıyla farklı bakış açısı ve algısal yaklaşıma sahip olmasıdır. Çevirmen kendi çalışmasının etkinliğini belirler çünkü eserin yazarından tamamen farklı olarak kendi tinsel ve entelektüel özelliklerini çalışmasına aktarır. Dolayısıyla farklı alanlarda çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmenleri dikkate almak gerekir. Yapıtları okuyacak hedef kitleye onları özgün biçimiyle aktararak anlamasını sağlamalıdır.

Çevirmen, kaynak dildeki örtük anlamı yeniden ifade etmelidir. Aktarma aşamasında kaynak dildeki iletiye eşdeğerlikler oluşturarak sadık kalınmalıdır. Bazen örtülü olanın nesnel tutum için açık hâle getirilmesi gerekir ve bunun tersi de geçerlidir. Kaynak metin eşdeğer bir şekilde aktarılarak denklik sağlanmış olunur. Bununla birlikte, rakamlar, numaralandırmalar, hâlihazırda tercüme edilmiş ve yaygın olarak kullanılan filmlerin başlıkları, vb. gibi yazılarda yazarın diline kesinlikle sadık kalmayı isteyerek, çelişkili bir şekilde, ona ihanet etmiş olunur. Çünkü karışık bir çeviride, özellikle yazınsal çeviride yeniden üretememe çelişkisi doğar. Yazarın kaynak kültür üzerinde yarattığı etkinin bir eş değerini hedef kültürde yaratmaya çalışılması gerekmektedir. Şu söylenebilir ki çeviri işine ne kadar az hazırlıklı olunursa, sözcüklere o kadar çok bağlanılmış olunur ve bir sözlükle ne kadar çok çeviri yapalırsa bağlam da bundan o kadar çok etkilenir. Çoğu zaman olduğu gibi, ana dillerine çeviri yaparken, çevirmen ana dilini iyi kullanmayı bilmelidir. Bu yüzden yazınsal çevirilerin ne kadar önemli olduğunu söylemeye gerek bile yoktur. Yabancı dile çeviri söz konusu olduğunda sorun belirli bir şekilde ortaya çıkar.

Sadakatten bahsedecek olursak, Albir (1990:13) bize sadakat ve anlam ile ayrılmaz üç değişken verir: kaynak metin yazarının söylemek istediği, varış dili ve alıcı. Yani çevirmen, kaynak metnin anlamını aktarabilmeye çalışmalı ve aynı zamanda hedef dilinin dilbilgisi kurallarına özen göstermelidir. Örneğin, Fransızcada uyruk sıfatları küçük harfle yazılır. Dilimizde ise bu kelimelerin ilk harfi büyük yazılır. Öte yandan alıcı kitlesini de düşünmeliyiz. Çevirmen, okuyucu kitlesinin seviyesini dikkate alarak onların yapıtın dilini anlamalarını sağlayacak bir dil kullanmalıdır.

Eşdeğerlik ve Uygunluk (Fr. équivalence et correspondance)

Eşdeğerlik çeviri işleminin merkezidir, aynı nesneyi işaret ederek benzer bir düşünceye atıfta bulunur ve bu bir yaratıcılık eylemidir. Uygunluk ise dilin bir gerçeği olarak tekrarlara tabidir.

Çeviri, metinlerle ilgilidir. Alanı, sözcüklerin ve cümlelerin okuyucuların zihinsel ve duygusal girdileriyle zenginleştirildiği söylemdir ; daha sonra sözcüksel yazışmadan, dilsel bir dizgeyi çevirmek yerine, zihnin özgün sözcelerden çok uzakta sağladığı durumları hayal ederek, söylenmemişi, örtük olanı ve gösterileni dikkate alan sözcüklerden sıyırma sürecinin bir parçası olan zihinsel temsildir. Bu, anlamın sözel olmayan durumunun kanıtıdır ve onu ortaya çıkarmak için metnin türünü ve ruhunu birleştirmek gerekir, çünkü aktarım yapmak, anlam kimliğini biçimlerin eşdeğerliğinde yeniden kurmaktır. Bir metni iyi anladığımızda, sözcüklerini unuturuz, o zaman çevrilmiş metin zorunlu olarak ikinci planda kalır ve

metnin kimliğini (teması, yazarı, felsefesi, kültürü) göz ardı etmeden özgün biçiminden ayrılır. Bu, iki metin arasında şu ya da bu şekilde bir farklılık olmaması gerektiği anlamına gelir ; çünkü özgünden çevirisine geçiş, bir ötekiliğin, uygun olanın ve yabancının bir parçası olan eytişimsel bir süreklilik oluşturmalıdır.

Ötekilik, her şeyden önce, tüm benzerliklerin veya sözcüksel veya sözdizimsel karşılıkların rastgele olduğunu bilerek, metin düzeyindeki farklılığın ötesinde, bir deyimden diğerine geçiştir. Ötekilik, yazarın baştaki iletiyi okuyucusu için daha anlaşılır, daha alakalı hâle getirmek için silerek, benimseyerek, diğer dildeki, diğer kültürdeki karşılıklarını arayarak sık sık değiştirmesi anlamına gelir. Çevirmenin bu düzenlemeden, yani bu söylemsel ve dilbilimsel düzenlemeden, gerçekte ne özgünüyle ne de diğeriyle tamamen aynı olmayan, ancak onun yerini alabilecek bir metin ürettiği söylenebilir. Dahası, biçimlerdeki farklılık, iki düşünce öznesi arasında bir benzerlik kurulmasını engellemez: aynı şeyi farklı deyişlerle söylemek, anlamın zorunlu olarak "ifade edebilecek" biçime bağlı olmadığını söylemek anlamına gelir.

Eşdeğerlik, işte bu ikili buluşma noktasıdır, ancak yorumlanması gereken yapıları yeniden üreten biçimsel düzlemden bağımsızdır. Değerlerin çözümlenmesi; düz anlam, yan anlam, ritim, estetik vb. bütün bunlar anlamın üretilmesine yardımcı olur. Eşdeğerlik, metin üzerinde çalışan kişinin yaratıcılığının ürünüdür, çünkü sözcüklerin ötesinde, sözcükler onu belirleyen aracı değil, nesneyi ifade ederek yüzeye çıkardıkları anlamı üretirler. Bu olay, yazarın düşüncelerinin, duygularının ve bu ötekilik biçiminin yeniden üretilme sorunudur.

3. Yöntem

Bu çalışmada üç romandan kesitler sunulacaktır. Birinci roman: Çeviri 1 (Ç1) : 2008 yılında 26. Basımı olan ve Can Yayınlarından çıkan Vedat Günyol'un çevirdiği eser. İkinci roman : Çeviri 2 (Ç2) : 2015 yılında 51. Basımı olan Can Sanat Yayınlarından çıkan Samih Tiryakioğlu'nun çevirdiği eser. Üçüncü roman ise : Kaynak Metin (KM) : L'Étranger (1942). Édition du groupe « Ebooks libres et gratuits »

Çeviri metinleri yukarıda madde halinde sunulan kaynaklardan özenle seçilmiştir. Bu metinlerde tespit edilen örnekler özgün metinle karşılaştırılarak D. Seleskovitch ve M. Lederer tarafından geliştirilen Yorumlayıcı Çeviri Kuramı çerçevesinde ; anlam, anlama, sözcüklerden sıyırma ve yeniden dile getirme aşamalarını izleyerek incelenecektir. Kaynak metinden titizlikle seçilen paragrafların çevrilmiş olan tümceleri, sözü edilen kuramın temsil ettiği koşullar gözetilerek çizgeler yardımıyla incelenmiştir. Bu çözümlemelerden elde edilen veriler romanın aslı ve iki çevirisinden ibarettir.

Çözümleme

Çözümleme sürecinde örneklemde yer alan çevirilerden örnek metinler alınarak, çeviri aşamalarını belirlemeye yönelik bir çözümleme yapılmıştır.

ÇİZGE 1

KM	Ç1	Ç2
« C'était un petit vieux, avec la Légion d'honneur. Il m'a regardé de ses yeux clairs. Puis il m'a serré la main qu'il a gardée si longtemps que je ne savais trop comment la retirer. » s. 5	« Ufak tefek bir ihtiyardı, göğsünde *Légion d'honneur* nişanı vardı. Pırıl pırıl gözlerini bana dikti. Sonra elimi sıktı, uzun süre bırakmadı. Öyle ki nasıl çekeceğimi bilemiyordum. » s. 14	« Ufak tefek bir ihtiyardı, yakasında *Légion d'honneur* madalyası vardı. Berrak gözleriyle bana baktı. Sonra elimi sıktı, o kadar uzun zaman tuttu ki nasıl geri çekeceğimi bilemedim. » s. 12

Eserin ilk sayfalarında Mersault'nun bir kişiyi tasvir yoluyla bize anlattığı görülüyor, "Légion d'honneur" ifadesi Ç1 ve Ç2 tarafından olduğu gibi bırakılmış olduğunu görüyoruz. Her iki çevirmen için, kuramın anlam ve anlama aşamasını kavradıkları fakat sözcüklerden sıyırma işlemini yapmadıkları ve yeniden

ifade etme aşamasını uygulamadıklarını söyleyebiliriz. Anlama aşamasını kavradıklarını şuradan algılıyoruz ; Ç1 "Légion d'honneur nişanı" olarak, Ç2 "Légion d'honneur madalyası" biçiminde dilimize aktardıklarını görmekteyiz. Légion d'honneur ifadesinin Türkçe karşılığı onur nişanıdır. Çevirmenler ifadeyi olduğu gibi aktarmayı tercih etmişlerdir. Diğer bir ifade olan "Puis il m'a serré la main qu'il a gardée si longtemps que je ne savais trop comment la retirer", Ç1 tarafından aktarılan cümlede tam karşılığı görülmemektedir.. Zira Ç1'de elini bırakma ifadesi tutmak eyleminin yerine geçmemektedir. Ç2 bu ifadeyi o kadar uzun zaman tuttu ki şeklinde dilimize aktararak daha doğru bir algısal yaklaşım getirmiş olduğunu görmekteyiz. Sonuç olarak Ç1 aktarım esnasında uygun olarak görülen bir aktarım yaptığı gözlenmişken Ç2 ise eşdeğer bir aktarım yapmıştır.

ÇİZGE 2

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Presque toutes les femmes portaient un tablier et le cordon qui les serrait à la taille faisait encore ressortir leur ventre bombé. Je n'avais encore jamais remarqué à quel point les vieilles femmes pouvaient avoir du ventre. Les hommes étaient presque tous très maigres et tenaient des cannes. Ce qui me frappait dans leurs visages, c'est que je ne voyais pas leurs yeux, mais seulement une lueur sans éclat au milieu d'un nid de rides. » s. 9	« Hemen bütün kadınlar önlüklü idiler. Bellerine sıkı sıkıya sardıkları kuşaklar yuvarlak göbeklerini daha da ortaya çıkarıyordu. Yaşlı kadınların böylesine göbek saldıklarını bugüne dek hiç fark etmemiştim. Erkeklerin hemen hepsi sıskaydı. Ellerinde birer baston vardı. Yüzlerinde beni şaşırtan şey şuydu : Gözlerini fark edemiyor, yalnız buruşuklar ortasında fersiz bir ışıltı seziyordum. » s. 19	« Hemen bütün kadınlar önlük takmıştı, önlüklerin bellerini sıkan kemerleri, karınlarının şişliğini daha da meydana çıkarıyordu. Yaşlı kadınların böylesine göbekli olabileceklerine o zamana kadar hiç dikkat etmemiştim. Erkeklerin hemen hepsi çok zayıftı, ellerinde baston vardı. Yüzlerinde beni şaşırtan şey şuydu : Gözlerini görmüyordum da, bir yığın kırışıklığın ortasında fersiz bir ışık görüyordum. » s. 17

Mersault yine bir kişi betimlemesi yapıyor ve kadınların önlük giymiş biçimleriyle görünümlerini aktarıyor. Ç1 "Presque toutes les femmes portaient un tablier et le cordon qui les serrait à la taille faisait encore ressortir leur ventre bombé" ifadesini anlam bakımından doğru anlayıp yeniden ifade etme aşamasında kalın puntoyla gösterilen ifadede bir kişinin göbekli ya da göbeğinin şişkin olma durumunu yuvarlak göbekli şeklinde aktarmıştır. Bütün aşamaları yerine getirdiği söylenebilir. Ç2 bu ifadeyi "Hemen bütün kadınlar önlük takmıştı, önlüklerin bellerini sıkan kemerleri, karınlarının şişliğini daha da meydana çıkarıyordu" şeklinde aktararak algısal olarak bu ifadenin tam karşılığı olduğu söylenemez. "Ce qui me frappait dans leurs visages, c'est que je ne voyais pas leurs yeux, mais seulement une lueur sans éclat au milieu d'un nid de rides" ifadesini Ç1 Türkçeye aktarırken "voir" eylemini fark etmek eylemiyle, "éclat" sözcüğünü ışıltı ve "ride" sözcüğünü de buruşuk şeklinde aktarmayı tercih ediyorken Ç2 görmek eylemi, ışık ve kırışıklık sözcükleriyle aktararak ifade etmiştir. Bunun sonucunda Ç1 sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında aynı anlamı veren eşanlamlı bir eylem ve sözcükleri kullanırken Ç2 ise görüldüğü gibi doğrudan karşılıklarını vermeyi tercih etmiştir. Her iki çevirmen için de anlam ve anlama aşamalarını kavradıklarını ve yeniden ifade etme aşamasında farklı sözcükler tercih etmişlerdir.

ÇİZGE 3

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Je regardais la campagne autour de moi. À travers les lignes de cyprès qui menaient aux collines près du ciel, cette terre rousse et verte, ces maisons rares et bien dessinées, je comprenais maman. Le soir, dans ce pays, devait être	« Ben, dört bir yanımdaki kırlara baktım. Gökyüzüne yakın tepelere kadar uzanan servi dizileri, şu bütün çizgileriyle gözüken seyrek evleri, şu kızıllı yeşil toprağı seyrederken, anacığımı anlıyordum. Bugünse, dört bir	« Etrafımdaki kır manzarasına baktım. Göğe, yakın tepelere giden sıra servileri, bu kızıllı yeşilli toprağı, bu seyrek ve çizgileri belirgin evleri seyrederken annemi anlıyordum. Bu dolaylarda akşam saati, hüzünlü bir sükun devresi

comme une trêve mélancolique. Aujourd'hui, le soleil débordant qui faisait tressaillir le paysage le rendait inhumain et déprimant. » s. 13	yandan taşarak görünümü titreşen güneş, onu sanki acımasız ve ezici hale sokuyordu. » s. 23	gibi olmalıydı herhalde. Bugünse, güneşin taşkın ışınları manzarayı ürpertip titreterek onu yabani ve yorucu bir hale sokuyordu. » s. 21

Ç1 "maman" sözcüğünü anacığım şeklinde erek kültüre uygun biçimde aktarırken Ç2 "annem" şeklinde çevirip "maman" sözcüğünün tam karşılığını verse de "maman" ve "ma mère" sözcüklerinde bir ayrımın söz konusu olduğu söyleyenebilir. "Le soir, dans ce pays, devait être comme une trêve mélancolique" ifadesini Ç1 eksiltme yöntemini benimseyerek çıkarmış ve çevirisini yapmamıştır. Ç2 "Bu dolaylarda akşam saati, hüzünlü bir sükun devresi gibi olmalıydı herhalde" şeklinde eşdeğer biçimiyle aktarmıştır. Son cümlede ise iki çevirmen de yeniden ifade aşamalarında erek kültüre uygun aktarım yapmayı tercih etmişlerdir.

ÇİZGE 4

KM	**Ç1**	**Ç2**
« À cinq heures, des tramways sont arrivés dans le bruit. Ils ramenaient du stade de banlieue des grappes de spectateurs perchés sur les marchepieds et les rambardes. Les tramways suivants ont ramené les joueurs que j'ai reconnus à leurs petites valises. » s. 19	« Saat beşte tramvaylar gürültü patırtıyla sökün ettiler. Banliyö stadyumlarından, basamaklara tünemiş, kapı demirlerine salkım salkım asılmış seyircileri taşıyorlardı. Arkadan gelenler de oyuncuları getirdiler. Onları ufak çantalarından tanıdım. » s. 29	« Saat 5'te tramvaylar paldır küldür geldiler. Şehrin dışındaki stattan salkım salkım seyirci getiriyorlardı. Sonraki tramvaylar da oyuncuları getirdiler, bunları küçük valizlerinden tanıdım. » s. 27

"À cinq heures, des tramways sont arrivés dans le bruit" ifadesinde Ç1 "bruit" gürültü sözcüğünü ikileme "gürültü patırtı" şeklinde aktarırken Ç2 deyim olan "paldır küldür" ifadesini kullanarak aktarım yapmayı tercih etmiştir. Yine Ç1 "arriver" / "varmak" eylemini art arda gelmek anlamında olan sökün etmek eylemini kullanmayı tercih ederken Ç2 doğrudan anlamı olan gelmek şeklinde karşılığını vermiştir. Her iki çevirmen için de kuramın tüm aşamalarını yerine getirdikleri görülmektedir.

"Ils ramenaient du stade de banlieue des grappes de spectateurs perchés sur les marchepieds et les rambardes" ifadesini Ç1 "Banliyö stadyumlarından, basamaklara tünemiş, kapı demirlerine salkım salkım asılmış seyircileri taşıyorlardı" şekliyle sözcüğü sözcüğüne çeviri yaparak anlamı aktardığı görülmektedir. Ç2 ise "Şehrin dışındaki stattan salkım salkım seyirci getiriyorlardı" şeklinde, ifadeyi sadeleştirerek aktarmayı tercih etmiştir. Her iki çevirmen anlam ve anlama aşamlarını kavrayıp, sözcüklerden sıyırma ve yeniden dile getirme aşamalarında Ç1 kaynak metne sadık kalarak çeviri yapmayı Ç2 ise daha çok anlamı aktarmayı uygun görmüştür.

ÇİZGE 5

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Nous sommes descendus dans la banlieue d'Alger. La plage n'est pas loin de l'arrêt d'autobus. Mais il a fallu traverser un petit plateau qui domine la mer et qui dévale ensuite vers la plage. » s. 39	« Cezayir banliyösünde otobüsten indik. Kumsal, otobüs durağından uzakta değildi. Ama, kumsala doğru alçalan, denize bakan bir düzlükten geçmek gerekti. » s. 54	« Cezayir'in dışında bir yerde otobüsten indik. Denize gireceğimiz kumsal, otobüs durağından pek uzak değildi. Fakat denize bakan ve kıyıya doğru inen yüksekçe bir düzlükten geçmek gerekiyordu. » s. 50

"Nous sommes descendus dans la banlieue d'Alger" tümcesinde Ç1 kaynak dilden hedef dile geçmiş olan "banlieue" banliyö sözcüğünü doğrudan aktarmayı tercih etmiş. Ç2 ise banliyö sözcüğünü açarak anlamsal biçimini aktararak sözcüklerden sıyırma ve yeniden dile getirme aşamasını yerine getirmeyi tercih etmiştir.

"La plage n'est pas loin de l'arrêt d'autobus" tümcesinde Ç1 ; "kumsal, otobüs durağından uzakta değildi" aktarımıyla sözcüğü sözcüğüne çeviri yaparken Ç2 ; "denize gireceğimiz kumsal, otobüs durağından pek uzak değildi" şeklinde aktararak anlatımı açıklayıcı kılmaya yönelik bir aktarım yaptığını görmekteyiz. Sonuç olarak Ç1 aktarım esnasında uygun olarak görülen bir aktarım yaptığı gözlenmişken Ç2 ise eşdeğer bir aktarım yapmıştır.

ÇİZGE 6

KM	**Ç1**	**Ç2**
« À ce moment, Raymond a dit à Masson quelque chose que j'ai mal entendu. Mais j'ai aperçu en même temps, tout au bout de la plage et très loin de nous, deux Arabes en bleu de chauffe qui venaient dans notre direction. » s. 42	« O sırada, Raymonds, Masson'a birşeyler söyledi. Ne dediğini pek işitmedim. Ama aynı anda, kumsalın bir ucunda, bizden uzakta mavi tulumlu iki fellah gözümüze ilişti. Bize doğru geliyorlardı. » s. 57	« O sırada Raymond, Masson'a bir şey söyledi, ama iyice işitemedim. Fakat aynı anda kumsalın en sonunda ve bizden çok uzakta, mavi tulum giymiş iki Arap'ın bize doğru geldiğini gördüm. » s. 53

"Mais j'ai aperçu en même temps, tout au bout de la plage et très loin de nous, deux Arabes en bleu de chauffe qui venaient dans notre direction" tümcesinde Ç1 "ama aynı anda, kumsalın bir ucunda, bizden uzakta mavi tulumlu iki fellah gözümüze ilişti" şeklinde aktararak Arapları betimleyerek onların çiftçi sınıfından insanlar olduğunu vurgular. Lakin Ç2 "fakat aynı anda kumsalın en sonunda ve bizden çok uzakta, mavi tulum giymiş iki Arap'ın bize doğru geldiğini gördüm" şeklinde doğrudan etnik kökeni yazarak aktarma yapmıştır. Sonuç olarak Ç1 aktarım esnasında uygun olarak görülen bir aktarım yapmışken Ç2 ise eşdeğer bir aktarım yapmıştır.

ÇİZGE 7

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Il s'est assis sur le lit et m'a expliqué qu'on avait pris des renseignements sur ma vie privée. On avait su que ma mère était morte récemment à l'asile. On avait alors fait une enquête à Marengo. Les instructeurs avaient appris que « j'avais fait preuve d'insensibilité » le jour de l'enterrement de maman. » s. 51	« Özel hayatım üstüne bilgi edinmişler, annemin de geçenlerde İhityarlar Yurdu'nda öldüğünü öğrenmişler. Marengo'da soruşturma yapmışlar. Soruşturmayı yapanlar, anacığımın gömüldüğü gün, "duygusuz davrandığımı" saptamışlar. » s. 65	« Özel hayatım hakkında bilgi toplandığını anlattı. Annemin geçenlerde bakımevinde öldüğünü biliyorlarmış. Buun üzerine, Marengo'da bir soruşturma yapmışlardı. Soruşturmayı yapanlar, annemin gömüldüğü gün benim, "katı yürekliliğimi gösterir şekilde" davranmış olduğumu öğrenmişlerdi. » s. 62

"Les instructeurs avaient appris que « j'avais fait preuve d'insensibilité » le jour de l'enterrement de maman" ifadesinde Ç1 "soruşturmayı yapanlar, anacığımın gömüldüğü gün, "duygusuz davrandığımı" saptamışlar" şeklinde çevirerek duyarsız sözcüğüne yakın anlamlı olan duygusuz sözcüğünü kullanarak çevirmeyi tercih etmiştir. Ç2 ise "soruşturmayı yapanlar, annemin gömüldüğü gün benim, "katı yürekliliğimi gösterir şekilde" davranmış olduğumu öğrenmişlerdi" ifadesiyle duyarsız olma eylemini katı yüreklilik biçiminde aktarmayı yeğlemiştir. Her ne kadar aktarımlarda farklı sözcükler kullanılmış olsa da çevirmenler anlam ve anlama bağlamlarında kurama uygun hareket etmişlerdir. Sonuç olarak Ç1 aktarım esnasında uygun olarak görülen bir aktarım yaparken Ç2 ise eşdeğer bir aktarım yapmıştır.

ÇİZGE 8

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Dans l'obscurité de ma prison roulante, j'ai retrouvé un à un, comme du fond de ma fatigue, tous les bruits familiers d'une ville que j'aimais et d'une certaine heure où	« Tekerlekler üzerinde kayan zindanımın karanlığında, yorgunluğumun ta derinliklerinden gelişmişçesine, sevdiğim bir kentin, kendimi memnun hissettiğim belli bir	« Arabanın karanlığı içinde ve duymakta olduğum yorgunluğun derinliklerinde, sevdiğim bir şehrin ve günün bir saatinin bütün alışılmış gürültülerini birer birer tekrar bulur oldum, günün o

il m'arrivait de me sentir content. » s. 76	saatin bütün bu alışılmış gürültülerini eskisi gibi, bir bir bulur gibi oldum. » s. 94	saatinde bazen kendimi memnun hissettiğim de olurdu. » s. 89

Kaynak metin virgüllerle ayrılmış tek bir cümleden oluşmaktadır. Mersault içinde bulunduğu tinsel durumunu iç sesiyle ifade etmektedir. Ç1 ve Ç2 kuramın dört aşamasını da yerine getirmiştir. Eşdeğerlik ve uygunluk açısında ele alınacak olursa Ç1, kaynak metne bağlı kalarak uygun bir çeviri yaptığı Ç2'nin ise bağlamı özümseyip hedef metne uygun bir çeviri yaparak eşdeğerlik sağladığı görülmektedir.

ÇİZGE 9

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Le fond de sa pensée, si j'ai bien compris, c'est que j'avais prémédité mon crime. Du moins, il a essayé de le démontrer. Comme il le disait lui-même : « J 'en ferai la preuve, messieurs, et je la ferai doublement. Sous l'aveuglante clarté des faits d'abord et ensuite dans l'éclairage sombre que me fournira la psychologie de cette âme criminelle. » s. 77	« İyi anlayabildimse, savcının ana düşüncesi şuydu : Sözde ben bu cinayeti önceden tasarlamışım. Hiç değilse kanıtlamaya çalıştığı buydu. Kendisi de söylüyordu zaten : "Bunu kanıtlayacağım. Önce olayların göz kamaştırıcı ışığı, sonra da bu caninin ruh durumunun bana vereceği donuk ışık altında..." » s. 96	« Anladığıma göre, Savcı'nın ana düşüncesi, benim cinayeti önceden tasarlamış olduğumdu. En azından kanıtlamaya çalıştığı buydu. "Bunu ispat edeceğim, hem de misliyle edeceğim. Önce olayların göz kamaştırıcı ışığı altında, sonra da bu cani ruhun psikolojisinin bana vereceği loş ışık altında," diyordu. » s. 91

"Le fond de sa pensée, si j'ai bien compris, c'est que j'avais prémédité mon crime" ifadesinde Ç1 "İyi anlayabildimse, savcının ana düşüncesi şuydu : Sözde ben bu cinayeti önceden tasarlamışım" cümlesiyle aktarım sağlamış, "le fond de sa pensée" ifadesini "sözde" kelimesiyle vermeye çalışmıştır. Buna karşılık Ç2 bu ifadeye değinmemiştir fakat anlamda herhangi bir kopukluğa da sebep olmamıştır.

"J'en ferai la preuve, messieurs, et je la ferai doublement" ifadesini bu sefer Ç2 "bunu ispat edeceğim, hem de misliyle edeceğim" diyerek anlamsal bir çeviri yapmıştır. Ç1 ise bu cümleyi atlayarak anlam kaybına neden olmuştur. Bu nedenle Ç1 anlam ve anlama aşamalarını tamamlamış olsa da yeniden dile getirme aşamasında eksiltili çeviri yapmıştır.

ÇİZGE 10

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Je vous demande la tête de cet homme, a-t-il dit, et c'est le coeur léger que je vous la demande. » s. 80	« Sizden bu adamı ölüme mahkum etmenizi istiyorum, " dedi. "Bunu tam bir kalp huzuru ile istiyorum. » s. 99	« Sizden bu adamın başını istiyorum ve bunu gönül rahatlığıyla istiyorum. » s. 93

"Je vous demande la tête de cet homme..." ifadesini Ç1, "Sizden bu adamı ölüme mahkum etmenizi istiyorum" şekliyle aktararak sözcüğü sözcüğüne değil bağlama göre çeviri yapmıştır. Ç2 ise "Sizden bu adamın başını istiyorum" diye çevirerek kaynak metne bağlı bir aktarım yapmıştır.

ÇİZGE 11

KM	**Ç1**	**Ç2**
« Ce qui m'intéresse en ce moment, c'est d'échapper à la mécanique, de savoir si l'inévitable peut avoir une issue. On m'a changé de cellule. » s. 85	« Beni şu anda ilgilendiren şey, içinde bulunduğum çarktan kurtulmak, önüne geçilmez gibi görünen şeyin bir çıkar yolu olup olmadığını bilmek. » s. 98	« Beni şu anda ilgilendiren şey, idam makinesinden yakamı sıyırmak, bu önüne geçilmez sonucun bir kurtuluş yolu olup olmadığını bilmek. » s. 74

"Ce qui m'intéresse en ce moment, c'est d'échapper à la mécanique..." ifadesinde Ç1, "Beni şu anda ilgilendiren şey, içinde bulunduğum çarktan kurtulmak" şekliyle çevirmiş ve bağlama soyut bir anlam yüklemiştir. "La mécanique" kelimesiyle, o zamanlar idamda kullanılan giyotin makinesi

çağrıştırılırken, Ç1 bu anlamıyla aktarım yapmayıp içinde bulunduğu tüm durumu aktarmayı tercih eden çarktan kurtulmak ifadesini kullanmıştır. Ç2 ise "idam makinesinden yakamı sıyırmak" ifadesiyle giyotin makinesine gönderme yapmaktadır.

ÇİZGE 12

KM	**Ç1**	**Ç2**
« J 'avais tort de me laisser aller à ces suppositions parce que, l'instant d'après, j'avais si affreusement froid que je me recroquevillais sous ma couverture. Je claquais des dents sans pouvoir me retenir. » s. 86	« Böyle şeyleri kurduğuma iyi etmiyordum. Çünkü, az sonra öylesine fena üşüdüm ki, yorganımın altında büzülüp kaldım. Dişlerim birbirine vuruyordu, bir türlü önleyemiyordum bunu. » s. 106	« Kendimi bu gibi düşüncelere kaptırmakla iyi yapmıyordum, çünkü sonradan o kadar üşüyordum ki, battaniyemin altında dertop oluyordum. Kendime engel olamıyordum, dişlerim birbirine çarpıyordu. » s. 100

Mersault yine içinde bulunduğu tinsel durumu ifade etmektedir. Ç1 ve Ç2 kuramın dört aşamasını da yerine getirmiştir. Eşdeğerlik ve uygunluk açısında ele alınacak olursa Ç1'in, kaynak metne bağlı kalarak uygun bir çeviri yaptığını Ç2'nin ise bağlamı özümseyip hedef metne uygun bir çeviri yaparak eşdeğerlik sağladığı söylenebilir.

ÇİZGE 13

KM	**Ç1**	**Ç2**
« L'ennuyeux, c'est qu'il fallait rendre moins fougueux cet élan du sang et du corps qui me piquait les yeux d'une joie insensée. Il fallait que je m'applique à réduire ce cri, à le raisonner. » s. 89	« İşin can sıkıcı yanı, gözlerime çılgın bir sevinç halinde batan kanımın ve vücudumun atılımına gem vurmam gerekmesiydi. İçimdeki çığlığı bastırmaya, onu yatıştırmaya çalışmalıydım. » s. 109	« İşin en can sıkıcı tarafı, kanımın ve vücudumun, gözlerimi delice bir sevinçle iğneleyen atılışını dizginlemek zorunda oluşumdu. Bu haykırışı alçaltmaya, ona çekidüzen vermeye çalışmam gerekiyordu. » s. 103

Mersault yine içinde bulunduğu tinsel durumu ifade etmektedir. Ç1 ve Ç2 kuramın dört aşamasını da yerine getirmiştir. Eşdeğerlik ve uygunluk açısında ele alınacak olursa Ç2, kaynak metne bağlı kalarak uygun bir çeviri yaptığı Ç1'in ise bağlamı özümseyip hedef metne uygun bir çeviri yaparak eşdeğerlik sağladığı söylenebilir.

4. Sonuç

Çalışmaya konu olan *Yabancı* adlı romanın Türkçe çeviri metinleri, Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer tarafından öne sürülen Yorumlayıcı Çeviri Kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Yorumlayıcı çeviri kuramı, çeviri sürecinde çevirmenin metni nasıl algıladığı ve anladığı üzerine odaklanır. Bu kurama göre, çeviri sadece dil bilgisine dayalı mekanik bir işlem değildir; aynı zamanda metnin bağlamını, yazarın niyetini ve hedef dildeki kültürel ögeleri dikkate almayı gerektirir. Yorumlayıcı çeviri kuramı, çevirinin sadece kaynak dildeki sözcüklerin hedef dile doğrudan çevrilmesi olmadığını savunur. Bunun yerine, çevirmenin kaynak metni anlaması, yorumlaması ve bu anlamı hedef dilin okuyucusuna en uygun şekilde aktarması gerekmektedir. Bu süreçte, çevirmen metnin anlamını, tonunu ve biçemini korumaya çalışırken, aynı zamanda hedef dilin konuşurlarının kültürel ve dilbilimsel beklentilerini de göz önünde bulundurur.

Bu kuram, çevirinin sadece dilsel bir işlem olmadığını, aynı zamanda kültürler arası bir iletişim ve anlam aktarımı süreci olduğunu vurgular. Çevirmenin rolü, metni anlamak, yorumlamak ve hedef dildeki okuyucuya en uygun biçimde sunmak olarak görülür. Bu nedenle, çevirmenin hem kaynak hem de hedef dillerde derin bir bilgiye ve kültürel duyarlılığa sahip olması beklenir.

Buna göre metinler, iki ulamda sınıflandırılmıştır. Eşdeğer görülen ve uygun olarak görülen çeviri. Eşdeğer bir çeviri olarak kabul edilen çeviri türü ; erek dilin dilsel ve kültürel öğelerini gözeterek yapılan bir aktarımken uygun olarak kabul edilen çeviri de, kaynak metnin dilsel özelliklerine sadık kalınarak gerçekleştirilen bir aktarımdır.

İnceleme örneklerinden yola çıkarak Ç1 ve Ç2'de, yapıtların Türkçeye düzgün bir biçimde aktarıldığı gözlenmiştir. Çeviriler arasında küçük farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Her iki çevirinin de aynı dönemlere denk gelmesi nedeniyle dilsel aktarım açısından çok fazla fark görülmemiştir. Bu kapsamda çeviri metinlerinin incelenmesi sonucunda Ç1'in uygun çeviri yaptığı gözlemlenirken, Ç2'nin eşdeğer olarak çeviri yaptığı gözlemlenmiştir. Çeviri metinleri kaynak veya erek dil ile kültüre çok yakın olsalar bile aksi durum da söz konusu olabileceği her daim dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Albir, A. H. (2005). La théorie interprétative de la traduction-sa place en traductologie. F. Israël & M. Lederer (Ed.), La théorie interprétative de la traduction I - genèse et développement içinde (s.163-193). Paris : Lettres modernes minard.

Camus, Albert. (1942). L'Étranger. Édition du groupe « Ebooks libres et gratuits »

Camus, Albert. (2008). Yabancı. Can Yayınları

Camus, Albert. (2015). Yabancı. Can Sanat Yayınlar

Delisle, J. (1980). L'Analyse du discours comme métohde de traduction. Ottowa : Éditions de l'Université d'Ottowa.

Delisle, J. (1980). Réflexions sur l'historiographie de la traduction et ses exigences scientifiques. Équivalences., 26(2), 21-44(1980).

Delisle, J. (1984). Réflexions sur l'historiographie de la traduction et ses exigences scientifiques. Équivalences., 26(2), 21-64(1984).

Guidère, Mathieu : Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd h´ ui, demain. De Boeck, Paris, 2010.

Lederer, M. (1994). La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif. Paris : Hachette.

Lederer, M. (2005). Théorie Interprétative de la Traduction : Genèse et développement. Paris. Lettres Modernes. Minard.

Lederer, M. (2006). La théorie interprétative de la traduction ; origine et évolution. Qu'est-ce que la traductologie., 37-52(2006).

Raková, Z. (2014). Théories, approches et modèles de la traduction au XXe siècle. Les théories de la traduction., 57-142 (2014).

Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2001). Principes et méthodes de l'enseignement de l'interprétation. Interpréter pour traduire. Paris : Didier Érudition.

Tekin, N. (2015). Yaşar Kemal'in "Yılanı Öldürseler" Adlı Romanının Fransızcaya Çevirisindeki Kültürel Aktarımın Yorumlayıcı Anlam Kuramına Göre İncelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(10), 139-151.

91. DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirileri: çeviri etiği bağlamında bir değerlendirme[1]

Zeynep ORAL [2]

Ceylan YILDIRIM YAŞAR [3]

APA: Oral, Z. & Yıldırım Yaşar, C. (2023) DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirileri: çeviri etiği bağlamında bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1413-1431. DOI: 10.29000/ rumelide.1406031.

Öz

Bu çalışma, DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan Türkçe çevirilerine odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı, proje kapsamında yapılan COVID-19 çevirilerini çeviri etiği bağlamında inceleyerek çeviride etik olgusuna dikkat çekmek ve çeviriye bakışı temel alan bir etik model üzerinde düşünülmesini önermektir. Çalışmada, COVID-19 yayınlarının çevirileri betimleyici bir yaklaşımla incelenerek, çeviri etiği söylemleri çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. Kaynak metnin türü, amacı, hedef kitlesi, erek kültürdeki işlevi göz önünde bulundurularak, Chesterman tarafından ortaya konan "iletişime dayalı etik model" ile "norma dayalı etik model" çalışmadaki değerlendirmede ön planda tutulmuştur. Yapılan inceleme neticesinde, proje kapsamında çevrilen dört DSÖ yayınının COVID-19 ile ilgili bilgilendirici metinler olduğu, yayınlardan birinin sağlık çalışanlarına, diğer üçünün ise geniş kitleye hitap ettiği görülmüştür. Çeviriler "iletişime dayalı etik model" ile "norma dayalı etik model" kapsamında değerlendirildiğinde, sağlık çalışanlarını bilgilendiren COVID-19 yayınının çevirisinde yabancı terimlerin kullanılması hedef kitle için sorun teşkil etmezken halka hitap eden diğer üç COVID-19 yayınının çevirisinde yabancı terimlerin kullanımının hedef kitle için açıklık ve anlaşılırlık açısından sorun teşkil edebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca, kaynak metinde tekrarlayan ifadelerin çeviride bazen farklı çevrilmesi, projede ortak çeviri kararlarının benimsenip benimsenmediğiyle ilgili bir sorgulamaya neden olmuştur. Ek olarak, çeviride ilgili kararların alınma gerekçelerine ilişkin açıklama, önsöz vb. bir bilgilendirmeye yer verilmemiştir. Sonuç olarak, üst dil ve teknik terimler içeren bu tür bilgilendirici metinlerdeki söylemin oluşturulmasında alan uzmanları, dilbilimciler ve çeviribilimcilerin eşgüdümlü sürece dâhil olması açıklık, doğruluk,

---

[1] 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:** 30.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406031
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting (Ankara, Türkiye), zen@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6378-5464, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

[3] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting (Ankara, Türkiye), ceylany@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8456-0299, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

erişilebilirlik, normlara uygunluk vb. değerler açısından bazı etik sorunların çözümüne katkı sunabilir.

Anahtar Kelimeler: çeviribilim, çeviri etiği, Chesterman, çeviri etiği modelleri, COVID-19 çevirileri

Turkish Translations of WHO's Publications on COVID-19: An Evaluation in the Context of Translation Ethics[4]

Abstract

The aim of this study is to draw attention to the concept of ethics in translation by examining the COVID-19 translations, and to suggest an ethical model based on the perspective towards the translation. For this purpose, this study focuses on the Turkish translations of WHO's publications on COVID-19 realised within the scope of the Istanbul University "COVID-19 Information Mobilization Project". So, the translations of the COVID-19 publications were examined with a descriptive approach, and an evaluation was made within the framework of the translation ethics discourses. Considering the type of the source text, the purpose, target audience and function of the translation, the "the communication" and "the norm-based" ethics models cited by Chesterman (2001) were prioritized in the evaluation in this study. As a result of the examination, it was seen that four WHO publications were informative texts about COVID-19, one of the publications addressed to healthcare professionals and the other three to wider audience. After an evaluation within the framework of the communication and the norm-based models, it is possible to say that the use of foreign terms in the translation of the COVID-19 publication addressed to healthcare professionals will not pose a problem for the target audience in terms of clarity and comprehensibility. But, it may pose a problem for the target audience in the translation of the other three COVID-19 publications addressed to the general public. In addition, different translations of repetitive expressions in the source text led to a questioning whether common translation decisions were adopted in the project. Besides, there is no notification as explanation or preface which indicates why the relevant decisions are adopted in the translation. In conclusion, the coordinated involvement of field experts, linguists and translators in the creation of discourse in such informative texts containing meta-language and technical terms may contribute to the solution of some ethical problems in terms of values such as clarity, accuracy, conformity to norms, etc.

Keywords: translation studies, translation ethics, Chesterman, translation ethics models, COVID-19 translations

---

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: 30.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406031
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

1. Giriş

Bir felsefe disiplini olan etik, ahlak kavramıyla karıştırılabilmektedir. Özlem, çoğu kez iç içe geçen etik ile ahlak arasındaki farkı şu sözlerle ifade etmektedir: "(...) ahlâk fiilen ve tarihsel olarak bireysel, grupsal, toplumsal düzeyde yaşanan bir şey, bir fenomen olmasına karşılık; *etik*, bu fenomeni ele alan, ahlâk görüşlerini, öğretilerini irdeleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan, bunları karşılaştırıp eleştiren felsefe disiplininin adıdır" (Özlem, 2004: 22-23).

Çeviri etiği ise "temelde çevirmen hakları ile çevirmenin sorumlulukları ve özgürlükleri üzerinde durur" (Tellioğlu, 2018: 256). Çeviri etiği üzerine yapılan araştırmalar, çeviriyi bir dil sorunu olarak görerek, kaynak ve erek dil arasında formel ve dinamik eşdeğerlilik düzeyinde değerlendiren yaklaşımlardan farklı bir boyutta değerlendirmektedir. Gile (2004: 37), 1970'li yıllara kadar çeviriyle ilgili söylemlerin diller arasındaki farklılıklar, çeviri zorlukları vb. konular üzerine yoğunlaştığını belirtirken, 1970'li yıllardan sonra ortaya çıkan çoğul dizge (Even-Zohar, 1978), skopos (Reiss&Wermeer, 1984) ve koloni sonrası kuramların (Jacquemond, 1992) çeviri etkinliğini dilsel değil de sosyal bir edim olarak ele aldığının altını çizmiştir. Bu yaklaşımla yapılan araştırmalar, çeviri süreci, çeviri ediminin sonunda elde edilen çeviri metni, kaynak ve erek odaklılık üzerine yoğunlaşarak, çevirmenin kimliği, kararları, görünürlüğü, kültürel elçiliği, kullandığı dil ve sözcük seçimleri, öznelliği ya da yanlılığı, işveren, erek kültürün beklentisi vb. bileşenleri birbirleriyle bağlantılı olarak ele almıştır. Bu çerçevede sürece, ürüne, çevirmenin eylemine yönelik olarak norm ve standart kavramları (bkz. Toury, 1995; Hermans, 1989) gündeme gelerek, çeviride etik üzerine yapılana çalışmalara temel oluşturmuştur.

Çeviriyi eylem kuramı kapsamında değerlendiren Chesterman (1997) ise çeviri edimini ürün, süreç ve mesleki normlar bağlamında ele alır. Ürün ve süreç normları alıcının beklentilerini, aynı zamanda işvereni de göz önünde bulundurmaktadır. Bir çevirinin kabul edilebilir olması için, ürün ile beklentiler arasında bir uyuşma olmalıdır; bu uyuşma hedef kitleye bağlı olarak, dilin yazım kuralları ve doğruluğu kadar tür veya üslupla da ilgilidir. Erek kültür ve alıcı söz konusu olduğundan erek kültürün çeviri geleneğine göre süreç biçimlenir. Chesterman, mesleki normları, süreç normlarıyla birlikte ele alır; nitekim nihai ürünü oluşturma aşaması çeviri süreci ve çevirmenin işiyle doğru orantılıdır. Mesleki normlar sorumluluk, iletişim ve ilişki normları olarak üçe ayrılır. Sorumluluk normları, çeviri sürecinde çevirmenin kararlarını almasında erek kitlenin dilsel ve kültürel profili, habitusları, metnin dil düzeyi, türü ve işlevi gibi unsurlar bağlayıcı ve belirleyici olmasını ifade etmektedir. Chesterman, bunu, çevirmenin meslek etiğine uygun olarak profesyonel bir tutum olarak görür ve bir profesyonel olarak çevirmenin üstlendiği sorumluluğu vurgular. İletişim normu, çeviri sürecinde çevirmenin taraflar arasında iletişimi etkili sağlamadaki rolünden bahseder. İlişki normu ise her ne kadar erek kültür beklenti ve normlarına göre hareket edilse bile kaynak metin ve çeviri metin arasında bir uygunluk olması gereğini vurgular (Chesterman, 1997: 64-67).

Çevirmenin duruma ve koşullara göre şekillenebilen sorumluluklarının olması, bazen çevirmeni zora sokabilmektedir; zira çevirmen erek okura karşı sorumluluğu ön planda tuttuğunda kaynak metnin kültürüne veya yazarına karşı sorumluluk ikincil planda kalabilmektedir. Çeviri, işverenin talebi doğrultusunda şekillense dahi çeviriyle ilgili tüm sorumluluk çoğu kez çevirmene yüklenmektedir. Bu algının değişmesi, çeviride etik konusunun daha fazla irdelenerek toplumda gerekli bilinçlenmenin oluşturulmasıyla sağlanabilir. Chesterman, çeviri etiği modellerini değerlendirerek çevirmenin sorumluluğunun sınırlarının nasıl tanımlanacağına ve çevirmenin etik sorumluluğunun nerede bitmesi gerektiği sorularına cevap aramıştır (Chesterman, 2001: 143). Çevirmenin etik sorumluluğunun sınırları çeviri etiği modelinden modeline değişebilmekle birlikte, çevirmenin sorumluluklarıyla ile ilgili kesin olmayan sınırlar, bazı sorunları beraberinde getirmekte ve çeviri süreci ile çevirinin arka planını tam bilmeyenlerce yanlış değerlendirmelerin yapılmasına neden olabilmektedir. Örneğin; çevirmen kendisi

mi görünmez/görünür olmak istemektedir? Erek okur beklentilerini kendisi mi ön planda tutmak istemektedir? Kaynak metne radikal bir bağlılığı kendisi mi seçmektedir? Çeviri sürecinde hangi yaklaşımın benimseneceğine tek başına mı karar vermektedir? Sadece bu birkaç soru üzerinden dahi dış faktörlerin çevirmenin sorumlulukları üzerindeki etkisini görmek mümkündür. Bu nedenle yapılacak her türlü çeviri değerlendirmelerinde çevirmen dışındaki faktörler göz önünde bulundurmalıdır. İçinde bulunduğumuz bu küresel çağda, bazı seçimlerin çevirmenin elinde olmadığı göz ardı edilmemelidir. Profesyonel çevirmenler için çeviri edimi, güç ilişkileri, çeviriden beklenen amaç, işlev ve niyetler tarafından belirlenmekte, çeviri salt bir dil eşdeğerliliğinin dışına çıkmaktadır. İşveren, müşteri, kurumlar ve diğer organizasyonlar çevirmenden çeviri sonucunda oluşmuş aynı işlev, amaç, beklenti doğrultusunda bir metin beklemektedirler. Bu nedenle çeviriyi etik açıdan değerlendirmede sadece kaynak ve erek metine bağlılık, eşdeğerlilik (anlamsal, biçimsel, sözvarlığı, formel, dinamik) vb. ölçütler kriter olmamalıdır.

Bu çalışma, çeviri etiği bağlamında belirtilen görüş ve düşüncelerden hareketle, COVID-19 ile ilgili bilgilendirici metinlerin Türkçeye çevirilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Tüm dünyayı etkisine alan COVID-19 ile ilgili veriler ve bilgiler Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından gerek yazılı gerekse medyada ve diğer platformlarda yayımlanmıştır. Bu bağlamda, bilgilerin içeriklerinin doğru, anlaşılır ve açık bir şekilde iletilmesi insanların sağlığı, alınacak önlemler ve geliştirilecek davranışlar açısından önemlidir. COVID- 19 ile ilgili metinler bilgilendirici, açıklayıcı, aynı zamanda da çağrımsal metin türlerini içermekte ve bir amaca hizmet etmekte ve bir işlevi bulunmaktadır. Bu çerçevede çevrilecek metnin türü nedir? Çevirinin amacı nedir? Çevirinin erek kültürde nasıl bir işlevi olacaktır? Hedeflenen okur kitlesi kimdir? Hedef kitlenin beklentisi nedir? Hedeflenen iletişimsel etki nedir ve ne olmalıdır? Bu ve benzeri sorular, çeviride etik olgusunu etkilemekte ve çeviride açıklık, anlaşılırlık, sadakat, doğruluk, okur beklentisi vb. üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır. Çalışmada, Chesterman ve diğer bazı araştırmacıların çeviri etiği ile ilgili söylemlerinden yola çıkılarak, İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan COVID-19 metinlerinin Türkçe çevirileri[5] üzerine bir değerlendirme yapılacaktır. Değerlendirmede, iletişime dayalı etik model ile norma dayalı etik modele ilişkin söylemler ön planda tutulacaktır. Bunun nedenleri arasında, COVID-19 metinlerinin bilgilendirici ve açıklayıcı metinler olması ve Dünya Sağlık Örgütü'nün bu metinler aracığıyla COVID-19 ile ilgili bilgileri tüm dünyaya duyurma çabası sayılabilir. Bu bağlamda, metin türü, metnin amacı ve işlevi, değerlendirmede hangi etik modellerin ön planda tutulacağına etki etmektedir. Nitekim DSÖ tarafından yapılan açıklama ve bilgilendirmelerin çeviride yeterince açık ve anlaşılır kılınması ve hedef kitle ile normların göz önünde bulundurulması, iletişime ve norma dayalı çeviri etiği modellerini ön plana çıkarmaktadır. Bu etik modeller ile ilgili söylemler dışında, diğer bazı araştırmacıların çeviri etiği ile ilgili görüşlerine de çalışmada başvurulacaktır. Bu çerçevede, ilk olarak çeviri etiği ile ilgili bazı görüş ve düşünceler ele alınacak, ardından çeviri etiği ile ilgili görüş ve düşüncelerden yola çıkılarak, DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında Türkçeye yapılan çevirileri betimleyici yaklaşımla incelenerek bir değerlendirme yapılacaktır. Çalışmanın, özellikle çeviri etiği bağlamında yapılacak diğer çalışmalara bu konuda farkındalığı artırarak katkı sunabileceği düşünülmektedir.

2. Çeviri etiği ile ilgili modelleme ve görüşler

Parlak, kültür ve toplum yaşamı içindeki "işleyiş, ideolojik baskılar [ve] geçerli paradigmalar"ın çeviriye kaçınılmaz olarak yansıyacağına vurgu yaptıktan sonra "Çevirmenin en büyük etik sorumluluğunun,

[5] Bkz:https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri, Erişim: 27.02.2022

Pym ve Chesterman'ın da çeşitli bağlamlarda vurguladıkları gibi yaptığı işe, birbirlerine ve yabancı iki dil, iki kültür, iki insan, iki grup arasındaki iletişimde "arabuluculuk" ve "uzlaştırıcılık" görevine karşı olduğunu belirtmektedir" (Parlak, 2008: 11).

Parlak, çeviri etiği bağlamında çeviride doğruluk değerinin önemine de değinerek "Belli bir kaynak metnin çevirisinin okura sunulduğu bildirildiğinde, o metnin yazarının, metnin dilinin ve türünün gerektirdiği bir eyleme biçimiyle iş görmesi gerektiğine" (Parlak 2008: 8) dikkat çekmektedir. Popoviç (1970: 80)'in çeviride yapılan değişikliklerin kaynak metnin yararına olması durumunda kabul edilebilir olduğu görüşü karşısında Vuraler (2016), metnin yararına karar alma aşamasında metnin erek kitle tarafından doğru alımlanıp alımlanmadığına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. İçöz, çeşitli modern çeviri yaklaşımlarının gelişimiyle, "kültürlerarası iletişim, çevirinin amacı, metin türü, çevirinin sosyal, dini ve ekonomik rolü, değişim-dönüşümler vb." araştırma konularının çeviride "etik" kavramını gündeme getirdiğine ve tüm bu faktörlerin etik bir çevirinin üretilmesine hizmet edebileceği gibi etik olmayan bir çevirinin üretilmesinde de rol oynayabileceğine vurgu yapmaktadır (2012:134).

Kaynak dil / kütür, ileti, erek dil/kültür arasında iletişimi sağlayan, arabulucu ve önemli bir aktör olan çevirmen, erek dilin bulunduğu toplumsal kültürel çevre, çevirinin yapıldığı dönem, erek kitle, iletinin anlamı, niyeti, verilmek istenen etki gibi bileşenler doğrultusunda strateji ve yöntemlerini belirler. Zorlu bir edim olan çeviride, çevirmen stratejileri, teknikleri, kararları metin türlerine göre değişiklik göstermektedir. Çevirmenin, yazarın söylem evrenini, kurgusunu, duygularını yansıttığı edebi türlerde ele alacağı ve opak metinler olarak nitelendirilebilecek bu tür içeriklerde, çevirmenin benimseyeceği yaklaşımlar ile Katharina Reiss'in (1971) metin türleri ve işlevlerini temel alarak yapılandırdığı "betimleyici", "açıklayıcı", ve "çağrımsal" olarak tanımlanan ve diğer metin türlerine göre şeffaf (transparant) olarak nitelendirilebilecek metin türlerindeki yaklaşımları, edimleri, zorluklarla başa çıkma yöntemleri farklılık gösterecektir (Opak ve tansparant kavramları için bkz Foisson & Laurent, 1981). Lavault-Olléon ve Allignol (2014) bütün bu bileşenleri ortak bir kodla iletmek için örtük ve açık norm kavramlarını ele alır. Bu bağlamda örtük normlar (implicite), dilin yanında, sosyo-kültürel bileşenlerden oluşurken, açık (explicite) normlar ise dilbilgisi kuralları, tek dilli sözlüklerde ve referans eserlerde yer alan dil kuralları da dâhil olmak üzere editör ve yayıncıların ilkelerini içermektedir (Lavault-Olléon & Allignol, 2014). Çeviri ürününü, işveren, çevirmen, erek kitle ilişkisi içinde ele alan ve çeviri ürünün bir amaca hizmet etmesi, pragmatik bir işlevi olması gerektiğini savunan işlevsel kuramın öncülerinden olan Reiss ve Vermeer'de metin türleri ve işlevlerine ilişkin normların, çevirmen kararlarında etkili ve belirleyici olacağını belirtmişlerdir (Reiss &Vermeer, 1984).

İçöz, bir çevirinin hangi durumlarda etik olmadığını, çalışması boyunca yararlandığı Pym (2001), Chesterman (2001), Spivak (2003) ve Venuti (1998) gibi araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak aktarmıştır. Bu bağlamda çevirmenin etik kuralları ihlal etmemesi için kaynak metni yanlış temsil etmemesi ve yorumlamaması, yanlı, önyargı içeren ve ideolojik açıdan şüpheli bir ürün ortaya koymaması ve kaynak metnin değerini yitirmesine neden olmaması gerekmektedir (İçöz, 2012: 134).

Chesterman (2001), dört çeviri etiği modeli üzerinde durmakta ve bu modellere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır: "Temsil etiği", "hizmet etiği", "iletişim etiği" ve "norma dayalı etik". Temsil etiğinde, kaynak metni ve yazarın niyetini hiçbir şeyi değiştirmeden olduğu gibi temsil etmek esas olandır. Chesterman, temsil etiğinin, kutsal metinler veya AB metinleri gibi sadakatin ve doğru temsilin çok önemli olduğu metin türleriyle bağdaştığına işaret etmiştir. Hizmet etiğinde ise çeviri, müşteri için gerçekleştirilen ticari bir hizmet olarak değerlendirilmektedir. Bu etik modele göre, çevirinin müşterinin taleplerine uygun olarak ve yine müşteri tarafından belirlenen amaca göre yapılması halinde çevirmenin etik davrandığı kabul edilmektedir. Böylece hizmet etiğinde çevirmenin öncelikli niteliği "bağlılık"tır. İletişim etiğinde çevirmen, kültürler arasında iletişimi sağlamaya çalışan bir arabulucudur. Birbirini

anlamak, metinlerin, mesajların, işaretlerin, niyetlerin, anlamın vb.nin anlaşılmasıyla gerçekleşir. Norma dayalı çeviri etiği modeli ise betimleyici çeviri çalışmalarına ve norm kuramına dayanmaktadır. Normlar, çeviri ürünleri belirleyen veya etkileyen yönleriyle kabul edilir çevirilerin nasıl olduklarını ve dönemden döneme, kültürden kültüre nasıl değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Normlar çerçevesinde beklentilerin karşılanmaması durumunda, çevirmenin bir önsözle bu durumu açıkça belirtmesi önem taşımaktadır çünkü bu modelin dayandığı temel değerlerden biri güvendir (Chesterman, 2001: 139-142). Etiğin normlar üzerindeki etkisi ise şu sözlerle açıklanabilir: "(…) etik, bir toplumun ya da alt gruplarının içinde var olan bireylerin eylemlerinin ahlaki sonuçlarını ve ortaya çıkan sorunları inceler; davranışları analiz ederek doğru ve yanlış şeklinde değerlendirir. Böylece birey ve toplumun önceliklerini belirleyerek eylemlerin yeniden biçimlenmesini sağlayan normların oluşturulmasında öncülük görevini üstlenir" (Arslan, 2016:213). Chesterman'ın belirttiği üzere, norma dayalı modelde "etik davranmak, okuru veya müşteriyi şaşırtmadan, normlara uygun olarak, kişinin kendisinden beklendiği şekilde davranması demektir" (Chesterman, 2001: 141). Bu bağlamda, çevirmenler öngörülebilir ve normlara uygun bir şekilde davrandıklarında, kendilerine daha kolay güvenilmektedir (Chesterman, 2001: 142). Çevirmen kendisinden beklendiği şekilde davranmadığında, okur, yayıncı vb. aktörlerin kendisine olan güveni sarsılabilmektedir. Bu güvenin sarsılmaması için çevirmenin, neden böyle davrandığını, hangi amaçla ilgili kararları aldığını bir çevirmen notu, önsöz vb. ile açıklaması önem arz etmektedir. Chesterman'ın üzerinde durduğu çeviri etiği modellerini özetleyecek olursak, "Temsil etiğinde, "hakikat" ya da "doğruluk"; hizmet etiğinde, "sadakat"; iletişim modelinde, "anlama" ve norma dayalı modelde ise daha çok "güven" vurgulanır" (Chesterman'dan aktaran Arslan, 2017: 219).

Chesterman (2001:140), bir çevirinin diğerini yanlış temsil etmesi durumunda kültürlerarası alımlama ve ilişkilerle ilgili etik olmayan sonuçlar ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır. Açıklık ve anlaşılırlık da iletişim açısından önem arz etmekte ve bazı durumlarda etik açıdan çeviride sorunlara neden olabilmektedir. Çeviri yeterince açık ve anlaşılır mıdır? Çeviri gerekli iletişimi sağlamakta mıdır? Vuraler, çevirmenin kaynak metin ve yazarı kadar erek okuru da dikkate alarak erek okurca anlaşılır çeviriler üretmesinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Yaptığı karşılaştırmalı çeviri incelemesi neticesinde Vuraler, çeviri sırasında "(…) anlaşılırlığı ve okunurluğu yüksek cümleler kurmaya gayret et[menin]" (2016: 60) okur sayısını olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmiştir.

Özellikle, çevirmenin kültürlerarası bir köprü olarak konumlandırıldığı iletişim modelinde açıklık ve anlaşılırlık değerleri çevride büyük önem taşımakta ve önemli okur beklentileri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bu değerlerin göreceli olması, bir sorunsala zemin hazırlayan nedenlerdendir: Chesterman'a göre "bu ifadedeki temel sorun "gerekli açıklık derecesinin", kaçınılmaz olarak yazarların (çevirmenlerin) bu gerekliliği nasıl algıladıklarına bağlı olmasıdır. Bu algılama çevirmenler söz konusu olduğunda kısmen onların erek kültür normları hakkındaki bilgilerine, kısmen de erek kültür içindeki belli bir okur kitlesi öngörme kapasitelerine bağlıdır" (Chesterman 2000:175-176'den aktaran Parlak, 2008: 4).

Chesterman, temsile, hizmete, iletişime ve norma dayalı modelleri açıkladıktan sonra bu modellerin eksik yönlerine de değinmiş, bu dört modelin kısmi modeller olduğunu, her birinin çevirinin genel etik alanın sadece bir kısmını kapsadığını ve her birinin bu bağlamda kendi başına yetersiz olduğunu belirtmiştir (2001: 144). Chesterman'ın her bir etik modeli açıkladıktan sonra modellerin eksik yönlerine vurgu yapması ve bu bağlamda modellere eleştirel yaklaşması, aslında onun çeviri etiği ile ilgili sorunların çözümü için alternatif bir yol arayışında olduğuna işaret etmektedir. Chesterman (2001) dört etik modeli irdeledikten sonra, tıpçıların Hipokrat yemini gibi çevirmenler için bir yemin

önerisinde bulunmaktadır. Bu bağlamda, merkezinde resmi bir çevirmen yemini olabilecek beşinci bir etik model önermektedir.

Çeviri etiği ile ilgili modeller ve görüşler yukarıda aktarılanlarla sınırlı değildir. Zira çeviri etiği çok geniş bir kavramdır ve çok farklı boyutları vardır. Bu bölümde aktarılan çeviri etiği ile ilgili bilgi ve açıklamalar, bu çalışma kapsamında yapılan inceleme ve değerlendirme için ihtiyaç duyulan verilerin bir kısmını oluşturmaktadır. Çalışmanın sonraki kısmında, çeviri etiği açısından bir değerlendirme yapabilmek için çeviri etiği ile ilgili yaklaşım, görüş ve düşünceler aktarılmaya devam edecektir.

3. DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirilerinin incelenmesi

Bu bölümde, Chesterman'ın ortaya koyduğu iletişime ve norma dayalı etik modellerle ilgili söylemler ve ayrıca çeviri etiği ile ilgili diğer araştırmacıların görüşleri göz önünde bulundurularak, DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirileri[6] incelenecektir. İncelemede, iletişime ve norma dayalı çeviri etiği modelleri, COVID-19 metinlerinin yapısı, amacı ve çevirinin işlevi göz önünde bulundurularak ön planda tutulmuştur. DSÖ'nün yayımladığı COVID-19 metinleri bilgilendirici metinlerdir. Bu metinlerin amacı hastalık ile ilgili doğru ve güvenilir bilgiyi hedef kitleye aktarmaktır. Bu bağlamda, tüm dünyaya ulaşan doğru ve güvenilir bilgi, bir salgın haline gelen COVID-19 hastalığı hakkında dezenformasyonu ve bilgi kirliliğini önleyecektir. Bilgilendirici metinlerde metnin anlaşılmasının ve yeterince açık olmasının önemli iki değer olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu olan tüm dünyaya hitap eden bir kuruluş (DSÖ) olduğunda, metinde aktarılan bilginin anlaşılmasının ve herkesin anlayacağı şekilde açık olmasının daha da önem kazandığını söylemek mümkündür. İletişime dayalı etik modelde, açıklık, anlaşılırlık; norma dayalı etik modelde ise güven değeri ön plandadır (Chesterman, 2001: 141-42). Bu doğrultuda, COVID-19 metinlerinin "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan Türkçe çevirileri, çeviride açıklık, anlaşılırlık, güven, erek kültür normları, erek okur beklentileri çerçevesinde incelenerek bir değerlendirme yapılacaktır.

Chesterman "açıklık" değerinin modelden modele farklılık gösterdiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır: "Hizmet ve iletişim modellerinde açıklık, erişilebilirlik olarak yorumlanmaktadır. Açıklık, okurların bir metni, onun anlamını, mesajını ve yazarın niyetini ne kadar kolay anladığını belirleyen bir metin kalitesidir. Bu anlamda açık bir çeviri çok fazla zaman ve çaba sarf etmeden anlaşılabilen bir çeviridir" (2001:144). Norma dayalı modelde, açıklık değeri bağlama ve kültüre bağlıdır. "Model, okurların beklediği şekilde, durumun gerektirdiği ölçüde açık olunması gerektiğini vurgular" (Chesterman, 2001:144). Buradan hareketle, iletişim modelinde vurgulanan ve erişilebilirlik olarak yorumlanan açıklık değerinin, "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan COVID-19 çevirilerinde göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı, norma dayalı modelde vurgulandığı üzere, bağlama ve kültüre bağlı olan açıklık değerinin, beklenti normlarıyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği irdelenecektir.

DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınları genel olarak, giriş, amaç, okuyucu kitlesi ve içerikten oluşmaktadır. "*The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities/ COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi"*, sağlık kuruluşları yönetimi ile sağlık çalışanlarını COVID-19'dan korumak, hastalığın sağlık kuruluşlarında yayılmasını önlemek amacını gütmekte ve bu amaç doğrultusunda, temel olarak sağlık çalışanları ile sağlık kuruluşlarına hitap etmektedir (DSÖ, 2020a: 2).

[6] İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan çeviriler, https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri

Aşağıda, "*The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities"* başlıklı DSÖ yayının İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan çevirisinin analizine ilişkin bazı açıklamalar yer almaktadır:

Örnek 1

Kaynak Metin: "*The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities"*[7], (WHO, 2020a)	**Erek Metin**: "*COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi"*, (DSÖ, 2020a, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri) [8]	**Açıklama**
"HCWs are playing a critical role in the COVID-19 outbreak **response** and are the backbone of a country's defenses to limit or contain the spread of disease." (WHO, 2020a: 2)	"Sağlık çalışanları COVID-19 salgını **cevabında** kritik bir rol oynamaktadırlar ve **bir ülkenin hastalığının yayılmasını** kısıtlamak ve frenleme mücadelesinin omurgasıdırlar." (DSÖ, 2020a: 2)	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımına bağlı olarak, açıklık değeriyle uyuşmayan durumlar gözlemlenmiştir: Kaynak metinde "response" isim hali, erek metinde de isim hali olan "cevabında" ile karşılanmış (oysa "salgına cevap verme", erek dil açısından daha kabul edilebilir bir ifadedir); kaynak metinde geçen "hastalık" sözcüğü, erek metinde "ülkenin hastalığının" şeklinde çevrilmiştir. Bilgilendirici metinlerde, metnin vermek istediği bilginin erek dilde en iyi şekilde aktarılması açıklık değeri açısından önem taşımaktadır.
"On the frontlines, HCWs provide the necessary care for patients with suspected and **confirmed** COVID-19, often under challenging circumstances." (WHO, 2020a: 2)	"Sağlık çalışanları ön saflarda ve genellikle zor koşullar altında, şüpheli veya **doğrulanmış COVID-19 hastaları** için gerekli bakımı sağlarlar." (DSÖ, 2020a: 2)	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımına bağlı olarak açıklık ilkesiyle uyuşmayan bir durum: "confirmed" sözcüğü Türkçede ilk akla gelen karşılıklardan olan " doğrulanmış" sözcüğü ile karşılanmıştır. Türkçede "COVID-19 teşhisi konmuş hastalar" vb. uygun bir ifade şekli, açıklık ilkesi ve erek dil normları açısından daha uygun olabilir.
"This **limits** potential infection throughout the health care center." (WHO, 2020a: 5)	"Böylelikle sağlık merkezi içinde potansiyel enfeksiyon yayılımı **limitlenmiş** olur." (DSÖ, 2020a: 5)	Her ne kadar yabancı kökenli sözcükler alan uzmanları için kabul edilir ve anlaşılır olsa da alan dışındaki genel dil sözcükleri için Türkçe yapıların kullanımı açıklık ve erek dil ve okur normları açısından daha uygun görünmektedir. Bu doğrultuda, "limitlenmiş" yerine "sınırlandırılmış" ifadesi tercih edilebilir.
*"Managing **patients with suspected or confirmed***	***"COVID 19 Olduğundan Şüphelenilen Veya Olduğu Onaylanan Hastaların** Sağlık*	Her ne kadar "confirmed" için bu defa dil yapısına daha uygun bir kullanım söz konusu olsa da ("COVID 19 olduğu onaylanan

7 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331140/COVID-19-022020.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 11.03.2022

8 İstanbul Üniversitesi COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri, https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501595, Erişim tarihi: 11.03.2022

COVID-19 *at your healthcare facility"* (WHO, 2020a: 6)	*Tesisinizde Yönetimi"* (DSÖ, 2020a: 6)	hasta" şeklinde), aynı metnin çevirisinde aynı kavram için farklı karşılık veya kullanımların olduğu görülmektedir. Çeviride kavramsal tutarlılığı sağlamak, açıklık ve anlaşılırlık açısından önemlidir.
"Provide medical masks to all patients presenting with flu like symptoms or **reporting possible COVID-19 infection**. Remind all patients to use **good respiratory** and hand hygiene." (WHO, 2020a: 6)	"Grip benzeri semptomlarla başvuran veya olası COVID-19 **enfeksiyonu bildiren** tüm hastalara tıbbi maskeler sağlanmalıdır. Tüm hastalara **iyi solunum** ve el hijyeni hatırlatılmalıdır." (DSÖ, 2020a: 6)	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımından kaynaklı ifadeler, dilde yadırgatıcı etkiye sahip olabilmekte, açıklık ve anlaşılırlık açısından bir tehdit oluşturabilmektedir: "COVID-19 enfeksiyonu bildiren" ; "… iyi solunum … hatırlatılmalıdır". "Enfeksiyon bildirmek" ve "hastalara iyi solunum hatırlatılması" ifadeleri açıklık ve anlaşılırlık açısından sorgulanmalıdır.
"**Limit** the movement of patients within the health center to reduce potential infection throughout the healthcare facility" (WHO, 2020a: 6)	"Sağlık tesisi genelinde potansiyel enfeksiyonu azaltmak için hastaların sağlık merkezi içindeki hareketlerini **Sınırlayın**." (DSÖ, 2020a: 6)	Aynı sözcük için farklı karşılıkların kullanılması tutarsızlığa neden olmaktadır. "to limit" fiili için çeviride ilk defasında yabancı kökenin ("limitlemek") tercih edilmesi, sonrasında Türkçe fiilin ("sınırlamak") kullanılması, okur açısından bir sorgulamaya neden olabilir. "limit" yabancı sözcüğünü bilmeyen bir okur limitlemek ile sınırlamak fiillerinin farklı olduğunu düşünebilir. Bu durum anlaşılırlığı da olumsuz etkileyebilir. Proje bazlı çevirilerde, özellikle belirli metin tipleri için kavram karşılıklarının önceden belirlenmesi, çeviride standardın sağlanması açısından gereklidir.
"**Perform** regular environmental cleaning and disinfection" (WHO, 2020a: 6)	"Düzenli çevre temizliği ve dezenfeksiyonu **gerçekleştirin**" (DSÖ, 2020a: 6)	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımından kaynaklı erek dil yapısına uygun olamayan ifadeler: "perform" için "gerçekleştirmek" karşılığı kullanılmıştır. Türkçede "çevre temizliği yapmak" doğal dil yapısına daha uygun bir ifadedir.
"If you start coughing, sneezing or develop fever **after you have provided care,** report your illness immediately to the concerned authority and follow their advice" (WHO, 2020a: 6)	"**Bakım sağlarken** eğer öksürür, hapşırırsanız veya ateşiniz yükselirse hemen hastalığınızı ilgili makamlara rapor edin ve onların tavsiyelerine uyun."(DSÖ, 2020a: 6)	Sözcüğün olduğundan farklı bir anlam ile karşılanması bilginin doğru aktarımının önüne geçebilir. Sonralık bildiren "after" ifadesi " o esnada, aynı anda" anlamında "bakım sağlarken" (bakım sağlandığı sırada) şeklinde aktarılmıştır.
"Caring for a suspected/**confirmed** case of COVID-19 with NO aerosol-generating procedure" ; "Caring for	"Damlacık üretme süreci olmayan şüpheli / **doğrulanmış onaylanmış** bir COVID 19 vakası bakımı" ; "Damlacık üretme süreci	Aynı kavram için farklı karşılıkların kullanılması kavram kargaşasına neden olabilmektedir: "confirmed" için

a suspected/**confirmed** case of COVID-19 WITH aerosol-generating procedure" ; "Transport of suspected/**confirmed** case of COVID-19,including direct care" (WHO, 2020a: 7)	olan şüpheli / **doğrulanmış** bir COVID 19 vakası bakımı"; "Şüpheli / **teyit edilmiş** COVID 19 vakasının taşınması, doğrudan bakım dahil" (DSÖ, 2020a: 7)	"doğrulanmış", "onaylanmış" ve "teyit edilmiş" karşılıkları kullanılarak bir standart sağlanamamıştır.
"*Communicating with patients with suspected or **confirmed** COVID-19"* (WHO, 2020a: 8)	"COVID-19 şüphesi olan ya da **enfekte olduğu teyit edilmiş** hastalarla iletişim" (DSÖ, 2020a: 8)	"confirmed" fiili için neredeyse her defasında farklı bir karşılığın kullanılması, bilgi aktarımının böylesine önemli olduğu bir metnin (DSÖ yayını) çevirisinde standardın sağlanamamasına neden olmaktadır.
"It can be more severe for some people and can lead to **pneumonia** or breathing difficulties." (WHO, 2020a: 9)	"Bazı insanlarda daha ağır seyredebilir ve **pnömoni (zatürre)** veya solunum güçlüğüne neden olabilir." (DSÖ, 2020a: 9)	Metnin genelinde sağlık terimleri yabancı kökeniyle kullanılmakla birlikte pnömoni için parantez içinde Türkçe karşılığı verilmiştir.
"Wash your hands with soap and water or, if your hands are **not visibly dirty**, use **an alcohol-based hand rub.** This will remove the virus if it is on your hands." (WHO, 2020a: 9)	"Ellerinizi su ve sabunla yıkayın veya, eğer elleriniz **görünür şekilde kirliyse alkol bazlı el jeli** kullanın. Eğer virüs ellerinizdeyse bu jel ortadan kaldıracaktır." (DSÖ, 2020a: 9)	Olumsuz yapının olumlu yapıda aktarılması, anlamın olduğundan farklı yansıtılmasına neden olabilir. "…görünürde elleriniz kirli değilse" yerine "kirliyse" şeklinde aktarım sağlanması, hastalığı olumsuz etkileyecek bir uygulamaya neden olabilir. Ayrıca, çevirinin başlarında (s. 4) tercih edilen "dezenfektan" için bu defa (s.9) "alkol bazlı el jeli" karşılığı tercih edilmiştir.

"The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities" (WHO, 2020a) başlıklı yayının "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan Türkçe çevirisinde, 8. sayfadan sonra doğal dil yapısına daha uygun ifadelerin yer aldığını söylemek mümkündür. Çevirinin başlarında benimsendiği gözlemlenen sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımının bu bağlamda yerini anlam odaklı yaklaşıma bıraktığı söylenebilir. Çeviri metinde, 8. sayfadan sonra anlamın erek dilde iyi bir şekilde aktarılmasına odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Bir örnekle bu durumu daha somut bir şekilde göstermek mümkündür: "Maintain a healthy lifestyle: proper diet, sleep, exercise and social contacts with friends and family" (WHO, 2020a: 9) çeviride şöyle aktarılmıştır: "Sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürün: dengeli ve düzenli beslenin, uykunuza dikkat edin, egzersiz yapın, aile ve arkadaşlarınızla iletişim kurun" (DSÖ, 2020a: 9). Ayrıca, çevirinin bu kısımlarında yabancı terimlerin Türkçe karşılıklarının kullanılmasına da özen gösterilmiştir. Örneğin, "pnömoni (zatürre)" parantez içinde Türkçesiyle aktarılmış (DSÖ, 2020a: 9); çeviri metnin başlarında kullanılan dezenfektan (DSÖ, 2020a: 4) yerine "alkol bazlı el jeli" (DSÖ, 2020a: 9, 11); supervisor için "yetkililer (üstünüz, yöneticiniz vs)" (DSÖ, 2020a: 10) ifadesi tercih edilerek Türkçe yapılar kullanılmıştır. "My 5 Moments for Hand Hygiene" (WHO, 2020a: 6, 11) başlığındaki "moment"in ilk etapta "hareket" (el hijyenim için 5 hareket, WHO, 2020a: 6)" olarak karşılandığı, daha sonra aynı ifadenin Türkçede daha kabul edilebilir bir ifade şekli olarak nitelendirebilecek "el hijyeninde 5 adım, DSÖ, 2020a: 11" olarak karşılandığı görülmektedir. Çeviri metnin belirli bir kısmından sonra benimsenen farklı tutumu daha iyi görebilmek için, kaynak metinde tekrar eden ifadelerin erek metinde yer alan iki farklı çevirisini (ilki sözcüğü sözcüğüne çeviriyi, ikincisi anlamın erek dil normlarına uygun aktarımını daha fazla öncelemeye eğilimli iki farklı yaklaşımla yapılan çevirilerini) örnek olarak gösterebiliriz:

Örnek 2

Kaynak metin: "*The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities*[9]", (WHO, 2020a)	**Erek metin (çeviri 1):** "*COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi*", (DSÖ, 2020a, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri)[10]	**Erek metin (çeviri 2): "***COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi*", (DSÖ, 2020a, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri)[11]
"My 5 Moments for Hand Hygiene Use alcohol-based hand rub or wash hands with soap and water: 1.Before touching a patient 2.Before engaging in clean/aseptic procedures 3.After body fluid exposure risk 4.After touching a patient 5.After touching patient surroundings" (WHO, 2020a: 6, 11)	"El hijyenim için 5 hareket Alkol bazlı el dezenfektanı kullanın veya ellerinizi su ve sabun ile yıkayın. 1. Herhangi bir hastaya dokunmadan önce 2. Temiz/steril olma prosedürleriyle meşgul olmadan önce 3. Vücut salgısına maruziyet riskinden sonra 4. Hastaya dokunduktan sonra 5. Hastanın etrafına dokunduktan sonra" (DSÖ, 2020a: 6)	"El Hijyeninde 5 Adım Alkol bazlı el dezenfektanları kullanın veya ellerinizi su ve sabunla yıkayın: 1.Hasta ile temastan önce 2. Aseptik işlemlerden önce 3. Vücut sıvıları bulaşma riskinden sonra 4. Hasta ile temastan sonra 5. Hasta çevresi ile temastan sonra" (DSÖ, 2020a: 11)

"The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities" (WHO, 2020a) başlıklı DSÖ yayınının Türkçe çevirisinde, genel tutuma bakıldığında, yabancı kökenli terimlerin tercih edildiği görülmektedir: "entübe etmek, sterilize, dezenfektan, hijyen, izolasyon, aseptik"[12] bu sözcüklerden bazılarıdır. DSÖ'nün hazırladığı, esasen sağlık kuruluşları ve sağlık çalışanlarına yönelik bu iletişim paketinin çevirisinde yabancı kökenli sözcüklerin tercih edilmesi, hedef kitle açısından sorun teşkil etmeyebilir çünkü metnin hedef okuyucu kitlesi, alanla ilgili yabancı kökenli terimlere hâkim olan sağlık çalışanlarıdır. Bununla birlikte, çevirinin sonunda yer alan proje ekibi ile ilgili bilgiler, çevirinin Mart-Nisan 2020 tarihleri arasında, Tıp Fakültesi Öğretim üyeleri ve öğrencileri yardımıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir: "Akademik editör kurulu" ile "Destek Ekibinde" Tıp Fakültesi Öğretim üyeleri yer almakta, "Çeviriye katkıda bulunan öğrenciler" ile "Öğrenci Editör Kurulunda" sadece tıp fakültesi öğrencileri yer almaktadır. Böylesine önemli bir çeviri projesinde, çeviri bölümü Öğretim Üyeleri ve öğrencilerinin yer almaması dikkat çekicidir. Sağlık alanıyla ilgili bir çeviri projesinde[13] sağlık alanından uzmanların yer alması kadar çeviri alanından uzmanların yer alması da bir gerekliliktir. Çeviri bilgi ve becerilerine sahip yetkin çevirmenlerin veya çevirmen adaylarının projeye dâhil edilmesi, bazı çeviri sorunlarının önüne geçebilir. Örneğin, yukarıda örnekleriyle sunulduğu üzere, çeviri metnin ilk kısımları ile sonraki kısımları farklı yaklaşımlarla çevrilmiş ve terimsel tutarlılığın da metin boyunca sağlanamadığı durumlar olmuştur. Çeviri metinde farklı terim karşılıkları kullanılması ve farklı çeviri yaklaşımlarının tercih edilmesi, çeviri sürecinde kararların bireysel alındığında işaret

9 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331140/COVID-19-022020.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 11.03.2022

10 İstanbul Üniversitesi COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri, https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501595, Erişim tarihi: 11.03.2022

11 İstanbul Üniversitesi COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri, https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501595, Erişim tarihi: 11.03.2022

12 https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501595, Erişim: 11.03.2022

13 Bkz: "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında Dünya Sağlık Örgütü başta olmak üzere farklı kaynakların yayınları Türkçeye kazandırılıyor. Proje ekibince yapılan çeviriler düzenli olarak sayfamıza eklenecek…", https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501595, Erişim: 11.03.2022

etmektedir. Bununla birlikte, projeler, belirli karar, yöntem, kılavuz ve kurallara göre sürecin gerçekleştirdiği işlerdir.

"COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında gerçekleştirilen bir diğer çeviri de *Risk communication and community engagement readiness and initial response for novel coronaviruses (nCoV)* [14] (WHO, 2020b) / *2019 Tipi Yeni Koronavirüse Karşı (2019-Ncov) Risk İletişimi Ve Toplum Katılımı (RCCE) Hazırlığı Ve Müdahalesi* başlıklı DSÖ kılavuzudur. Kılavuzun amacı, COVID-19'a karşı toplum sağlığını korumak üzere ülkelere rehberlik etmektir.[15] Aşağıda, kılavuzun "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan çevirisinin analizine ilişkin bazı açıklamalar yer almaktadır:

Örnek 3

Kaynak metin: "Risk communication and community engagement readiness and initial response for novel coronaviruses (nCoV)[16]" (WHO, 2020b)	**Erek metin: "**2019 tipi yeni koronavirüse karşı (2019-nCoV) risk iletişimi ve toplum katılımı (RCCE) hazırlığı ve müdahalesi[17]", (DSÖ, 2020b, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri)	**Açıklama**
"RCCE helps prevent **infodemics (the spread of misinformation),** builds trust in the response and increases the probability that health advice is followed." (WHO, 2020b: 1)	"RCCE **bilgi kirliliğini (infodemik: bir sorun hakkında çözüm bulunmasını zorlaştıracak kadar aşırı miktarda bilgi bulunması)** önler, müdahalede güveni sağlar ve sağlık tavsiyelerinin uygulanma olasılığını yükseltir."(DSÖ, 2020b: 1)	**"Infodemik"** sözcüğünün, çeviride, parantez içinde detaylı bir şekilde açıklanması, açıklık ve anlaşılırlık açısından hedef kitleye yarar sağlayabilir.
"**RCCE is essential** for **surveillance**, case reporting, contract tracing, caring for the sick and clinical care, gathering local support for any logistic and operational needs of the response." (WHO, 2020b: 1)	"**RCCE sürveyans,** vaka raporlaması, temas izleme, hasta bakımı, sağlık hizmeti sunma ve müdahalenin lojistik ve işlevsel ihtiyaçları için yerel destek sağlama konularında **elzemdir.**" (DSÖ, 2020b: 1)	Kılavuz, toplum sağlığını korumak amacıyla tüm toplumlara hitap etmektedir. Bu bağlamda, sağlıkçılar dışında toplumun diğer kesimlerinin de bu kılavuzu anlaması önemlidir. Çeviride ödünçlenerek direkt aktarılan **"sürveyans"** teriminin açıklanarak aktarılması, kavramın daha geniş bir kesimce anlaşılmasına imkân tanıyabilirdi.
"Identify media and other communication channels and influencers and assess their potential reach for potential target audiences – use channels and **influencers** trusted, preferred and regularly used by target audiences" (WHO, 2020b: 2)	"Basını, diğer iletişim kanalları ve **kanaat önderlerini (influencer)** belirleyin ve hedef kitlelere ulaşma potansiyellerini değerlendirin; hedef kitlenin güvendiği, tercih ettiği ve düzenli olarak kullandığı haberleşme ağlarını ve kanaat önderlerini kullanın" (DSÖ, 2020b: 2)	Yabancı kökenli sözcüğün Türkçe karşılığının (**kanaat önderlerini)** tercih edilerek, yabancı sözcüğün parantez içinde (**influencer)** aktarılması, hem yabancı köklere aşina olan uzmanlar hem de ilgili terimi bilmeyen genel halk kitlesi için avantajlı olabilir. Geniş kitlelere hitap eden kılavuzlarda, anlaşılırlık ve

14 "2019 TİPİ YENİ KORONAVİRÜSE KARŞI (2019-nCoV) RİSK İLETİŞİMİ VE TOPLUM KATILIMI (RCCE) HAZIRLIĞI VE MÜDAHALESİ", https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501591 , Erişim: 12.03.2022

15 Bkz:https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/330377/WHO-2019-nCoV-RCCE-v2020.1-eng.pdf, Erişim: 12.03.2022

16 http://nhmharyana.gov.in/WriteReadData/userfiles/file/CoronaVirus/20200126%20Risk%20Communication%20&%20Community%20Engagement_nCoV.pdf, Erişim: 12.03.2022

17 https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=dso-risk-iletisimi.pdf, Erişim:12.03.2022

		kolay iletişim açısından terimlerin Türkçe karşılıklarını tercih etmek yararlı olabilir.

Proje kapsamında çevrilen diğer bir kılavuz "*Getting your workplace ready for COVID-19* (WHO, 2020c)[18] / *İş yerinizi COVID-19'a hazırlıklı hale getirmek"* (DSÖ, 2020c)[19] başlıklı DSÖ yayınıdır. Kılavuz, iş yerlerinde COVID-19'un yayılmasının önüne geçilmesi ve gerekli önlemlerin alınması için bilgilendirme amacı taşımaktadır (DSÖ, 2020c). Bu doğrultuda kılavuzda aşağıdaki hususlara yer verilmiştir:

> "1. İşyerinizde COVID-19 yayılımını önlemenin basit yolları
>
> 2. Toplantı ve etkinlik düzenlerken COVID-19 riskiyle nasıl başa çıkabiliriz
>
> 3. Siz veya çalışanlarınız seyahat edecekseniz nelere dikkat etmelisiniz
>
> 4. COVID-19 toplumunuzda görüldüğünde işyerinizi buna nasıl hazırlayabilirsiniz" (DSÖ, 2020c: 1).

"Getting your workplace ready for COVID-19" (WHO, 2020c) kılavuzunun İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi" kapsamında yapılan çevirisi ile ilgili olarak, anlam odaklı bir aktarımın gerçekleştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Bilgilendirici bir metin söz konusu olduğu için anlamın en iyi şekilde aktarılmasını sağlamak bilginin karşı tarafa ulaşması açısından önemlidir. Çeviri metindeki cümle yapılarının doğal dil yapısına uygun olması, açıklık ve anlaşılırlık açısından yarar sağlamaktadır. Erek dil yapısına uygun ifadeler, okurken yadırgamaya neden olmadığı için akıcılığı da olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda, çeviri metinde anlamın erek dile uygun ifade şekilleriyle aktarılması, bilgilendirici bir metin olan DSÖ metninin söylemek istediğinin hedef kitleye ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bir virgülün yerinde kullanılmamasının, doğal dil yapısına uygun olmayan ifadelerin çeviride nasıl sonuçlar doğuracağını az çok tahmin ederiz. Söz konusu olan, salgın boyutuna gelen bir hastalığın yayılmasını engellemek adına işyerlerinde alınacak tedbirlerdir ve bu bağlamda, çeviride doğru aktarım elzem bir öneme sahiptir. Bu metnin sadece sağlık çalışanlarını değil de tüm işyeri sorumlularını ve çalışanlarını kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda, metnin çevirisinde terimlerin Türkçe karşılıklarına yer verilmesi bilginin aktarımında önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Çeviri metinde, "dezenfektan", "semptom", "hijyen", "izole edilmek" vb. yabancı kökenli terimlerin tercih edildiği görülmektedir. Bu kavramlar, COVID-19 salgını ile birlikte sık karşılaşılan, sık duyulan kavramlar haline gelmeye başlamıştır. COVID-19'un yayılımını engellemede veya erken önlem almada bilginin en hızlı şekilde yayılması elzemse, bu durumda, yabancı kökenli kavramların Türkçe karşılıklarının çeviride tercih edilmesi bu süreci hızlandırabilir. Neticede tüm dünyayı ilgilendiren bir olay söz konusudur ve bilgiyi her bireyin anlaması elzemdir. Çeviride, genel olarak açık ve anlaşılır bir dil kullanılması anlaşılmazlığın önüne geçmektedir çünkü söylenmek istenen, aktarılmak istenen bilgi nettir. Somut bir örnekle, çevirideki açık ve anlaşılır dil kullanımını göstermek mümkündür:

18 Bkz:https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/getting-workplace-ready-for-covid-19.pdf, Erişim: 13.03.2022

19 Bkz: İstanbul Üniversitesi COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri: https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501592, Erişim: 13.03.2022

Örnek 4

Kaynak metin: "Getting your workplace ready for COVID-19" (WHO, 2020c)	**Erek metin:** "İş yerinizi COVID-19'a hazırlıklı hale getirmek" (DSÖ, 2020c, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri)
"•Promote good respiratory hygiene in the workplace • Display posters promoting respiratory hygiene. Combine this with other communication measures such as offering guidance from occupational health and safety officers, briefing at meetings and information on the intranet etc." (WHO, 2020c: 2)	"• İş yerindeki havanın temizliğini sağlayın • Havanın temiz olmasını teşvik edecek posterler yerleştir. Bunun yanında iş güvenliği ve sağlığı yetkililerinin önderliğinde, toplantılarda ve kurum içi ağlarda teşvik edici bilgilendirmeler yapın" (DSÖ, 2020c: 2)
" •Why? Because good respiratory hygiene prevents the spread of COVID-19" (WHO, 2020c: 2)	"• Neden? Çünkü solunan havanın temiz olması COVID-19'un yayılmasını önler" (DSÖ, 2020c: 2)

Proje kapsamında çevirisi yapılan diğer bir DSÖ yayını ise "Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak (WHO, 2020d) / COVID-19 Salgını Sırasında Ruh Sağlığı ve Psikososyal Konular" başlıklı belgedir. Belgenin "Genel Nüfus", "Sağlık çalışanları", "Sağlık Kuruluşlarında Ekip Liderleri veya Yöneticiler", "Çocukların bakımını üstlenenler", "Yaşlılar, bakım verenler ve altta yatan başka sağlık sorunları bulunanlar", "İzolasyondaki insanlar" alt başlıklarından oluşması ve "COVID-19 salgını sırasında farklı sosyal gruplardaki insanların ruhsal ve psikososyal sağlığını korumak amacını" (WHO, 2020d: 1) taşıması, bu belgenin geniş kitlelere hitap ettiğine işaret emektedir. COVID-19 salgını sırasında ruh sağlığını korumak için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, hangi önlemlerin alınması gerektiği gerçekten de tüm halkları, tüm dünyayı ilgilendiren bir konudur. Bu nedenle, bu metnin her bireyce anlaşılması önemlidir. Belirli bir kitleye değil de tüm halka hitap eden bu belgenin çevirisinin bu nedenle açık, herkesçe anlaşılır olması gerek belgede belirtilen tavsiyelere uyulması gerekse yanlış anlaşılmaların önüne geçilerek doğru tutum ve davranış sergilenmesi açısından önemlidir. Doğru anlamanın beraberinde doğru uygulamaları getireceğini, doğru uygulamaların da hastalığa her açıdan olumlu yansıyacağını daima göz önünde bulundurmak gerekir. Çevirinin genelinde anlam odaklı bir yaklaşım sergilendiğini söylemek mümkündür. Çeviride dilsel açıdan yadırgatıcı yapılarla karşılaşılmaması ve bilginin erek dilde açık ve anlaşılır şekilde aktarılmaya çalışılması, anlam odaklı yaklaşıma işaret etmektedir. Bununla birlikte, bazı yabancı kökenli terim ve ifadelerin yabancı kökenleriyle aktarıldıkları gözlemlenmiştir. Bazı terimlerin de proje kapsamında yapılan diğer DSÖ yayınları çevirilerinde farklı şekilde karşılandığı görülmüştür. Bu durum, projede kural, kılavuz, yöntem ve terminolojik standart ile ilgili ortak kararların alınıp alınmadığıyla ile ilgili bir sorgulamaya neden olmuştur. Aşağıda, çeviri analizine dayanan bazı açıklamalar yer almaktadır:

Örnek 5

Kaynak metin: "Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak[20]" (WHO, 2020d)	**Erek metin:** "COVID-19 Salgını Sırasında Ruh Sağlığı ve Psikososyal Konular" (DSÖ, 2020d, İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi kapsamında yapılan çeviri) [21]	**Açıklama**
		"Public Health Emergency of International Concern" ifadesi aynı

[20] https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf, Erişim: 14.03.2022

[21] https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501593, Erişim: 14.03.2022

"In January 2020 the World Health Organization (WHO) declared the outbreak of a new coronavirus disease, COVID-19, to be **a Public Health Emergency of International Concern**. WHO stated that there is a high risk of COVID-19 spreading to other countries around the world. In March 2020, WHO made the assessment that COVID-19 can be characterized as a **pandemic.**" (WHO, 2020d: 1)	"Ocak 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yeni koronavirüs hastalığı salgınını **Uluslararası Önemde Halk Sağlığı Acil Durumu** olarak ilan etti. DSÖ'nün ifadesine göre, 2019 koronavirüs hastalığının (COVID-19) diğer ülkelere yayılması bakımından dünya genelinde büyük bir risk bulunmaktadır. Mart 2020'de ise DSÖ COVID19'u **pandemi (salgın)** olarak açıkladı. (DSÖ, 2020d: 1)	proje kapsamında yapılan diğer çevirilerde farklı bir şekilde karşılanmıştır. Bilgilendirici metinlerin çevirisine dayalı bir projede tutarlılığın sağlanması önem arz etmektedir. Belirli kavramlar için ortak bir terminolojinin kullanılması aynı kavram için farklı karşılıkların kullanımının önüne geçebilir. "Pandemi" teriminin parantez içinde Türkçe karşılığıyla verilmesinin, açıklık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.
"17. Ensure availability of essential, generic **psychotropic** medications at all levels of health care. People living with long-term mental health conditions or **epileptic** seizures will need uninterrupted access to their medication, and sudden discontinuation should be avoided." (WHO, 2020d: 3)	"17. Bütün sağlık hizmeti seviyelerinde gerekli ve kapsamlı psikotropik ilaçların hazırda bulunduğundan emin olun. Uzun vadeli ruh sağlığı durumlarıyla veya **epileptik** nöbetlerle yaşayan insanlar ilaçlarına aralıksız erişime ihtiyaç duyacaklardır ve ani ilaç kesintilerden kaçınılmalıdır." (DSÖ, 2020d: 3)	"**Psikotropik"** teriminin ödünçlenerek aktarıldığı görülmektedir. Parantez içinde veya dipnotla terimlerin açıklanarak aktarılması, bazı durumlarda, açıklık ve anlaşılırlık açısından gerekli olabilmektedir. Geniş kitlelere hitap eden bilgilendirici bir metni çevirirken farklı eğitim düzeylerindeki bireyleri ve diğer kesimleri göz önünde bulundurarak bu doğrultuda kararlar almak önemlidir.
21. Children will observe adults' behaviours and emotions for cues on how to manage their own emotions during difficult times. Additional advice is available here." (WHO, 2020d: 3)	"21. Çocuklar zor zamanlarda kendi duygularıyla başa çıkmak için anne babalarının davranış ve duygularını gözlemleyerek bunlarda ipuçları arar." (DSÖ, 2020d: 3)	Daha fazla tavsiyeye buradan ulaşabilirsiniz anlamına gelen "Additional advice is available here." kısmı çeviriden çıkarılmıştır. Daha karmaşık veya farklı durumlarla karşılaşanların başvuracağı güvenli bir kaynak olması bakımından, bu kısmın çeviriden çıkarılmasının hedef kitle üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceği söylenebilir.
"22. Older adults, especially in **isolation** and those with cognitive decline/dementia, may become more anxious, angry, stressed, agitated and withdrawn during the outbreak or while in **quarantine.** Provide practical and emotional support through **informal** networks (families) and health professionals." (WHO, 2020d: 3)	"22. **İzolasyon**daki yaşlılar, özellikle bilişsel kaybı/demansı olanlar, salgın süresince ya da **karantina**dayken daha kaygılı, sinirli, stresli, tedirgin ya da dışlanmış hissedebilir. Bu durumda **informel** iletişim ağları (aile) ya da sağlık çalışanları yoluyla işlevsel ve duygusal destek sağlayın." (DSÖ, 2020d: 3)	Çeviride, "**izolasyon", "demans", "karantina"** ve "**informel"** yabancı kökenli sözcükleri tercih edilmiştir. Geniş kitlelere hitap eden bilgilendirici bir metnin çevirisinde Türkçe karşılıkların tercih edilmesi, hedef kitleye ulaşmak açısından avantajlı olabilir.

Yukarıda incelenen çeviriler neticesinde şu bulgulara ulaşılmıştır: çeviri metin boyunca terminolojik tutarlılık bazı durumlarda sağlanamamıştır; tüm halka hitap eden metinlerin çevirilerinde bazı yabancı terimlerin Türkçe karşılıklarına veya açıklamalarına yer verilmemiştir; kaynak metinde tekrar eden bazı ifadeler çeviride ikinci kez farklı bir şekilde çevrilmiştir ve bu tutum, bazı durumlarda çeviride standardın sağlanamamasına neden olmuştur. Bu sorunların, temel olarak, belirli bir kural, kılavuz veya yöntemsel eksiklikten kaynaklandığı düşünülebilir. Çeviri eğitimi almış bilinçli bir çevirmen, hangi metin türü karşısında nasıl davranacağını bilerek, çevirinin amacı, hedef kitlesi ve işlevi doğrultusunda

kararlar alınmasına katkı sağlar. Çeviri başlı başına bir uzmanlık gerektirirken, bir çeviri projesinde çevirmene, çevirmen adaylarına ve çeviribilimcilere yer verilmemesi çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada, çeviri etiği ile ilgili bazı görüş ve düşüncelerden yola çıkarak, DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili dört yayınının Türkçe çevirileri[22] ile ilgili bir değerlendirme yapılmıştır.

İletişim normunda, iletiyi, iletişimsel niyet ve amaç doğrultusunda yorumlamak çok önemli bir edimdir. Yorumlama süreci, iletişim ve sözcelem durumlarına, içinde bulunulan döneme ve yorumlayan kişinin bilgisi, sosyal statüsü vb. bileşenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre, bir sağlık çalışanı alan bilgisi doğrultusunda DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yayınlarının Türkçe çevirilerinde geçen yabancı kökenli terimleri anlayıp doğru bir şekilde yorumlayabilirken, alana hâkim olmayan ve yabancı dil bilgisinden yoksun bireyler yabancı kökenli terimleri anlamakta güçlük çekebilirler. Bu durum metnin anlaşılma sürecini olumsuz etkileyebilir, bazı durumlarda dezenformasyona neden olabilir. COVID-19 ile ilgili bir metnin sadece sağlık çalışanlarına hitap etmesi durumunda, yabancı kökenli terimlerin çeviride tercih edilmesi kavramsal açıklık ve anlaşılırlık açısından bir sorun teşkil etmeyebilir. Bununla birlikte, metinlerin sadece sağlıkçılara hitap etmediği durumlarda, geniş kitle tarafından anlaşılır çeviriler sunmak büyük öneme sahiptir. Bu metin türü çevirilerinin iletişimsel ve edimsel amacına uygun ve açık olması, herkesin doğru bilgiye ulaşabilmesi ve sağlıkla ilgili gerekli önlemleri alabilmesiyle doğru orantılıdır. "COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi" (WHO:2020a) dışında diğer üç DSÖ yayınının ("Risk İletişimi Kılavuzu" (WHO, 2020b) ; "İş Yerini COVID-19'a Hazırlamak" (WHO, 2020c); "Ruh Sağlığı Önerileri" (WHO, 2020d)) amaçları ve hedef kitleleri göz önünde bulundurulduğunda, bu yayınların geniş bir kitleye hitap ettiği görülmektedir. Bu nedenle, "COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi" (WHO, 2020a) için çeviri sürecinde yabancı kökenli terimlerin kullanılmaması açıklık ve anlaşılırlığın önünde bir engel teşkil etmezken diğer üç yayında tercih edilen yabancı kökenli terimler açıklık ve anlaşılırlık açısından sorunlara neden olabilir. Çeviride açıklık kavramı, belli bir erek kitleye ya da erek kitle normlarına göre değişkenlik göstermektedir. Bu doğrultuda, "*COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi"* (WHO, 2020a) için kaynak metnin amacı ve hedef kitlesi göz önünde bulundurularak, sağlık çalışanlarının anlayacağı şekilde bir çeviri sunmak söz konusu iken daha geniş kitlelere hitap eden diğer üç DSÖ yayını için açıklık değerinin genel okur kitlesini kapsayacak şekilde ön plana çıkması söz konusudur. Bu çerçevede, Chesterman'in erek kitlenin beklentilerine göre oluşturulan beklenti normlarını içeren ürün normlarını gözetmek gerekmektedir.

DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili dört yayını açısından bakıldığında, "*COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi"* çevirisinin başlarında sözcük odaklı çeviri yaklaşımının benimsendiği, metnin bir bölümünden sonra ise (8. sayfadan sonra) anlam odaklı yaklaşımın tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bilgilendirici metin türünde, erek okurun bilgiye ulaşmak istemesi beklenen bir durumdur zira metin türü bunu gerektirmektedir. Bu bağlamda, bilginin hedef kitleye erişimini artırmak için açıklık ve anlaşılırlık değerleri ön plana çıkabilmektedir. Ayrıca, çeviride sözcük düzeyinde aktarımlar, okur beklentilerine uygun olmayan yadırgatıcı yapılara neden olmakta ve anlaşılırlığı olumsuz etkilemekle birlikte çoğu kez de bilginin erek okurca özümsenmesini sekteye uğratmaktadır. "*COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi*" çevirisinde dikkat çeken diğer bir husus da çalışmanın bir önceki bölümünde belirtildiği üzere, kaynak metinde tekrar eden ifadelerin çeviri metnin başında ve sonraki

[22] "COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi" ; "Risk İletişimi Kılavuzu" ; "İş Yerini COVID-19'a Hazırlamak"; "Ruh Sağlığı Önerileri"

kısımlarında farklı çevrilmesidir. Aynı ifadeler ikinci kez çevrildiğinde, erek dil yapısına daha uygun ifadelerin kullanımına özen gösterildiği görülmektedir. Bu tutumun, anlaşılırlık ilkesiyle de örtüştüğü ve bu bağlamda erek okurca daha kabul edilir olduğunu söylemek mümkündür.

Norma dayalı çeviri etiği modeli, erek kültür için erişilir bir ürün ortaya koymanın öneminin altını çizer. DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili yukarıda incelenen çevirileri ile ilgili olarak, geniş bir kitleye hitap eden üç DSÖ yayının çevirisinde ("*Risk İletişimi Kılavuzu*; *İş Yerini COVID-19'a Hazırlamak*; *Ruh Sağlığı Önerileri*"), kavramsal olarak çok nadir de olsa bazı parantez içi veya dipnot açıklamalarına yer verildiği gözlemlenmiştir. Çevirideki dipnotun kaynak metnin kendisinde var olan dipnottan kaynaklandığı fakat parantez içindeki açıklamaların, yabancı kökenli sözcükleri açıklamaya yönelik, daha ziyade Türkçe karşılıkları aktarmak için yapıldığı anlaşılmıştır. Bu tutum, kısmen de olsa erek metnin erek kültürde üstlendiği iletişimsel amaca dikkat edildiğine işaret etmektedir.

Chesterman (2001) güvenin önemli bir iletişim değeri olduğuna vurgu yaparken çevirmen ve diğer işbirlikçiler arasında güvenin sağlanması gerekliliğine dikkat çeker ve güveni tesis etmek amacıyla çevirmen aldığı kararları açıkladığı bir önsöz yazabilir. Bir önceki bölümde incelenen dört çeviride, çeviri sürecinde alınan kararlara ilişkin bir önsöz bulunmamaktadır. Örneğin, tüm halka hitap eden DSÖ yayınlarında, yabancı kökenli terimlerin tercih edilme sebebi nedir? Bu tercihle, halkın yabancı kökenli terimleri öğrenmesi mi hedeflenmiştir? Öyleyse, neden böyle bir şey hedeflenmiştir? Çevirinin asıl amacı bu mudur? Kaynak metnin ulaşmak istediği hedefle çeviri metnin ulaşmak istediği hedef ortak mıdır? Böylesine önemli bir konuda, dünya çapında tanınmış bir örgüt olan DSÖ tarafından hazırlanan bilgilendirici bir metnin çevirisinde hangi çeviri yaklaşımı benimsenmiştir? Hedef kitleye uygunluk nasıl sağlanmıştır? Bu bağlamda, bilgilendirici bir önsöz, okurun ve diğer tarafların çevirmenin neden ilgili kararları aldığını, neden böyle bir tavır takındığını anlamalarına olanak sağlayabilir ve bazı çevirmen kararlarını haklı çıkararak güvenin sarsılmasının önüne geçebilir. Parlak da çeviri ile ilgili gerekli açıklamaların yapılmasının güven değerini artıracağına dikkat çekmiştir: "Gerçekten de çevirmenin, çeviri kararları, çeviri stratejileri, sınırlamaları, suskun kaldığı yerler ve açımlamalarıyla ilgili bilgi vermesi yayıncıların bu tür bir tutum geliştirmeleri için çevirmenleri teşvik etmeleri, çevirmene duyulan güveni arttıracaktır" (Parlak, 2008:9).

İncelenen çevirilerde dikkat çeken diğer bir husus da proje (İstanbul Üniversitesi "COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi") kapsamında yer alan çeviri ekibi içerisinde yalnızca Tıp Fakültesi Öğretim Üyeleri ile öğrencilerinin yer almasıdır.[23] Bu bağlamda, bir çevirmenin çeviriye bakışıyla bir özel alan uzmanının çeviriye bakışı arasında farklılıklar olabilmektedir. Bir alan uzmanının konuya bir çevirmen bakış açısıyla yaklaşamaması, tam da bu noktada bir projede farklı aktörlerin bir araya gelmesini gerekli kılmaktadır. Bir tıp uzmanından, bir çevirmenin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinliği beklemek meslek tanımı açısından uygun görünmeyebilir. Elbette bir tıp uzmanı çeviri için gerekli bilgi ve becerileri kazanıp tıp çevirisi yapabilir ama burada söz konusu olan iki ayrı alan ve iki ayrı uzmanlıktır. Bu nedenle, bir çeviri projesinde çevirmenin yer almaması beraberinde bazı sıkıntıları getirmektedir.

Sonuç olarak, çalışmada, çeviri etiği ile ilgili bazı görüş ve düşüncelerden yola çıkarak, DSÖ'nün COVID-19 ile ilgili dört yayınının bir proje kapsamında Türkçeye yapılan çevirileri üzerinden bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Açıklık, anlaşılırlık, erek dil ve kültür normları, okur beklentileri vb. etik değerlerin yanı sıra, çeviriye bakışı temel alan bir etik model üzerinde de düşünülmesi çeviriye, çeviri etiğine ve daha genelde çeviribilime katkı sağlayabilir. Nitekim sadece dile hâkim olmak, diller arasında

[23] https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/covid-19-bilgilendirme-sayfasi/bilgi-seferberligi-projesi-cevirileri#title15853031501593, Erişim: 17.03.2022

salt anlamsal, biçimsel, dilbilgisel eşdeğerlilikleri sağlamak kaygısıyla çeviri yapmak, çevirmenlik mesleği açısından bazı etik sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu çerçevede, çeviri ürününün erek kitlenin sosyo-kültürel profiline göre bir amacının, işlevinin olduğu ve çevirinin artık sosyal bir edim olarak değerlendirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, çeviriye çeviribilimsel bir perspektifle yaklaşmak, çeviri edimi için gerekli bilgi, beceri, yetkinlik ve farkındalıkla çeviri sürecine dâhil olmak, çeviride etik değer ve normlara uygun hareket edilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, toplumun içinde önemli bir kesim ve yerel alt kültürler olarak kabul edilen dezavantajlı bireylerin de doğru, güvenilir, erişilebilir içeriğe ulaşabilmesi önemli bir haktır ve çeviride etik değerlere uyulması bu açıdan da önem teşkil etmektedir.

Kaynakça

Arslan, S. (2016). Çeviri Etkinliğinde Çeviri Etiğinin Önemi ve Etik Sorunların Felsefe Temelinde Yeniden Değerlendirilmesi. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), ss. 211-225.

Arslan, S. (2017). *Etiğin Çeviri Alanındaki Yeri ve Önemi*. (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Chesterman, A. (2001). Proposal for a Hieronymic Oath, *The Translator, 7 (2),* ss. 139-154.

Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.

Even-Zohar, I. (1990). *Polysystem Studies*. Durham: Duke Universty Press.

Foisson, A. ve Laurent, J.P. (1981). *Les Nouvelles Lectures. Linguistique et Pratiques textuelles*. Bruxelles, Paris: De Boeck-Duculot.

Gile, D. (2004). *Traduction – la comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.

Gouanvic, Jean-M. (2001). Ethos, Ethics and Translation – Toward a Community of Destinies. *The Translator, 7 (2),* ss. 203-212.

Hermans, T. (1999). *Translation in systems*. Londres: St Jerome Publishing.

İçöz, N. (2012). Considering Ethics in Translation. *Electronic Journal of Vocational Colleges,* 2(2). ss.131-134.

Jacquemond, R. (1992).Translation and Cultural Hegemony: The Case of French-Arabic Translation, in L. Venuti ed., *Rethinking Translation*, London: Routledge, 139-158.

Lavault-Oléon ve Allignol, C. (2014). La notion d'acceptabilité en traduction professionnelle : où placer le curseur ? *ILCEA, Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, (19).

Özlem, D. (2004). *Etik – Ahlak Felsefesi*, İstanbul: İnkılâp.

Parlak, B. (2008). Norm ve Değer İlişkisi Bağlamında Çeviri Etiği. *Çeviri ve Çevirmenliğin Etik Sorunları* başlıklı Çeviri Etiği Toplantısı Bildiri Kitabı içinde, İstanbul Üniversitesi Yayınları, ss. 121-132.

Popoviç, A. (1970). The Concept 'Shift of Expression' in Translation Analysis. *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, ed. James S. Holmes, Mouton: Slovak Academy of Sciences, ss.78-91.

Pym, A. (1997). *Pour une éthique du traducteur*. Artois & Ottawa: Artois

Pym, A. (2001). Introduction: The Return to Ethics in Translation Studies. *The Translator*, 7(2), ss. 129-38.

Reiss, K. (1971). *La Critique des traductions: ses possibilités et ses limites*. (çev. Boquet, C 2002), Lile: Artois Presses Université.

Reiss, K. ve Vermeer, H.J. (1984). Groundwork for a General Theory of Translation. Niemeyer: Tubergen.

Spivak, G.C. (2003). *Death of a Discipline*. New York: Columbia U. P.

Tellioğlu, B. (2018). Bir Çeviri Etiği Dersine Doğru. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (4), ss. 254-265.

Toury, G. (1995). *D*escriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam: John Benjamins.

Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London: New York, Routledge.

Vuraler, G. (2016). Okur Beklentisini Gözeten ve Metne Sadakatini Koruyan Mesnevi Çevirilerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Sûfî Araştırmaları,* 7 (14), ss. 55-70.

WHO (Mart 2020a). *The COVID-19 Risk Communication Package For Healthcare Facilities,* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331140/COVID-19-022020.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 22.02.2022

DSÖ (Mart 2020a). *COVID-19 Sağlık Kuruluşları İçin Risk İletişim Paketi*, Çeviri: İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi (Mart – Nisan 2020), https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=dso-saglik-kuruluslari-icin-risk-iletisimi.pdf, Erişim tarihi: 22.02.2022.

WHO (Ocak 2020b). *Risk communication and community engagement readiness and initial response for novel coronaviruses (nCoV)*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/330377/WHO-2019-nCoV-RCCE-v2020.1-eng.pdf, Erişim tarihi: 19.02.2022.

DSÖ (Ocak 2020b). *2019 Tipi Yeni Koronavirüse Karşı (2019-Ncov) Risk İletişimi ve Toplum Katılımı (Rcce) Hazırlığı ve Müdahalesi,* Çeviri: İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi (Mart – Nisan 2020), https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=dso-risk-iletisimi.pdf, Erişim tarihi: 19.02.2022.

WHO (Mart 2020c). *Getting your workplace ready for COVID-19*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/getting-workplace-ready-for-covid-19.pdf, Erişim tarihi: 19.02.2022.

DSÖ (Mart 2020c). *İş yerinizi COVID-19'a hazırlıklı hale getirmek*, Çeviri: İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi (Mart – Nisan 2020), https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=dso-isyerini-covid%27e-hazirlamak.pdf, Erişim tarihi: 20.02.2022.

WHO (Mart 2020d). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak,* https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf, Erişim tarihi: 20.02.2022

DSÖ (Mart 2020d). *COVID-19 Salgını Sırasında Ruh Sağlığı ve Psikososyal Konular*, Çeviri: İ. Ü. COVID-19 Bilgi Seferberliği Projesi (Mart – Nisan 2020), https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=dso-ruh-sagligi-onerileri.pdf, Erişim tarihi: 21.02.2022

92. Examining Translator Candidate Students' Strengths and Weaknesses in Note-taking System While Interpreting Consecutively[1]

Semih OKATAN[2]

APA: Okatan, S. (2023) Examining Translator Candidate Students' Strengths and Weaknesses in Note-taking System While Interpreting Consecutively. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1432-1446. DOI: 10.29000/ rumelide.1406033.

Abstract

The aim of this study is to examine translator candidate students' strengths and weaknesses while taking notes in consecutive interpreting based on oral performance and to explore the challenges they face in the process. The present study used a case study research design in which the data were collected qualitatively. The instructional design used in the study was planned in such a way that the students would identify the challenges they experienced in consecutive interpreting, interpret the listening texts consecutively through note-taking technique, identify their strengths and weaknesses through self-assessment, and bridge the gap between their existing knowledge determined in line with their strengths and weaknesses and the knowledge intended to be acquired. Pre- and post-interviews, observation, think-aloud protocol, student diaries, portfolios, and listening texts were used to collect the data in the study. The findings obtained from the study revealed that the students could identify their strengths and weaknesses through self-assessment, bridge the gap between their existing knowledge and the knowledge intended to be acquired in the process, visualize the listening texts in their memories, and make progress in note-taking. The findings were discussed in the research context, and pedagogical implications were recommended in view of a constructivist approach to enrich the content of the note-taking training process in consecutive interpreting.

Keywords: Consecutive interpreting, constructivist approach, note-taking, translation education

---

[1] 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.
Etik İzni: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 17.11.2022 tarihli, 39 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: %18
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406033
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü / Dr. Faculty of Arts and Sciences, Department of Translation and Interpreting (Kars, Türkiye), semih3636@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5798-6278, **ROR ID:** https://ror.org/ 04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100014801

Çevirmen Adayı Öğrencilerinin Ardıl Çeviri Yaparken Not Alma Sistemindeki Güçlü ve Zayıf yönlerinin İncelenmesi[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı, çevirmen adayı öğrencilerin sözlü performansa dayalı ardıl çeviri dersinde not alırken güçlü ve zayıf yönlerini incelemek ve süreç içerisinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir. Mevcut çalışma, verilerin nitel olarak toplandığı örnek olay araştırma desenini kullanmıştır. Çalışmada kullanılan öğretim tasarımı, çeviri öğrencilerinin ardıl çeviride yaşadıkları zorlukları tespit edebilecekleri, not alma tekniği ile dinleme metinlerini ardıl olarak çevirebilecekleri, öz değerlendirme ile güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilecekleri, güçlü ve zayıf yönleri doğrultusunda tespit edilen mevcut bilgileri ile edinimi hedeflenen bilgi arasındaki boşluğu kapatabilecekleri şekilde planlanmıştır. Çalışmada verilen toplanması için ön ve son görüşmeler, gözlem, sesli düşünme protokolü, öğrenci günlükleri, öğrenci portfolyoları ve dinleme metinleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin öz-değerlendirme ile güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebildiklerini, mevcut bilgileri ile süreç içerisinde edinimi hedeflenen bilgi arasındaki boşluğu doldurabildiklerini, dinleme metinlerini belleklerinde görselleştirebildiklerini ve not almada gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular araştırma bağlamı içeriğinde tartışılmış ve ardıl çeviride not alma eğitim sürecinin içeriğini zenginleştirecek pedagojik uygulamalar yapılandırmacı bir bakış açısıyla önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ardıl çeviri**,** yapılandırmacı yaklaşım**,** not alma**,** çeviri eğitimi

1. Introduction

Consecutive interpreting (CI) is defined as a process of interpreting in which a speaker speaks and completes his/her idea in the source language (SL) and then an interpreter transfers the information stated by the speaker into the target language (TL) (Russell, 2005). In this process, "note-taking" is one of the key features of consecutive interpreting, which is "one of the two working modes in conference interpreting" (Afonina, 2022, p. 84).

As in all forms of interpreting in which the interpreter tries to comprehend the sense in the source text (ST) "by processing its conceptual content rather than the words as such" (Albl-Mikasa, 2008, p. 197), the interpreter aims at understanding the conceptual content of the speech in consecutive interpreting and follows some tasks. Here, the interpreter goes through the process of "listening and analysis, note-taking, short-term memory operations, and coordination of these tasks" when the speaker speaks; and while transferring the information in the speaker's speech, the interpreter completes the tasks of "note-reading, remembering, production" (Gile, 2009, p. 9). From this aspect, the key factors affecting the

---

[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.
Ethics Statement: Ethics permission was granted by Kafkas University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 17.11.2022 and numbered 39.
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: 03.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406033
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

interpreter's performance in the process of consecutive interpreting are "the interpreter's interpreting competence, the cognitive conditions on-site, and the norms of interpreting" (Wang, 2012, p. 199). In addition, "the length of the source utterance to be interpreted at a time, the physical constraints of where the interpreter is situated, and the interpreter's memory" (Russell & Takeda, 2015, p. 105) affect the process of interpreting.

In line with the above-mentioned features of consecutive interpreting, which may be regarded as "a highly complex discourse interchange" (Russell, 2005, p.136); a student interpreter is required to acquire the combination of some significant skills such as "knowledge of the language, listening, memory, concentration, understanding, note-taking" (Lu, 2013, p. 73) and the principles such as "taking note of meaning, subjective note-taking, economic note-taking, clear note-taking, and efficient use of time" (Durukan, 2017, p. 111) in the training process of consecutive interpreting. On this basis, the previous studies in the research context identified the common challenges that the student interpreters experienced in the training process. In this context, the study conducted by Arumí Ribas (2012, p. 821) showed that the challenges generally stemmed from the lack of some skills in "listening and understanding, note-taking, decoding notes and expressing and reformulating". Another study conducted by Chen (2017) revealed that the rate of language use was higher than the use of symbols, and full word use was higher than the abbreviations in consecutive interpreting. Likewise, the study conducted by Wu and Liao (2018) indicated that interpreting strategies were sometimes incompatible and confusing in the process of teaching. In addition, the study carried out by Sanchez (2018, p. 155) showed that the students were "more reliant on their memory and less dependent on notes".

To overcome the challenges mentioned above, the findings of the previous studies in the research context revealed that a long-term training process involving professional practices was required to develop the note-taking system (Chmiel, 2010), the use of understandable and utilizable interpreting strategies exerted positive affect on the learners in the training process (Li, 2013; Wu & Liao, 2018), "more frequent, periodically arranged lessons" were effective to enhance students' skills in consecutive interpreting (Yamada, 2018, p. 1395), and the convenient design and selection of the strategies to be used in consecutive interpreting enhanced the students' interpreting performance (Dong, Li, & Zhao, 2019). In this respect, the training process in consecutive interpreting must be "gradual and progressive and organically combine the various aspects of interpreting to enhance comprehension, memory, and expressiveness, and to constantly expand knowledge" (Afonina, 2022, p. 107). Notably, although note-taking in consecutive interpreting was challenging for the student interpreters, its benefit was not deniable as it made contribution to them in terms of "reducing their memory burden, ensuring accuracy, minimizing their effort, avoiding missing essential information, and enhancing the overall quality of the CI performance" (Phuong, Lam, & Le, 2023, p 19).

When the process of education is taken into consideration, the design of the teaching process based on a constructivist approach is beneficial as it helps instructors to define learners' "natural learning capacities" (Fox, 2001, p.33). With the help of the constructivist approach, "a significant contribution to student learning" (Hyslop-Margison & Strobel, 2007, p. 84) may be made, and the students may construct new information on their existing knowledge (Cooperstein & Kocevar - Weidinger, 2004). This is because, constructivism focuses on a "student-centered learning" process (Bada, 2015, p. 70), in which the students are oriented to take an active role in regulating the learning process. Here, they are encouraged to go through a *self-regulation* process. According to Bandura (1986), Kanfer and Gaelick (1986), and Karoly (1982), "self-regulation has been conceptualized as involving three key subprocesses: self-observation, self-judgment, and self-reaction" (as cited in Schunk and Zimmerman, 2012, p. 67). As for the learning and teaching process in a translation classroom, the use of the constructivist approach

is effective to enhance learners' skills in creativity, thinking strategies, analytical thinking, and decision-making process (Varney, 2009).

In conclusion, "although CI can be performed with or without notes, note-taking has been one of the primary topics in the teaching of and research on CI" (Russell & Takeda, 2015, p. 105). On this basis, exploring the challenges in teaching note-taking process and recommending new pedagogical implications will make a great contribution to the teaching process of consecutive interpreting as the research context is open to be discussed to enrich the translator training process through various pedagogical facets. In this sense, the trajectory of each competence intended to be achieved in the training process of consecutive interpreting should be identified in advance. In addition, the taxonomy of the methods to be used in the process of education must be redesigned to carry out an efficient training program and to overcome the challenges that learners may face in the process. From this aspect, the purpose of the present study is to examine the challenges that translation students might experience in the consecutive interpreting, to identify their strengths and weaknesses in the process, and to recommend pedagogical implications to shed light on the teaching process of note-taking in consecutive interpreting. To this end, the following research questions were generated.

1. What are the challenges that translation students face when they take notes in consecutive interpreting?

2. How does the awareness of translation students about their strengths and weaknesses affect their improvements in note-taking system?

3. What are the stages in note-taking system that student translators use to transfer the information flow in the speech while interpreting consecutively?

2. Method

The present study used a qualitative research design based on a case study method (Creswell, 2009), in which data are collected systematically in participants' setting over a certain period conducted under the control of the researcher to explore the challenges and to examine the participants' strengths and weaknesses in consecutive interpreting.

2.1. Research Design

The research design of the study was formed according to the qualitative research method, and hence the following data collection procedure was used:

1. Face-to-face pre-interviews to explore the problems or issues that the translation students experienced in consecutive interpreting.
2. Planning the teaching and learning process based on the theoretical construction in consecutive interpreting, which was designed according to the coursebook *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course* (Gillies, 2017).
3. Defining the data collection tools.
4. Using Focus-group interviews to define
   a. the strengths of the students,
   b. the weaknesses of the students,
   c. the challenges that the students might experience in the process,
   d. the students' own solutions to the challenges.

5. Face-to-face post-interviews to evaluate the changes in the teaching and learning process.
6. Qualitative data analysis.
7. Discussion of the findings to recommend pedagogical implications.

2.2. Procedure and Participants

The process of the study covered the fall term of the 2022-2023 Academic year, and it was conducted in the Department of Translation and Interpreting at a state university in Türkiye. Ethics Committee Approval Document of this research was received on 01.11.2022 with the number E-39098. The participants in the study were third-year translation students (n: 40). They were informed about the content of the study, and their consent was received. While analysing the data obtained from the participants, a code was given to each participant instead of using their names.

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Interviews

The research design of the present study was based on face-to-face interviews involving unstructured and open-ended questions (Creswell, 2009). In this respect, three types of interview protocols were used: a) pre-interview, the aim of which was to define the problems or challenges at the beginning of the teaching and learning process, b) focus-group interview, which was applied to the participants consisting of 6 or 8 student groups after each application and which aimed at determining the students' strengths, weaknesses, and challenges emerging after each session; and c) post-interview, which was used to evaluate the output of the teaching process at the end of the study. During the interviews, the participants used their native language Turkish to express their ideas clearly, and then the researcher translated their statements from Turkish to English.

2.3.2. Observation

The researcher observed the whole process of the study to examine how the students improved in the mapping system. The researcher, as the instructor of the class, was a "complete participant" (Creswell, 2009, p. 179) to decrease the negative effect of observation on the participants. In addition, the researcher used "field notes" (Creswell, 2009, p. 181) to record the participants' acts of translation, which they performed in the research process.

2.3.3. Think-Aloud Protocol (TAP)

"In the 'think aloud' method of data collection a translator is asked to translate a text while concurrently verbalizing as much as s/he can of his/her thoughts" (Palumbo, 2009, p.119). In the present study, the researcher used the Think-Aloud Protocols (TAPs) to explore how the students could construct the consecutive interpreting and note-taking system in their mental processes, to define their strengths and weaknesses in note-taking, to bridge the gap between their existing knowledge and the intended knowledge in the training process, and to redesign the teaching process to achieve the learning targets.

2.3.4. Student Diaries

Student Dairy is used as a tool of inquiry as it enables the researcher to monitor the student's improvement in line with his/her viewpoints (Alterman, 1965). In the process of the study, the participants kept a diary involving their opinions related to their strengths and weaknesses, the challenges that they faced, and their own solutions to overcome the identified challenges.

2.3.5. Portfolio

"A portfolio is essentially a collection of samples of an individual's work put together as evidence of her/his capabilities and achievements in a particular area" (Fernández Polo & Cal Varela, 2011, p. 46). From this aspect, the use of a portfolio provides data for a researcher to monitor the progress of learners and to assess learners' achievements in the process of learning and teaching. In this sense, the portfolio, which each student regularly kept during the whole study, was used as a research tool to evaluate their performance, improvements, and achievements in note-taking.

2.3.6. Texts

Informative text type, in which "the language dimension used to transmit the information is logical and referential, the content or 'topic' is the focus of communication" (Munday, 2008, p. 72), was used in the study. The texts used in the study were retrieved from https://breakingnewsenglish.com/.

2.4. Data Analysis

The researcher used the qualitative data analysis method, in which the findings were discussed and concluded in line with the recurring themes in the study. While analysing the qualitative data in the study, the following analysis process was used (Bhattacherjee, 2012; Creswell, 2009):

a. Organization and preparation of data,

b. Reading through all data,

c. Coding data,

d. Interrelating themes and descriptions,

e. Interrelating theories and descriptions,

f. Interpretation of data.

3. Findings

In this phase of the study, the data collected qualitatively were analysed to explore the student translators' strengths and weaknesses and the challenges that they faced while taking notes in consecutive interpreting. While analysing the qualitative data, the recurring themes were used to identify the students' weaknesses and to determine how they bridged the gap between their strengths and weaknesses while mapping the listening texts in consecutive interpreting.

3.1. Pre-interview Analyses

The first step of the study involved the phase of the identification of the challenges which the students had previously faced while taking notes in consecutive interpreting. The qualitative data obtained from pre-interviews were analysed according to the recurring themes, which the students regarded as their weaknesses. The following statements quoted from the participants illustrate the highlighted weaknesses.

> *"I have difficulty in concentrating on the text due to anxiety while listening. To this end, I generally have hesitations in taking note of the text for fear of making mistakes." (Students 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17)*

> *"In consecutive interpreting, I cannot understand the whole content of the text while listening. This is because I generally focus on the denotative meanings of the words more than the contextual meanings." (Students 1, 22, 23, 24, 26, 27, 32, 35)*

> *"Even though I understand the text, I cannot design the information flow as I cannot symbolize it in my mental process. Moreover, while trying to symbolize a sentence, I can miss the next one." (Students 2, 9, 10, 20, 21, 28, 33, 34, 36)*
>
> *"I have difficulty making sense of the sentences as I cannot form the semantic relations among the words, linking words, and phrases. Furthermore, while mapping the text, I have difficulty in forming logical relationships among the sentences I heard." (Students 5, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19)*

Following pre-interviews, the following key factors were highlighted as the challenges referring to the students' weaknesses related to note-taking system in consecutive interpreting at the beginning of the study. They had weaknesses at:

> a) the level of lexical units as they had difficulty understanding the contextual meanings of the words or phrases in the text.
>
> b) the level of the clause because they deemed themselves insufficient in forming coherence among the sentences in the text as they interpreted some sentences out of context.
>
> c) the level of the note-taking system because of anxiety, lacking background knowledge, and insufficient practice about it.

In line with the weaknesses given above, the teaching process was based on a constructivist approach to help the students to overcome their weaknesses in the process, and the following data-collecting tools were applied to evaluate their improvements in note-taking system within the learning process.

3.2. Focus-group Interview Analyses

This step of the study covered the analyses of the qualitative data obtained from the focus-group interviews applied after each of the classes. The following data analyses were presented in a sort of way of illustrating the students' self-assessments to identify the gap between their strengths and weaknesses in all stages of the study. The following extracts, involving the recurring themes, show the strengths and weaknesses defined by the students at intervals.

Focus-group interview 1

> Strengths: *"I have begun to decode the mapping system step by step, and now I can symbolize the expressions, but it is not at a sufficient level." (Students 15, 18, 20, 27, 28, 30)*
>
> Weaknesses: *"Although symbolizing the expressions, I think that I am still not good at symbolizing the text." (Students 15,18, 20, 27, 28, 30)*
>
> *Focus-group interview 2*
>
> Strengths: *"I feel that I have made progress in mapping the text because I can translate the text through my mapping system." (Students 9, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 27)*
>
> Weaknesses: *"Despite the progress in the mapping system, I still have difficulty in mapping the statistical values and proper names in the clauses, especially when there is more than one." (Students 9, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 27)*
>
> *Focus-group interview 3*
>
> Strengths: *"I can classify the key points in a text through my mapping system, and I am more economic in my mapping system than I was." (Students 15, 19, 21, 27, 28, 30)*
>
> Weaknesses: *"I am not fast enough to grasp the contextual meanings of the words, and I can forget what I have heard and how it has been said. I think that my note-taking speed is not at the same level as the speaker's reading speed." (Students 15, 19, 21, 27, 28, 30)*
>
> *Focus-group interview 4*
>
> Strengths: *"I can understand the content of the text and translate the text through a mapping system, especially using word-for-word strategy." (Students 3, 7, 15, 16, 21, 22, 23, 24)*
>
> Weaknesses: *"Although I understand the content of the text and can symbolize the information, I still have difficulty drawing the whole picture by mapping the information flow at the textual level in my mind." (Students 3, 7, 15, 16, 21, 22, 23, 24)*

Although the students stated that they were able to improve gradually in the mapping system, referring to their strengths in this sampling; the findings related to their weaknesses indicated that most of the students had difficulty understanding the statistical values and proper names in the clauses, inferring the contextual meanings of the words, and drawing the whole information stated in the ST. When the statement "I still have difficulty drawing the whole picture by mapping the information flow at the textual level in my mind" is taken into consideration, it was observed that the reason why they had difficulty drawing the picture of the information in ST was related to their weaknesses in coding and decoding the information in their memories in the process of note-taking.

3.3. Post-Interview Analyses

In this step of the study, the qualitative data obtained from the face-to-face post-interviews, involving unstructured and open-ended questions, were analysed to explore how the students achieved the intended level in the mapping system in comparison to the level at the beginning of the study. The following extracts illustrate the extent to which the students achieved at the end of the process.

> *"I did not have enough knowledge and skill to symbolize the text, which I listened to, in my mind. Grasping the theme and rheme in the text used to be quite difficult for me. But now, I can form a visual image of the text in my mind and draw up the outline of the information flow in the text." (Student 2)*
>
> *"At the beginning of this term, I could grasp the meanings of some words to make sense of the sentences I heard. However, I could not interpret the text as I forgot what I had heard. At the end of the term, I can succeed to symbolize words, phrases, or sentences; but it still requires more practice." (Student 7)*
>
> *"I did not know how to map a text I listened to, and I generally skipped most of the words and sentences in the text as I tried to write down all the sentences. In addition, the symbols first looked confusing and unnecessary to me. However, as I have learned how to symbolize what I heard, symbolizing the text enabled me to grasp more and more sentences in each step, compared to my previous performance." (Student 10)*
>
> *"While listening, I used to focus on the denotative meanings of the words rather than the meanings which they referred to in context, so I could not form unity among the sentences in terms of meaning. Now, I can understand the meanings of the words which they gain in the context of the text. In addition, as I learn the basic symbols in the mapping system, I feel the improvement in my interpreting." (Student 16)*
>
> *"At first, I used to have difficulty in symbolizing the text at word or clause level for fear of making a mistake; or I used to hesitate that the mapping system, which I used, would not be enough for my interpretation at all. But now, I can do it as I can easily match the content of the text with my mapping system. That is to say, I can transfer a high level of information from the source text by looking at my mapping system." (Student 30)*

The findings, obtained from the post-interviews, revealed that nearly all the students, at the beginning of the study, were weak in terms of perceiving the denotative and connotative meanings of the words to infer the contextual meanings, symbolizing the information in the text, making sense of the sentences in mental process, and keeping the information in mind. In addition, they stated that they were weak in the knowledge and practice of mapping system. However, the findings obtained at the end of the study showed that the students made a gradual and steady improvement in mapping the texts interpreted consecutively as they were able to internalize the mapping system through practice. The findings also revealed that student translators could manage to create their own mapping system in the learning process.

3.4. Analyses of the Data in Think-aloud Protocols, Student Diaries, and Portfolios

In this phase of the study, the following data were obtained from the portfolios revealing the students' improvement, the student diaries involving the students' viewpoints about their performance, and the

think-aloud protocols applied to observe what the students thought about their own performance and what reactions they showed while mapping the listening texts. The following extracts illustrate the students' improvements, viewpoints, and reactions in the process of note-taking.

> *"I will try to use the symbols which are familiar to me or which I designed by myself. In addition, I must practise more to internalize the mapping system" (Student 1)*
>
> *"I think I must study linking words and how they are symbolized. By doing so, I can make sense of the sentences better next time." (Student 5)*
>
> *"I prepared a sheet of paper involving common symbols and their meanings, and I stuck it on my desk. From now on, I try to grasp the content of the text as if I listened to lyrics." (Student 10)*
>
> *"After the lesson, I generally tried to remap the texts, which I was weak in symbolizing. I must do more practice on symbolizing the texts which are similar to those that we listened to in the classroom setting." (Student 15)*
>
> *"I think that I must accept the symbols as a language, and I should decipher its system by listening to more podcasts." (Student 25)*
>
> *"I have downloaded an application program from the internet to do lexical study. I feel that this program has improved me at word level in listening." (Student 33)*
>
> *"I am trying to create my own mapping system to code and then decode the sentences in my mind, which I hear" (Student 34)*
>
> *"I can symbolize the text but sometimes I am afraid of making mistakes when I interpret the symbols I create. To overcome this fear, I must do more practise and listen to more podcasts on the internet. In addition, I should focus on deictic expressions next time." (Student 35)*
>
> *"I must study conjunctions and tense agreement for the next session." (Student 36)*

The findings given above showed that nearly all the students could define their strengths and weaknesses related to the mapping systems they created, determine the strategies to find solutions to the challenges they faced, and overcome their weaknesses in the process. In addition, it was also found that they made decisions for the next step to overcome their weaknesses. By doing so, they were able to bridge the gap between their existing knowledge and the level of knowledge they intended to acquire. With the help of Think-aloud protocols, it was observed that while mapping the information flow in the source text, the students respectively designed the symbols in their mental processes, then transferred the symbols to paper, and finally deciphered the symbols to make interpretation. In addition, it was observed that the students took notes by abbreviating the words or phrases they could not symbolize. Here, it was determined that while abbreviating or symbolizing the expressions in the sentences; they grouped the words, phrases, or expressions in ST in two groups, namely as primary or secondary position which referred to the importance level of the key words, phrases, or expressions for his/her translation. To illustrate this, the figures given below were selected from the portfolio of one of the participants to show the mapping system in which he/she used the diagonal note-taking technique at different intervals.

Figure 1: The mapping system of text 1 retrieved from the portfolio of Student 18

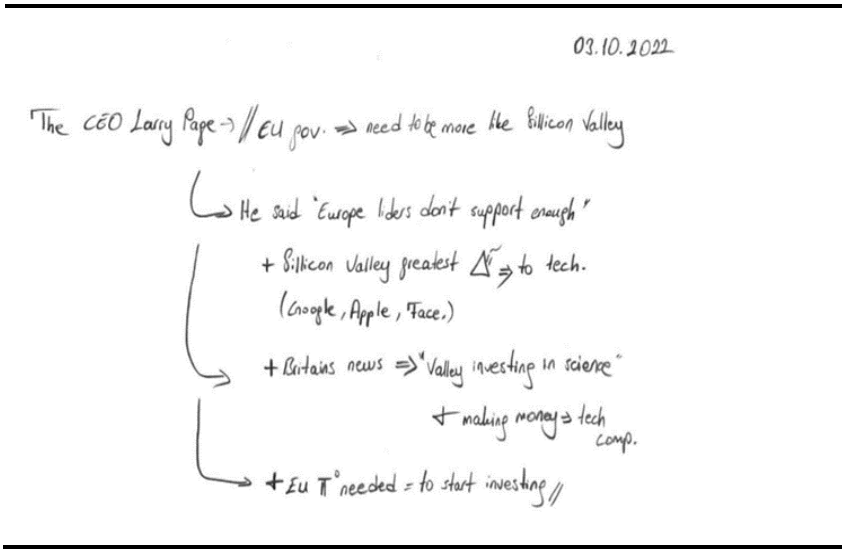


Figure 2: The mapping system of text 2 retrieved from the portfolio of Student 18

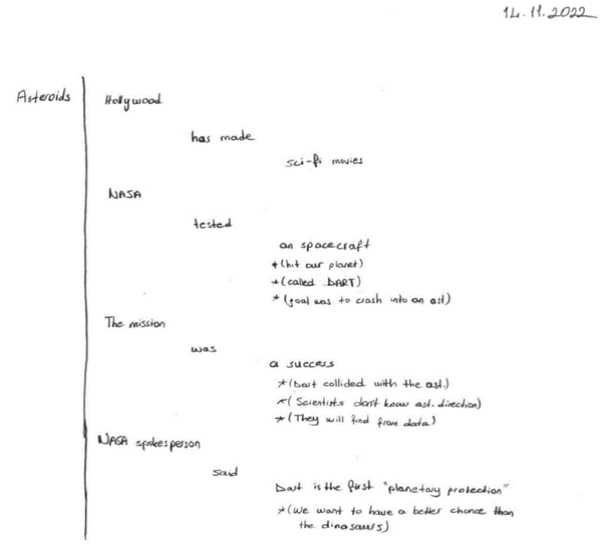


Figure 3: The mapping system of text 3 retrieved from the portfolio of Student 18

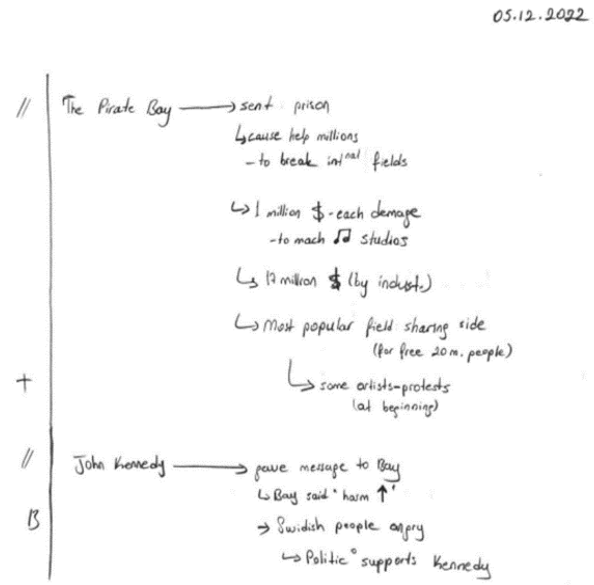
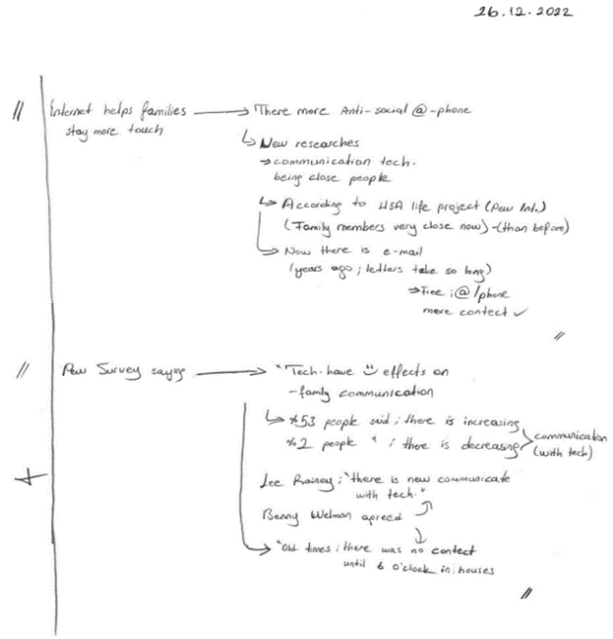


Figure 4: The mapping system of text 4 retrieved from the portfolio of Student 18



As shown in the figures, the improvement from the first mapping system to the last one shows an increasing and permanent improvement in terms of the information flow in ST. Figure 1 and Figure 2 involve insufficient information flow. However, when compared to Figures 1 and 2, Figures 3 and 4 illustrate a systematic improvement of the student as it involves symbols, abbreviated expressions, and a high level of information flow at the intended level. As seen in all figures, the student grouped the information flow in primary and secondary positions. After he/she noted the information in the primary position, he/she wrote the information in the secondary position below it or in parenthesis. In addition, he/she formed the semantic relation among the symbols or abbreviated expressions with "the recall

lines" (Gillies, 2017, p. 143). Here, he/she began his/her interpretation using the key information given in the primary position, and then he/she used the information in the secondary position to complete the information given in the primary position.

4. Discussion

The purpose of the present study was to examine the strengths and weaknesses of Turkish translator students related to the note-taking system in the process of consecutive interpreting. The findings obtained from the study were discussed in light of the previous studies conducted in the research context to shed light on the process of note-taking training in consecutive interpreting.

The first research question in the study aimed at examining the challenges that the students faced while taking notes in consecutive interpreting. On this basis, the study indicated that the challenges, referring to the participants' weaknesses in this sampling, stemmed from the lack of competency in the note-taking system, which overlapped with the findings of the previous studies conducted by Arumí Ribas (2012), Lu (2013), Chen (2017), Wu and Liao (2018), and Sanchez (2018). In addition, the present study highlighted the importance of three specific sub-factors causing the above-mentioned challenge. These sub-factors were respectively defined at the level of lexical units which the students had difficulty in understanding and interpreting the contextual meanings of the words, phrases, and statistical values in the listening texts; at clause level which they had difficulty in forming semantic relations among the sentences and the discourse style of ST in TT as they interpreted some of the sentences out of context; and at mapping level which they had difficulty in symbolizing the information flow in their mental processes because of lack of competency and practice. In addition to the linguistic factors mentioned above, the effect of anxiety was found as a key factor affecting the students negatively in the process. In the study, the students were observed to have a high level of anxiety for fear of making incorrect translation or producing translation at a low level of quality, which showed consistency with the studies indicating a significant relationship between the high level of anxiety and the low level of performance (Jiménez Ivars & Pinazo Calatayud, 2001; Lim, 2018; Rosiers, Eyckmans, & Bauwens, 2011).

The second research question aimed at examining how the awareness of translation students about their strengths and weaknesses affected their improvements in note-taking system. On this basis, the study highlighted the importance of the awareness of translation students about their strengths and weaknesses in the training process. This is because, it was observed that after having the awareness of their strengths and weaknesses, the students could manage to take the responsibility to regulate the learning process in consideration of their lacking knowledge which they had identified. Here, the students went through the process of *self-regulation* to internalize what they had learned. On this basis, it was observed that the students firstly monitored their own performance to identify where they were in the learning process, secondly self-assessed to define the gap between their existing knowledge and the knowledge they must acquire, and finally showed a reaction to bridge the gap between their existing knowledge and the intended knowledge. To this end, they could determine new learning targets for the next step by focusing on the issues which they esteemed themselves insufficient while taking notes. However, when the students failed to identify their weaknesses or/and bridge the gap, the teaching process was intervened by the instructor for *scaffolding*. This is because "if what has been developed fails to match trainees' competence and needs, changes are necessary" (Li, 2019, p. 37). In the present study, when the students needed the instructor's *scaffolding* to achieve the intended goals; the instructor guided them to be able to acquire the knowledge and to put it into practice instead of presenting the information to them directly. Here, the findings of the study emphasized the significance of the activities and practices designed according to the constructivist approach in the training process of note-taking. In addition, the study stressed the importance of the constructivist process in which the students could

take active roles in decision-making, goal setting, planning, and evaluating to raise awareness towards their strengths and weaknesses in note-taking.

The third research question aimed at determining the stages in the note-taking system that the student translators used to transfer the information flow in SL while interpreting consecutively. It was observed that the students noted the information flow in four stages: a) visualizing the information flow in SL through symbols in their mental process, b) transferring the symbols created in their mental processes onto the paper, c) deciphering the symbols on the paper to make a consecutive interpretation, and d) transferring the information from SL into TL through the symbols. Here, It was observed that all of these stages occurred in their memories as consecutive interpreting required a set of processing activities in the mental process such as coding, transferring, decoding, and reconstructing the information flow between ST and TT, as similarly stated in the studies conducted by Afonina (2022), Albl-Mikasa (2008), Russell (2005), Russell and Takeda (2015), Sanchez (2018), and Wang (2012). Here, the students went through the process of coding and decoding the information in SL. However, lack of concentration or distraction was found to be a negative key factor affecting the students in this process. The findings of the present study revealed that while the students were symbolizing the information in their mental processes, they could not concentrate concurrently on both the speech and the mapping system, which caused shifts in their interpreting. Likewise, Yemenici (2019) also stated that shifting attention from speaker to note-taking might cause a loss in interpreting.

5. Conclusion

Among the many issues discussed under the discipline of translation studies, the present study focused on the translation students' strengths and weaknesses while they were taking notes in consecutive interpreting.

Based on the findings obtained from the study, it was highlighted that the mapping system must be taught respectively at the levels of word, clause, and text. Accordingly, the study suggested a training process designed in line with the constructivist approach in which the students improved step by step to explore their strengths and weaknesses in the process. With the help of the constructivist teaching method used in the present study, the students were encouraged to go through the process of *self-observation*, *self-judgment*, and *self-reaction* to become *self-regulated* learners. As a consequence of this process, they were able to take an active role in the learning process and identify new learning targets to bridge the gap between their existing knowledge and the knowledge intended to be acquired. Thus, it might be assessed to what extent the predetermined goals have been achieved in the learning process. In this sense, the study underlined the importance of using formative assessment in teaching note-taking in consecutive interpreting, because the improvement in consecutive interpreting may also exert a positive effect on the progress of simultaneous interpreting. This is because "many interpreting teachers see training in consecutive as a good way of preparing students for simultaneous interpreting" (Dam, 2010, p. 77).

In conclusion, the present study has some limitations as it involves the learners who receive translator training at higher education in Türkiye. From this aspect, it is limited in terms of the scope and the number of participants. To this end, the findings of the study cannot be extrapolated to all spheres of education. However, the research context of the present study may be examined in different groups of sampling through a longitudinal design to make the findings generalizable.

References

Afonina, I. Y. (2022). Note Taking for Consecutive Interpreting: Challenge of Teaching, Success of Performing. *Publishing House "Baltija Publishing"*. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-196-1-4

Albl-Mikasa, M. (2008). (Non-) Sense in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting*, *10*(2), 197-231.

Alterman, R. A. (1965). Using Student Diaries to Develop an Evaluative Instrument for Teacher Education Programs. *The Journal of Educational Research*, *(58)*8, 369-372.

Arumí Ribas, M. (2012). Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training. *Meta*, *57*(3), 812–835. https://doi.org/10.7202/1017092ar

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, *5*(6), 66-70.

Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices.* USF Open Access Textbooks Collection. Book 3 University of South Florida. http://scholarcommons.usf. edu/oa_textbooks/3

Chen, S. (2017). Note-taking in consecutive interpreting: New data from pen recording. *The International Journal for Translation & Interpreting Research, 9*(1), 4-23.

Chmiel, A. (2010). How Effective is Teaching Note-Taking to Trainee Interpreters? The Interpreter and Translator Trainer, *4*(2), 233-250. https://doi.org/10.1080/13556509.2010.10798805

Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: A constructivist approach to learning. *Reference services review*, *32*(2), 141-148.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage Publications.

Dam. V. H. (2010). Consecutive Interpreting. Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 75-79). John Benjamins B.V.

Dong, Y., Li, Y., & Zhao, N. (2019) Acquisition of interpreting strategies by student interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer, 13*(4), 408-425. https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1617653

Durukan, E. (2017). Ardıl çeviri eğitiminde not almanın önemi ve not alma duyarlılığının pekiştirilmesi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, *5*(1), 102-112.

Fernández Polo, F. J., & Cal Varela, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. revista d'innovació educative,* (7), 44-51. https://www.redalyc.org/pdf/3495/349532303006.pdf

Fox, R. (2001) Constructivism Examined. *Oxford Review of Education, 27*(1), 23-35, DOI: 10.1080/03054980125310

Gile, D. (2009). Conference interpreting, historical and cognitive perspectives. M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies (2nd Ed.)*. Routledge.

Gillies, G. (2017). *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course (2nd Ed)*. Routledge.

Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and Education: Misunderstandings and Pedagogical Implications. *The Teacher Educator, (43)*1, 72-86, DOI: 10.1080/08878730701728945

Jiménez Ivars, A., & Pinazo Calatayud, D. (2001). "I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreting trainees: An empirical study. *The Interpreters' Newsletter*, 105–118.

Li, X. (2013). Are interpreting strategies teachable? Correlating trainees' strategy use with trainers' training in the consecutive interpreting classroom. *The Interpreters' Newsletter 18*: 105–128.

Li, X. (2019). Material development principles in undergraduate translator and interpreter training: balancing between professional realism and classroom realism. *The Interpreter and Translator Trainer, (13)*1, 18-43. https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1550039

Lim, H. O. (2018). Overcoming Performance Anxiety during Consecutive Interpretation. *Lagos Notes and Records*, *24*(1), 1-13.

Lu, W. (2013). Developing note-taking skills in consecutive interpreting. *Linguistics, Culture & Education*, *2*, 72-81.

Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications (2nd Ed.)*. Routledge.

Palumbo, G. (2009). *Key terms in translation studies*. Continuum.

Phuong, H. Y., Lam, T. C. T., & Le, T. T. (2023). Students' perceptions of using note-taking in consecutive interpreting assignments. *Can Tho University Journal of Science*, *15*(1), 8-21.

Rosiers, A., Eyckmans, J., & Bauwens, D. (2011). A story of attitudes and aptitudes?: Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting*, *13*(1), 53-69.

Russell, D. (2005). Consecutive and simultaneous interpreting. T. Janzen (Ed.), *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice* (pp. 135-164). John Benjamins.

Russell, D., & Takeda, K. (2015). Consecutive interpreting. H. Mikkelson & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 96-111). Routledge.

Sanchez, M. (2018). (Over) Note-Taking in Consecutive Interpreting. *International Journal of English Language & Translation Studies, 6*(3), 150-156.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. Weiner, I. B., Reynolds, W. M., & Miller, G. E (Eds.), *Handbook of Psychology* (2nd ed., Vol. 7, pp. 59-78). John Wiley & Sons, Inc.

Varney, J. (2009). From hermeneutics to the translation classroom: A social constructivist approach to effective learning. *The International Journal for Translation & Interpreting Research 1*(1), 27-43.

Wang, B. (2012). A descriptive study of norms in interpreting: Based on the Chinese-English consecutive interpreting corpus of Chinese premier press conferences. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *57*(1), 198-212.

Wu, Y., & Liao, P. (2018). Re-conceptualising interpreting strategies for teaching interpretation into a B language. *The Interpreter and Translator Trainer, 12*(2), 188-206. https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1451952

Yamada, H. (2018). Validity of note-taking for new consecutive interpreting learners: An empirical study of university interpretation courses. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(11), 1387-1396.

Yemenici, A. (2019). Ardıl çeviri eğitiminde dikkat yönetimi ve çalışma belleği dinamikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (5)*, 297-313. https://doi.org/10.29000/rumelide.606163

Internet

https://breakingnewsenglish.com/

93. Türkçe-Türk İşaret Dili görsel-işitsel çeviride metafor çeviri stratejileri[1]

Özgür ŞEN BARTAN[2]

Ufuk ÇELEBİOĞLU[3]

APA: Şen Bartan, Ö. & Çelebioğlu, U. (2023) Türkçe-Türk İşaret Dili görsel-işitsel çeviride metafor çeviri stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1447-1459. DOI: 10.29000/rumelide.1406077.

Öz

Metafor çevremizdeki dünyayı açıklamak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar metaforun söylem üzerindeki etkisine odaklanarak öneminin altını çizmektedir. (Kövecses, 2009, 2010; Steen, 2008). Alanyazında sözlü dillerin çevirisinde yapılan çalışmalar mevcutken sözlü dillerden işaret dillerine yapılan çevirilerde metafor çevirisi nadiren incelenen bir konu olmuştur. Türk İşaret Dili'nde (TİD) metafor kullanımı sıklıkla yer almaktadır ve işaret dilinde metafor kullanımının sözlü dillerden farklılıklar barındırdığı bilinmektedir. Bu çalışmada Türkçe'den TİD'e görsel-işitsel çevirilerde kullanılan metafor çeviri stratejilerine odaklanılmaktadır. Çalışmada şu soruların yanıtları aranmaktadır: 1)Türkçe-TİD görsel-işitsel çevirilerde hangi metafor çeviri stratejileri kullanılmaktadır? 2) Dizi, haber ve söyleşi programı gibi farklı görsel-işitsel ürünler kullanılan metafor çeviri stratejilerini etkilemekte midir? 200 dakikadan oluşan iki dilli görsel-işitsel çeviri derleminde çeşitli medya kanallarından seçilen ve TİD çevirisi yapılmış üç dizi, dört haber metni ve üç söyleşi programı yer almaktadır. İkidilli oluşturulan derlemin işaretlenmesinde işaret dili analizleri için kullanılan işaretlerin ve el dışı hareketlerin de kodlanmasına olanak sağlayan ELAN 4.9.4 derlem işaretleme aracı kullanılmıştır. Çalışmanın derlemindeki kaynak metin dikkate alınarak 133 metaforun kullanıldığı görülmüştür. 133 metaforun çevirilerinde genellikle (%43.75) *kaynak dildeki imgenin oluşturulduğu* stratejinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, genellikle, kaynak metindeki metaforlar Türkçenin etkisinde kalarak TİD'e aktarılmıştır. Kullanılan diğer stratejiler ve TİD farklılıkları çalışmanın bulguları çerçevesinde tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk İşaret Dili çevirisi, görsel-işitsel çeviri, metafor çevirisi, çeviri stratejileri, medya erişilebilirliği

---

[1] 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:** 20.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406077
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Doç. Dr., Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD / Assoc. Prof., Kırıkkale University, Western Languages and Literatures, English Translation and Interpreting Department (Kırıkkale, Türkiye), ozgursen1@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7351-7858, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

[3] YL Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Türk İşaret Dili Tercüme ve Sağır Çalışmaları / MA., Ankara University, Turkish Sign Language Translation and Deaf Studies (Ankara, Türkiye), ufukcelebiogluu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6681-1442, **ROR ID:** https://ror.org/ 01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossreff Funder ID:** 100007613

Metaphor translation strategies in Turkish-Turkish Sign Language (TİD) audio-visual translation[4]

Abstract

Metaphor is used as a tool to explain the world around us. Recent studies have underlined the importance of metaphor by focusing on its effect on discourse. (Kövecses, 2009, 2010; Steen, 2008). While there are some studies in the literature on the translation of spoken languages, metaphor translation from spoken languages to sign languages has rarely been examined. Turkish Sign Language (TİD) frequently uses metaphor and it is known that the use of metaphor in sign languages differs from spoken languages. This study focuses on metaphor translation strategies used in audiovisual translations from Turkish to TİD. The study seeks answers to the following questions: 1) Which metaphor translation strategies are used in Turkish-TİD audiovisual translations? 2) Do different audiovisual products such as TV series, news and talk show programs affect metaphor translation strategies? The 200-minute bilingual audiovisual translation corpus consists of three TV series, four news texts and three talk show programs selected from various media channels and translated into TİD. The corpus annotation tool ELAN 4.9.4, which allows coding signs and non-hand gestures used for sign language analysis was used to annotate the bilingual corpus. 133 metaphors were used in the source text corpus of the study. Regarding the translations of 133 metaphors, it was found that, generally, the strategy called *reproducing the same image in the target text* (43.75%) was used. In other words, the metaphors in the source text were transferred to the TİD under the influence of Turkish. Other strategies and the differences of TİD are discussed within the framework of the findings of the study.

Keywords: Turkish Sign Language interpreting, audiovisual translation, metaphor, translation strategies, media accessibility

1. Giriş

Metafor bir sözcüğün veya ifadenin gerçek anlamından farklı bir anlam üretmek için kullanılan retorik bir kavramdır. Bir tümcedeki geçen sözcüğün sözlük anlamı dışında yorumlanması olarak adlandırılmaktadır (örn; cep (trafik), fare (bilgisayar), köprü (diş hekimliği)). Ayrıca metaforlar metne edebi değer katan ve karakterlerin kişisel özelliklerini güçlendiren dilsel araçlar olarak kabul edilse de (Yılmaz, 2020) son yıllarda yapılan çalışmalar metaforların günlük konuşma dilinde de sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. Meir ve Cohen (2018) metaforların sadece dille sınırlı olmadığını, ayrıca müzik, görsel sanat ve matematik gibi diğer bilişsel alanlarda da kullanıldığını belirtmiştir.

Doğal diller sözlü ve işaret olmak üzere iki modaliteden oluşur ve bu dillerin dilbilimsel yapılar, süreçler ve iletişimsel işlevler açısından birçok önemli ortak özelliği olduğu gibi (Sandler ve Lillo-Martin, 2006) farklılıkları da bulunur. Örneğin, işaret dillerinde aynı anda birden çok sözcüğü ele ait ve el dışı

---

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: 20.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406077
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

hareketlerle eşzamanlı olarak ifade edebilirken sese ait konuşma dilleri ardışık bir şekilde ifade edilmektedir.

Ayrıca işaret dillerinde ikoniklik ve metafor ayrımı çalışılan bir konu olmuştur. İşaret dilleri ikonik öğelerle dolu dillerdir. İkonik öğelerin somut anlamları olabileceği gibi kavramsal metaforlar aracılığıyla soyut anlamları da olabildiği belirtilmektedir (Taub, 2004). Türk İşaret Dili'nde (TİD) de metafor kullanımı sıklıkla yer almaktadır (Dikyuva vd., 2015). Özellikle soyut kavramlarda işaretlerin kaynak ve hedef olarak iki farklı alana gereksinim duyulduğu ve bu alanların metaforik işaretleri üretmede önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Araştırmacılar "AŞK BİR YOLCULUKTUR", "ZAMAN PARADIR", "ANLAMAK YAKALAMAKTIR" "GELECEK ÖNDERDİR" ve "GEÇMİŞ ARKADADIR" gibi kavramsal metaforların TİD' de bulunduğunu ve her iki alanın eşleştiğini göstermektedir (Dikyuva vd., 2015). Alanyazında TİD'in kullandığı metaforlarla ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte (Dikyuva vd., 2015) TİD çevirmenlerinin Türkçe-TİD çevirilerinde metaforların kullanımı ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Türkçe-TİD görsel-işitsel çevirilerde kültürel farklılıkların ve söz sanatlarının Sağır bireyler tarafından anlaşılabilir olması, doğal ve akıcı şekilde aktarılması önemlidir. TİD görsel-işitsel çevirilerinde metafor içeren ifadelerin hangi stratejilerle çevirisinin yapıldığının belirlenmesi, çeviride yaşanacak sorunların belirlenerek çözüm yollarının bulunması ve tercüman yetiştirmeye yönelik müfredata yön vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada Türkçe-TİD görsel-işitsel çevirilerde metafor çeviri stratejilerine odaklanılarak üç dizi, dört haber metni ve üç söyleşi programı olmak üzere toplam 10 metinden oluşan çeviri derlemi oluşturup Newmark'ın çeviri stratejileri çerçevesinde incelenmiştir.

2. Kuramsal Çerçeve

Son 20 yılda ülkemizde engellilere yönelik sosyal politikaların geliştirilmesi, 1 Temmuz 2005 tarihinde yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2006 yılında yürürlüğe giren İşaret Dili Tercümanlığı Hizmeti Verecek Personelin Yetiştirilmesi ile Çalışma Esasları Hakkında Yönetmelik[5] ve Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel İşitsel Medya Hizmetlerine Erişimin İyileştirilmesine ilişkin RTÜK Yönetmeliği (2019) gibi mevzuat düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi, medya kuruluşlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, özel kurumlara ve dernek gibi tüzel kişiliklere TİD çevirmenin istihdamının arttırılması, Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Halk Eğitimlerde işaret dili kurslarının yaygınlaştırılması ile toplumda işaret diline verilen önem giderek artmıştır. Üniversitelerde TİD Çevirmenliği alanında yüksek lisans programlarının oluşturulması (Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi) ile lisansüstü tezler ve araştırmalar artmaya başlamıştır.

İşaret dili çevirisi (İDÇ) Sağır toplumun iletişim kurmasını sağlayan çeviri türüdür. İşaret dilleri ele ait hareketler ve el dışı hareketlerden oluşmaktadır. İşaret Dili Tercümanları (İDT) çeviri yaparken sadece el hareketleri değil aynı zamanda el dışı hareketleri de etkin bir şekilde kullanırlar. Ülkemizde İDÇ'ler genellikle anne babası işitme engelli olan CODA'lar tarafından gerçekleşmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Halk Eğitim Merkezlerinde gerçekleşen kurslarda öğrenim görmüş, Sağırlarla günlük hayatta işaret dili kullanan ikinci dil öğrencileri tarafından da İDÇ hizmeti verilmektedir. İDT'ler günümüzde ülkemizde medya çevirmenliği, konferans çevirmenliği, tapu, noter, mahkemelerde gerçekleşen çeviriler, polis istasyonlarında gerçekleşen çeviriler, sosyal hizmet çevirileri, spor çevirmenliği, eğitim kurumlarında gerçekleşen çeviriler, resmi toplantılar, sağlık çevirmenliği gibi çeviri alanlarında hizmet vermektedir (Şen Bartan vd., 2023). Görsel-işitsel çeviride İDÇ alanında yapılan

5 Yönetmelik sonucunda Türk İşaret Dili Çevirmenlerini yetiştirmek üzere TİD Bilim ve Onay Kurulu (TİDBO) kurulmuştur.

çalışmalar ülkemizde sınırlıdır (Doğan, 2021; Okyayuz, 2019). Bu konuda öne çıkan Doğan'ın (2022) çalışmasında haber bültenlerinin TİD çevirilerinde Sağır izleyicilerin haberleri anlama sorunu ile karşı karşıya oldukları bilgisine 1068 Sağır izleyicinin görüşleri alınarak ulaşılmıştır.

Sağırların yayın hizmetlerine erişiminin iyileştirilmesi önemlidir. Engellilerin medyaya erişilebilirliğinin sağlanması amacıyla medya hizmet sağlayıcıları alt yazılar, İDÇ, sesli betimlemeler, büyük yazı tipleri gibi teknikler kullanmaktadır. 2019'da Resmi Gazetede yayımlanan Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'e göre sağırların yayın hizmetlerine erişiminin sağlanması şu şekilde belirlenmiştir;

> Engelli dostu programlar MADDE 5-
>
> 1- Sağırların yayın hizmetlerine erişimini sağlamak amacıyla engelli dostu programlarının yayın süresi, medya hizmet sağlayıcının aylık yayın süresi toplamının;
>
> a) En az yüzde onuna altı ay içinde,
>
> b) En az yüzde beşi ayrıntılı altyazı, en az yüzde beşi işaret dili, en az yüzde beşi sesli betimleme çeviri türlerinde olmak üzere yüzde yirmi beşine iki yıl içinde,
>
> c) En az yüzde onu ayrıntılı altyazı, en az yüzde onu işaret dili, en az yüzde onu sesli betimleme çeviri türlerinde olmak üzere yüzde kırkına beş yıl içinde,
>
> ulaşmak zorundadır.
>
> Haberlere erişim MADDE 6-
>
> 2- İfade ve haber alma özgürlüğünün sağlanması amacıyla medya hizmet sağlayıcıların;
>
> a) Ana haber bültenlerinden birini günlük olarak işaret dili ile yayınlaması zorunludur.

Ayrıca Avrupa Erişilebilirlik yasası (Directive (EU) 2019/882) 2019'da kabul edilmiştir.[6] Bu Direktifin üye devletler tarafından 28 Haziran 2025'ten itibaren uygulamaya konması gerekmektedir. Yasaya göre Avrupa'da özel ve kamu kanalları, isteğe bağlı görsel-işitsel medya sağlayıcılarının yayınlarını kademeli olarak daha fazla altyazı, sesli betimleme, işaret dili çevirisi ve sesli alt yazı ile daha erişilebilir hale getirmesi gerekmektedir. Ayrıca üye devletler yasaya göre, acil durum bilgilerinin (olağanüstü hal, salgın, devlet başkanlarının Ulusa Sesleniş konuşmaları vb.) engelliler için erişilebilir olmasını sağlamakla yükümlüdür.

Medya programlarındaki çeviriler canlı yayın çevirisi ve/veya kayıttan çeviri yapılarak gerçekleşmektedir. Araştırmalara göre, canlı yayınlardaki çevirmenlik diğer çevirmenliklerden daha streslidir (Serrano 2011: 116). Canlı yayınlarda hızlı düşünmenin gerekli olduğu, çeviri hatalarını düzeltmenin zor olduğu, zaman zaman gerçekleşen hataların ve düzeltmelerin geri alınamadığı, canlı yayınlarda yayın öncesi hazırlık yapılamadığı ve tüm bu unsurların çevirmende baskı yarattığı bilinmektedir. Ayrıca kayıttan yapılan çevirilerde canlı yayına nazaran daha az hata olduğu ve baskının daha az olduğu bilinmektedir.

2.1. İşaret dilinde metafor ve çevirisi

Konuşma dilleri ve işaret dilleri arasında modalite açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin ikoniklik (gösterimsellik) işaret dillerinde oldukça yaygındır (Meir, 2010). TİD'de uzuvlar işaret parmağı ile uzvun bulunduğu bölgeyi gösterme ile üretilir. İşaret dillerinde vücudun uzuvlarının gösterimi metaforlarda kullanımı kısıtlamaktadır. Örneğin Türkçede *gözetmek, korumak, bakmak* anlamında kullanılan "*göz kulak olmak"* deyimi uzuv içermektedir. Ancak TİD'de GÖZ ve KULAK kelimeleri TİD'de bu anlamı taşımamaktadır ve dolayısıyla TİD olanakları içinde farklı bir metafor, deyim veya benzetme

[6] Erişim adresi: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019L0882

olmadığı durumda Pedersen'ın *anlamına indirgeme (reduction to sense)* olarak adlandırdığı ve Newmark'ın da (1988) *anlamına dönüştürme (converting the metaphor into sense)* olarak tanımladığı stratejinin uygulanması çeviride mesajı iletme açısından doğru tercihlerden birisi olarak görünmektedir. Meir ve Cohen'e (2014) göre uzuvların belirginliği metaforik kullanımı kısıtlarken şiirsel işaretlerde veya günlük kullanımlarda belirli etki için uzuvlar kullanılabilmektedir. İşaret dillerinde belirli uzva yakın bir işaret üreterek anlam oluşturmak mümkündür. Örneğin, bilişsellikle bağlantılı bir kavram olan ÖĞRENMEK işareti işaretçinin şakağına doğru hareketi içermektedir, kişinin kafasına bir şeyi koyma eylemi olarak ikonik biçimde temsil edilmektedir.

Croft (2003) ve Taub (2001) ikonikliğin metaforla etkileşimine odaklanmıştır. İkonik biçimin metafor ile etkileşimi *yapı koruyucu* (İng. Structure preserving mapping) olmalıdır. Croft'a göre (2003) ikonik biçimin sözcüğü sözcüğüne çevirisi ikonik biçimin metafor ile etkileşimini kısıtlar. Ona göre kaynak metinde yer alan metaforun hedef metne sözcüğü sözcüğüne değil anlamına göre çevrilmesi gerekmektedir. Bu duruma çalışma derleminden bir başka örnek ise *"Anne beni yeme"* metaforudur. TİD'de yapılacak sözcüğü sözcüğüne çeviri anlam karmaşası yaratabilmektedir. TİD'de YEMEK sözcüğünün işareti, işaretçinin el ile ağız konumuna doğru tekrarlanan hareketi ile gerçekleşmektedir (Bkz.Resim 1). Türkçe imgenin oluşturulduğu stratejide anlaşılırlık sorunu yaşanabilecek "Anne beni yeme" metaforu TİD'de "ANNE BEN KANDIRMAK^DEGIL" seklinde çevrilebilir. Metafor kullanımında bir diğer olgu ise işaret dillerinde benzetmelerin kullanımıdır. Meir ve Cohen'e (2014) göre işaret dillerinde metaforik kullanımlarda daha çok benzetme kullanılmaktadır.

Resim 1.TİD'de *yemek* sözcüğü

Newmark'a göre "metafor çevirisi en önemli çeviri sorunudur" (Newmark, 1988: 104). Metafor çevirisi kültürel ögelerin çevirilebilirliği tartışması içinde yer almaktadır ve yazın çevirisinin yanı sıra çeviribilimin birçok alt alanında çalışılmakta olan bir konudur (Örneğin hukuk metinlerinde, Božović, 2022; Stefanì, 2016).

Alanyazında metafor çevirisi üzerine yapılan çalışmalar farklı dil çiftlerinde ve farklı çeviri alanlarında mevcuttur (Alvarez, 1993; Bazzi, 2014; Božović, 2022; Dickens, 2005; Newmark, 1980; Pedersen, 2017; Schäffner & Shuttleworth, 2013) ve metafor çevirisinin, çevirinin önemli bir unsuru olduğu ve bu süreçte pek çok çeviri stratejisinin kullanılabildiği belirtilmektedir. Ancak görsel-işitsel çeviri bağlamında yapılan metafor çevirisi çalışmalarının çok az olduğu belirtilmektedir (Božović, 2023; Pedersen, 2017). Örneğin, metafor çevirisinde Božović (2023) kullanıcı temelli bir yaklaşım benimseyerek 322 kişi ile deney ve 53 kişi ile görüşme tekniğini kullandığı çalışmasında kültürler ötesiliğe (transcultural) bakmaksızın izleyicilerin *yerelleştirilmiş* bir yaklaşımdan (domesticated approach) yana görüş bildirdiğini belirtmektedir.

Ayrıca, Pederson (2017: 424) da bu alanda inceleme yapmak için kullanılabilecek stratejiler önererek gerçekleştirdiği çalışmasında çeviri stratejilerini şöyle sınıflandırmıştır:

1. İmge transferi içerme: Kaynak dildeki imgenin korunması,
2. İmge değiştirimi: Kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki imgenin kullanılması,
3. Anlamına indirgeme: Metaforu anlamına dönüştürme,
4. Silme: İmgenin silinmesi ve yerine hiçbir şey konmaması,
5. Yeni imge ile telafi: İmgenin silinmesiyle birlikte yeni bir imge ile telafi edilmesi.

Bunun yanı sıra, bu konuda öne çıkan araştırmacı olan Newmark'ın (1988) metafor çevirisinde önerdiği işlemler şöyle özetlenebilmektedir:

6. Kaynak dildeki imgenin hedef dilde oluşturulması,
7. Kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki standart imgenin kullanılması,
8. Metaforun benzetme yoluyla çevrilmesi,
9. Metaforun anlamının yanı sıra benzetme yoluyla çevrilmesi,
10. Metaforun anlamına dönüştürülmesi,
11. Metaforun silinmesi,
12. Metaforun anlamının yanı sıra metaforla çevrilmesi,

Yukarıda belirtilen Pedersen'ın stratejileri altyazı için uyarlanmış görünmektedir. Newmark'ın (1988) sınıflandırmasında metaforu benzetme yoluyla çevirme, metaforu anlamının yanı sıra benzetme yoluyla çevirme, metaforu anlamının yanı sıra metafor yoluyla çevirme gibi farklı sınıflandırmalar da olduğu görülmektedir. Bu çalışma için kapsamının genişliğinden dolayı Newmark'ın sınıflandırmasının kullanılması tercih edilmiştir.

Newmark'ın (1988) önerdiği metafor çevirisi ile ilgili uygulamaları daha somut olarak görmek için Manipuspika'nın (2019) örneklerinden yararlanılarak oluşturulan Tablo 1 She is a fox biçimdeki kaynak tümceyi farklı stratejilerle örneklemektedir. Metaforun silinmesi olarak tanımlanan stratejide örnek tümceyle (She is a fox) örneklendirilmesi olası olmadığından örnek değiştirilmiştir.

Tablo 1. Newmark'ın stratejilerine örnekler

Stratejiler	**Örnekler**
Kaynak dildeki imgenin hedef dilde oluşturulması	*O **kız bir tilki.***
Kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki standart imgenin kullanılması	*O **kız arkadan iş çevirir**.*
Metaforun benzetme yoluyla çevrilmesi	*O **kız bir tilki gibi.***
Metaforun anlamının yanı sıra benzetme yoluyla çevrilmesi	*O **kız bir tilki gibi kurnaz**.*
Metaforun anlamına dönüştürülmesi	*O **kız kurnaz**.*
Metaforun silinmesi	*Jump into sky=Jump.*
Metaforun anlamının yanı sıra metaforla çevrilmesi	*O **kız kurnaz bir tilki**.*

3. Yöntem

Bu çalışmada 200 dakikadan oluşan derlemde çeşitli medya kanallarından seçilen ve TİD çevirisi yapılmış üç dizi, dört haber metni ve üç söyleşi programlarının ilk 20 dakikası yer almaktadır. İkidilli oluşturulan derlemin işaretlenmesi işaret dili analizleri için kullanılan işaretlerin ve el dışı hareketlerin de kodlanmasına olanak sağlayan ELAN 4.9.4 (Wittenburg vd., 2006) derlem işaretleme aracı

kullanılmıştır ELAN' da kaynak metin ve hedef metin olarak iki çözümleme sütunu eklenmiş böylece her iki metin arasında benzerlikler ve farklılıklar tespit edilebilmiştir. ELAN' da kodlama biçimi olarak işaret dillerinde evrensel kodlama biçimleri kullanılmıştır (bkz. Tablo 2). Bu çalışmada Newmark' ın metafor ve deyimler için oluşturduğu çeviri stratejileri temel alınmıştır.

Tablo 2.ELAN kodlama biçimi

	Türkçe Çeviri Karşılığı	**TİD Kodlama Biçimi**
1	Gitmiyor	GİTMEK^DEĞİL
2	Çağırdın mı?	X2ÇAĞIRMAKX1?
3	Gezmek	GEZMEK
4	Sen	X2
5	Ahmet, Mehmet	A+H+M+E+T, M+E+H+M+E+T
6	Görmek, Görmek,Görmek	Görmek++
7	Çevirmenler	Çevirmen A,B,C,Ç,D,E
8	Metafor	Mtf.
9	Eksiltme	Eks.
10	Stratejiler	1,2,3,4,5,6,7

Araştırmada ayrıca çözümleme sırasında bazı işaretlerin Türkçe karşılıklarını bulabilmek için anadili TİD olan, Sağır okullarında eğitim almış en az üç yıllık tecrübesi olan öğretim görevlisi Sağır bireyden yardım alınmıştır.

Çevirmenler

Bu çalışmada kullanılan derlemde çeviri yapan çevirmenlerin dördü kadın ve ikisi erkektir. Bu çevirmenler 2013 yılında Türk İşaret Dili Bilim Kurulu (TİDBO) tarafından gerçekleşen sınavda başarılı olmuşlardır. Çalışma kapsamında incelenen çevirileri yapan çevirmenler annesi ve/veya babası işitme engelli olan ve ana dili TİD olan CODA'lardan (Child of Deaf Adults) oluşmaktadır. Tablo 3'te çevirmenler ve çeviri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre çeviri alanında genellikle 10 yıl ve üstü deneyime sahip çevirmenlerin çeviri eğitimi almadığı görülmüştür. Çevirmenlerin çalışma biçimine bakıldığında üç çevirmenin tam zamanlı çalıştığı diğerlerinin şirket veya dernek aracılığıyla iş aldıkları kaydedilmiştir. Ayrıca çevirilerin yedisinde canlı yayın çevirisi yapılmışken üç dizide kayıttan çeviri yapıldığı görülmüştür.

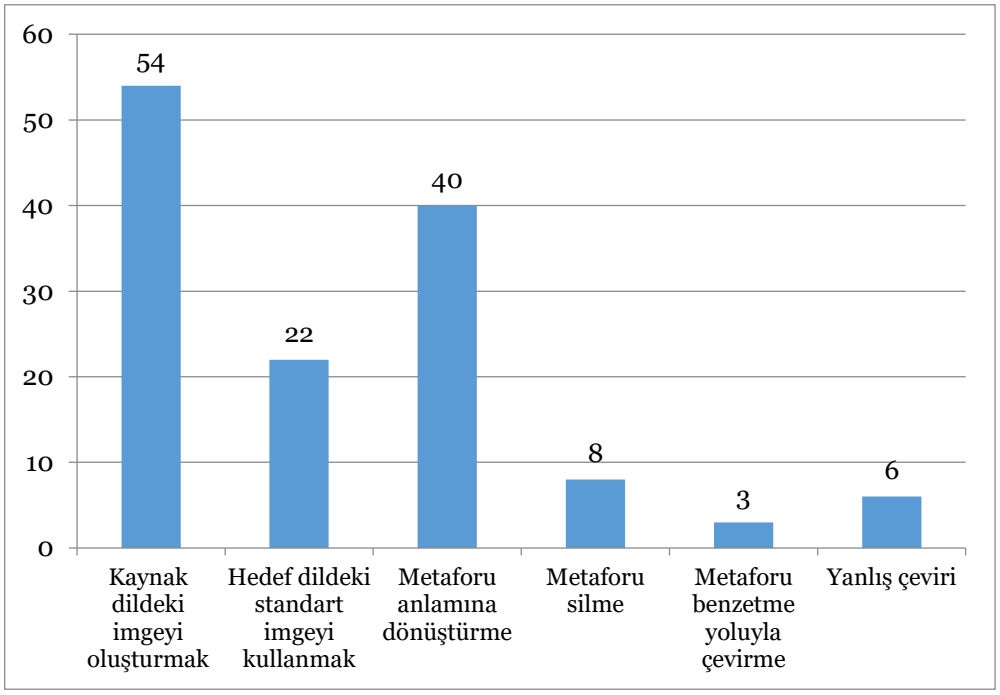
Tablo 3. Çevirmen ve metin bilgileri

Metin	**Çevirmen çalışma biçimi**	**Metin türü**	**Yayın/Çeviri**	**Deneyim**
1	Tam zamanlı	Haber 1	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
2	Tam zamanlı	Haber 2	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
3	Şirket tercümanı	Haber 3	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
4	Şirket tercümanı	Haber 4	Canlı yayın çevirisi	5-10 yıl
5	Şirket tercümanı	Söyleşi programı 1	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
6	Şirket tercümanı	Söyleşi programı 2	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
7	Şirket tercümanı	Söyleşi programı 3	Canlı yayın çevirisi	10+ yıl
8	Tam zamanlı	Dizi 1	Kayıttan	10+ yıl
9	Dernek tercümanı (SEBEDER)	Dizi 2	Kayıttan	10+ yıl

10	Dernek tercümanı (SEBEDER)	Dizi 3	Kayıttan	10+ yıl

4. Bulgular

Bu çalışmada Türkçe-TİD görsel-işitsel çevirilerde metafor çeviri stratejilerine odaklanılarak üç dizi, dört haber metni ve üç söyleşi programı olmak üzere toplam on metnin işaret dili çevirilerinde metafora odaklanılarak incelenmiştir. Çalışmada 200 dakikadan oluşan derlem çözümlendiğinde toplam 133 metafor bulunmuştur. Grafik 1'de görüldüğü gibi, bunların %40,6'sında (N 54) *kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu*, %30.7'inde (N 40) *kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki (TİD) standart imge*nin kullanıldığı; %16.5'inde (N 22) *metaforun anlamına dönüştürüldüğü*; %6'sında (N 8) kaynak dildeki *metaforun silindiği ve %2.2'sinin metaforu benzetme yoluyla çevirdiği* gözlenmektedir. Ayrıca %4.5 (N 6) oranında yanlış çeviri yapıldığı görülmektedir.



Grafik 1. Görsel-işitsel çevirilerde kullanılan metafor çevirisi stratejilerinin dağılımı

Özetle yaklaşık %70 oranında beklenen ve ideal denebilecek metafor çevirisinin (*kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki standart imge*nin kullanıldığı) dışında farklı çeviri stratejilerine yer verildiği gözlenmektedir.

Tablo 4'te çalışma derleminde kullanıldığı saptanan beş stratejiden ve yapılan yanlış çevirilerden örnekler sunulmaktadır. Buna göre haber metinlerinde yer alan Örnek 1 ve 2'de en sık kullanılan strateji olan kaynak dildeki (TR) imgenin hedef dilde oluşturulduğu görülmektedir. Çevirmenin Türkçe metafordan etkilenerek çeviri yaptığı görülmektedir. Buna karşın Örnek 3 ve 4'te TİD olanakları kullanılarak metafor çevirisi yapıldığı görülmektedir. Ayrıca örnek 5 ve 6'da metaforun benzetme yoluyla çevirisinin yapıldığı görülmektedir. Çalışma derleminde bu tür örneklerin sayısı Meir ve Cohen'in (2014) işaret dillerinde metaforik kullanımlarda daha çok benzetme kullanılır önermesiyle karşıtlık göstererek dikkat çekici düzeyde az olduğu (N 3/*%2.2*) görünmektedir. Örneğin bu çalışmada Türkçe metinde yer alan *"Teyze anne yarısı"* ifadesi Türk İşaret Dili Çevirmeni tarafından TEYZE ANNE YARIM GİBİ şeklinde benzetme yapılarak çevrilmiştir.

Tablo 4. Çalışma derleminde kullanılan çeviri stratejilerinden örnekler

Çeviri stratejileri	**Çalışma derleminden örnekler**	
	TR	**TİD**
Kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu	**(1)**Gençlerin isteklerini kırmayan(Haber 1: 02:41)	**(1)**GENÇ TALEP^ETMEK KIRMAK^DEĞİL
	(2) Trafikte can almaya devam ediyor (Haber 4: 04:00)	**(2)**T TRAFİK CAN ALMAK DEVAM^ETMEK
Kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki (TİD) standart imgenin kullanıldığı	**(3)**Fitilini ateşlemek (Haber 1, 03:05)	**(3)**KİBRİT YAYILMAK BAŞLAMAK
	(4) Acı haber (Haber 2, 00:18)	**(4)**KALP AĞRIMAK HABER^VERMEK
Metaforu benzetme yoluyla çevirme	**(5)**Teyze anne yarısı (Dizi1, 12:39)	**(5)**TEYZE ANNE YARIM GİBİ
	(6) Yok yok çocuk değil bu adeta çalıkuşu(Dizi 1, 01:18)	**(6)**YOK ÇOCUK^DEĞİL DOĞRU BU KİŞİ KUŞ GİBİ
Metaforu anlamına dönüştürüldüğü	**(7)**El kadar çocuk (Dizi1, 12:22)	**(7)**ÇOCUK KÜÇÜK KIZ
	(8) Yanarım yanarım Ferideme yanarım (Dizi1, 12:28)	(8)O ETKİLİ ÜZÜLMEK F O
	(9) Rakamlar tırmanıyor (Haber 2, 09:27)	(9)YÜKSELMEK
Metaforun silindiği	**10)**Dünya nükleer savaş kapıda mı sorusuna yanıt ararken (Haber 1, 06:16)	**(10)**DÜNYA KİMYA SAVAŞ YAYILMAK
	(11) Ben düşündüm taşındım(Dizi 3, 12:07)	**(11)** BEN DÜŞÜNMEK
Yanlış çeviri	**(12)**Hasefe hanım çok esaslı bir kadın(Dizi 3, 12:32)	**(12)**H KADIN^KİŞİ ÇOK CİDDİ KADIN O
	(13) Umutları tükettim(Dizi 2, 13:47)	**(13)** BEN ÜZÜLMEK

Ayrıca kaynak metinde uzuv içeren 12 metafor belirlenmiştir ve bunların genel eğilimle koşut biçimde dördünün kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki (TİD) standart imgenin kullanılarak çevirisinin yapıldığı, diğerlerinde ya kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu (N 5) ya da metoforun silindiği (N 3) gözlenmiştir. TİD'de uzuv içeren terimler genellikle vücutta yer alan uzuvları gösterme ile üretilmektedir (örn. göz, burun, kulak vb). Konuşma dillerinde metaforlar için sıklıkla kullanılan uzuv içeren terimlerin işaret dillerinde daha kısıtlı kullanımı bulunmaktadır (Croft, 2003). Örneğin bu çalışmada Türkçe metinde yer alan "Gözüm gibi bakarım" tümcesi TİD'e BEN GÖZ GİBİ BAKMAK şeklinde çevrilmiştir. Bu çeviri, izleyici tarafından gerçek bir uzuv olarak algılanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla genellikle Türkçe uzuv içeren bir metaforun TİD çevirisinin kaynak dildeki imgenin korunmasıyla yapılamayacağı düşünülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde TİD'in doğası gereği görsel ve uzamsal modaliteye yani iletişim kanalına sahip olması (ikoniklik, eşzamanlılık, benzetme vb.), dilsel ve kültürel farklılıklar ve medya çevirilerinin zorluğu ve karmaşıklığı elde edilen sonuçların olası nedenleri olarak düşünülebilmektedir.

Ayrıca görsel-işitsel derlemin çeşitliliği dikkate alınarak yapılan çözümlemede en çok dizilerde metafor tespit edilmiştir (N 59/ %44). Diziler kendi içinde değerlendirildiğinde metaforların çevirisinde en çok *kaynak dildeki (TR) imgenin* oluşturulduğu (N 24/%40,6) görülmektedir, bu strateji en çok söyleşi programlarında da kullanılmıştır (N 17/%50).

Bir başka dikkat çeken nokta ise canlı yayında çeviri yapılan söyleşi programı ve haberlerde çevirmenlerin yanlış yapma (N 1) riskine girmedikleridir. Öte yandan haber metinlerinde belki de yanlış yapma riskini de bertaraf etmek için metaforun diğer metin türlerine oranla daha çok silindiği (N 5/%12,5) ve/veya anlamına dönüştürüldüğü (N 14/ %35) görülmektedir.

Tablo 5.Görsel-işitsel malzemelere göre çeviri stratejilerinin dağılımı

Çeviri stratejileri	**Dizi**	**Haber**	**Söyleşi programı**	**Toplam**
Kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu	24 (%40,6)	13 (%32,5)	17 (%50)	**54**
Kaynak dildeki imge yerine hedef dildeki (TİD) standart imgenin kullanıldığı	7 (%11,8)	7 (%17,5)	8 (%23,5)	**22**
Metaforu benzetme yoluyla çevirme	2 (%3,3)	-	1 (%2,9)	**3**
Metaforu anlamının yanı sıra benzetme yoluyla çevirme	-	-	-	**-**
Metaforu anlamına dönüştürüldüğü	19 (%32,2)	14 (%35)	7 (%20,5)	**40**
Metaforun silindiği	3 (%5)	5 (%12,5)	-	**8**
Yanlış çeviri	4 (%6,7)	1 (%2,5)	1 (%2,9)	**6**
Toplam	**59 (%44)**	**40 (%30)**	**34 (%26)**	**133**

Son olarak *kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu* stratejinin kullanıldığı 54 metafor çevirisi anlaşılırlık açısından incelendiğinde Tablo 6'da yer alan 10 çeviri örneğinin dışında yapılan metafor çevirileri özelinde çeviride anlaşılırlık sorunu yaşanmadığı gözlenmiştir. Bu veriler bu çalışmanın araştırmacıları ve Sağır bir birey tarafından değerlendirilerek elde edilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi 10 örneğin Sağır bireyler tarafından anlaşılmasının zor olduğu uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Ancak 44 çeviri örneğinde Türkçe'deki imge oluşturulduğu halde anlaşılırlığı etkilememesi TİD kullanıcılarının ve çevirmenlerin Türkçe ifadeleri ödünçlediği anlamını taşımaktadır.

Benzer bir durumu Makaroğlu (2022) şu biçimde tarif etmektedir:

> "Özellikle modalite ve tipoloji nedeniyle birbirinden farklı görünüm sergileyen Türkçe ve TİD düşünüldüğünde, tipik bir eklemeli dil sınıfından bulunan Türkçenin aksine TİD'in biçimbilimsel görünümlerinin eklemeli özellikte bulunmaması ve eşzamanlı biçimlenmeye sahip olması özellikle kimi işiten öğreticiler ve akademisyenler tarafından bir tür "eksiklik" olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ilgili kişilerin eksik dil bilgisinden dolayı TİD'in "Türkçenin elle oluşturulan biçimi" şeklindeki yanlış kanıya sahip olmakta ve Türkçenin dilbilgisi özelliklerini TİD'e aktarmaya çalışmaktadır."(Makaroğlu, 2022: 599-600).

Tablo 6. Türkçe imgenin oluşturulduğu stratejide anlaşılırlık sorunu yaşanabilecek örnekler ve çeviri önerileri

TÜRKÇE	**TİD Çevirisi**	**Çeviri önerisi**
(14)İlk suya **can suyu** denir	İLK SU^DÖKMEK CAN SU DEMEK	İLK SU **ÖNEMLİ**
(15) Teyze **anne yarısı**	TEYZE ANNE YARIM GİBİ	Teyze Anne **GİBİ**
(16)Gözüm gibi bakarım	BEN GÖZ GİBİ BAKMAK	**Üzerine^Titremek** GİBİ
(17)Gözü annesinin helvasında kalan bir kız çocuğuyum ben	GÖZ+ANNE O YEMEK KALMAK BİR ÇOCUK BEN	**SNF3**[7] BENİM ANNE EL^YAPMAK BİR ÇOCUK BEN
(18) Anne beni **yeme**	ANNE BEN YEMEK^DEĞİL	ANNE BEN KANDIRMAK ^DEĞİL
(19)Çalışma hayatına ilişkin önemli **başlıkların** ele alındığı toplantı	ÇALIŞMA HAYAT HAK ÖNEMLİ BAŞ KONUŞMAK	ÇALIŞMA HAYAT HAK ÖNEMLİ **BAŞLIK** KONUŞMAK
(20) Gençlerin isteklerini **kırmayan**	GENÇ TALEP^ETMEK KIRMAK^DEĞİL	GENÇ TALEP^ETMEK **KABUL^ETMEK**
(21) Trafikte **can almaya** devam ediyor	T TRAFİK CAN DEVAM^ETMEK	ALMAKT TRAFİK ÖLMEK DEVAM^ETMEK
(22) Benimde öyle bir **açlığım var**	BEN ACIKMAK VAR	BEN **İSTEMEK** VAR
(23)O anın **tadını** çıkart	O AN TAT ALMAK	O AN **ZEVK^ALMAK**

5. Sonuç

Bu çalışmada Türkçe'den TİD'e görsel-işitsel çevirilerde kullanılan metafor çeviri stratejilerine (Newmark, 1988) ve TİD'deki metafor kullanım farklılıklarının çeviriye etkilerine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Türk İşaret Dili çevirmenleri genellikle *kaynak dildeki imgenin hedef dildeki standart imgeyle değiştirilmesi* (N 54/%40,6) ya da *metaforun anlamına dönüştürülmesi* (N 40/%30,5) yollarını/stratejilerini kullanmışlardır. Çalışmanın bu sonucu yapılan çalışmalarla koşutluk göstermektedir (bkz. imge aktarımı için Božović, 2022). Ancak izleyicilerin görüşleri alındığında bu stratejilerin beklentiler içinde olmadığı görülmektedir. Örneğin, Božović (2023) görsel-işitsel ürünlerde metafor çevirilerini incelediği çalışmasında en çok *yerelleştirme* (domestication) stratejisinin izleyiciler tarafından beklendiğini belirtmektedir. *Kaynak dildeki imgenin hedef dildeki standart imgeyle değiştirildiği* strateji de yine bizi genel olarak çeviri stratejilerinden yabancılaştırma (foreignization) ve sözcüğü sözcüğüne çeviri (literal translation) stratejilerine götürmektedir. Sözlü dillere nazaran işaret dillerinin içinde bulundukları baskın dilden etkilenmeleri (ülkemizde Türkçe), işaret dillerinin bir dönem yasaklı olması, Sağır bireyi sözlü dil edinimine/öğrenimine teşvik etme çalışmaları ve benzeri nedenlerle daha fazla olduğu bilinmektedir (Dikyuva vd., 2015). Bu anlamda bu çalışmadan çıkan

[7] SNF3 Dikyuva, Makaroğlu ve Arık (2015) araştırmalarında TİD'de en çok kullanılan sınıflandırıcı el şekillerindendir.

veriler, çalışmanın sınırlılıklar çerçevesinde, TİD'in metafor çevirisi anlamında Türkçeden etkilendiğine bir örnek sunmaktadır. Ayrıca kaynak dildeki (TR) imgenin oluşturulduğu stratejinin kullanıldığı 54 metafor çevirisi araştırmaya katkı sağlayan bir Sağır birey ile anlaşılırlık açısından incelendiğinde birçoğunun (N 44/%81.4) izleyici için anlaşılırlık sorunu yaratmadığı görülmektedir.

Metafor çevirisi doğasındaki zorluğu gereği *kaynak dildeki (TR) imge yerine hedef dildeki (TİD) standart imge*nin *kullanılması* her çeviride uygulanması gerçeklerden uzak bir beklentidir. Ayrıca görsel-işitsel çevirinin olanaklarından ve/veya doğasından kaynaklanan hedef metnin kısaltılması da metafor çevirisinde kayıplara neden olabilmektedir. Ancak eğer hedef dilde var ise metaforun metafor/benzetme ile çevrilmesi en iyi strateji olarak izleyiciler tarafından beklendiğinden (Božović, 2023) önerilebilmektedir. Bu yolla çevirmen kayıp yaşamadan hedef dile aktarımda biraz daha ilerleyebilmektedir. Bazen bunun modalite farklılığından kaynaklanan nedenlerle (Örneğin, uzuvlar) mümkün olmadığı da hesaba katılmalıdır.

Çevirmenin stratejisini belirlerken dikkate alması gereken en önemli unsur hedef dil kitlesidir. Sağır bireylerin TİD'deki metaforları tercih etmeleri ve bu doğrultuda beklenti içine girmeleri bilinen bir durumdur (Örneğin, mahkeme durumlarındaki çevirilerde doğal dil kullanımı beklentisi için bakınız Bartan vd. 2021). Bu strateji aslında diğer dillerde sıklıkla *yerlileştirme* (domestication) stratejisi olarak da uygulanmaktadır. Alanyazında da belirtildiği gibi görsel-işitsel çeviride de izleyici bu stratejiyi beklemektedir. Örneğin, görsel-işitsel ürünlerdeki metafor çevirisini izleyici temelli olarak inceleyen Božović (2023) izleyicilerin yerlileştirilmiş bir yaklaşımdan yana görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır.

Son olarak bu çalışmanın bulguları ışığında çeviride gözlemlenmiş olan sorunların yanı sıra metafor türlerinin çeviri stratejileriyle ilişkilerinin de incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Alvarez, A. (1993). On translating metaphor. Meta(38)3 479-490. https://doi.org/10.7202/001879ar

Bazzi, S. (2014). Foreign metaphors and Arabic translation: An empirical study in journalistic translation practice. *Journal of Language and Politics(13)*1, https://doi.org/10.1075/jlp.13.1.06baz

Božović, P. (2022). How are metaphors rendered in legal translation? A corpus-based study of the European Court of Human Rights judgments. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation,* 38, 277–297.

Božović, P. (2023). How should metaphors be rendered in audiovisual translation? An empirical study of preferences and attitudes of end-users, *Translation and Interpreting Studies, Online first,* https://doi.org/10.1075/tis.20121.boz

Cohen, A.,& Meir, I. (2014). *Figurative interpretation of dependent and autonomous elements: the view from sign language*.In Proceedings of the High Desert Linguistic Conference, Albuquerque, N M.

Croft, W. (2003). The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies, In R. Dirvenand R. Pörings (eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 161-206). New York, NY: Mouton de Gruyter.

Dickins, J. (2005). "Two Models for Metaphor Translation." *Target 17*(2), 227-273.

Dikyuva, H.,Makaroğlu, B. ve Arık, E. (2015). *Türk işaret dili dilbilgisi kitabı*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Doğan, C. (2021). Televizyon Haber Bültenlerindeki İşaret Dili Çeviri Hizmetine Yönelik Sağır Topluluğun Tutum Ve Beklentileri . *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, 2021 (30)* , 18-60 . DOI: 10.37599/ceviri.899155.

Kövecses, Z. (2009). The effect of context on the use of metaphor in discourse. Ibérica, 17(Spring), 11–23.

Kövecses, Z. (2010). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. Cognitive Linguistics, 21(4), 663–697.

Makaroğlu, B. (2022). Türk İşaret Dili Öğretiminde İkinci Dilin (D2) Ötesinde İkinci Modalitenin (M2) Göz Ardı Edilmesi . *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 39* (2) , 593-614 . DOI: 10.32600/huefd.1020403

Manusuka, Y. S. (2018). Analyzing Translation of Metaphor: A Case Study, *Studies in Linguistics and Literature, 2* (1).

Marschark, M. (2005). Metaphors in Sign Language and Sign Language Users: A Window Into

Relations of Language and Thought. In Herbert L. Colston, Albert N. Katz (eds.), Figurative Language Comprehension, (pp. 161-206). New York, NY: Routledge. ISBN: 9781410611628

Meir, I.(2010). Iconicty and metaphor: Constraints on metaphorical use of iconic forms. *Language, 86,* 865-896.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation* [Online]. New York: PrenticeHall.

Okyayuz, A. Ş. (2019). Görsel-işitsel çeviride yenilikçi araştırma alanlarına örnekler ve Türkiye'de

araştırma boşluklarına bir bakış. *Language and Literature, 14*(3), 1395-1415.

Pedersen, J. (2017). How metaphors are rendered in subtitles. *Target 29*(3), 416-439.

Serrano, O. J. (2011). Back stage conditions and Interpreter's performance in live television interpreting: quality, visibility and exposure. *The Interpreters' Newsletter Special Issue on Television Interpreting 16*, 115-136.

Schäffner, C. and Shuttleworth, M. (2013). Metaphor in Translation: Possibilities for Process Research. *Target 25*(1), 93-106.

Şen Bartan, Ö. , Aral, M. & Karabulut, Ş. (2021). Sign language court interpreters in Turkey: Professionalization and impartiality. *transLogos Translation Studies Journal, 4* (1), 26-56 . DOI: 10.29228/transLogos.30.

Şen Bartan, Ö., Çelebioğlu, U., Yazıcı, M., ve Önal, E. (2023). Türkiye' de Türk İşaret Dili mahkeme tercümanlığı hizmeti almış sağır bireylerin aldıkları çeviri hizmetine yönelik görüşleri. *Söylem Filoloji Dergisi, (Çeviribilim Özel Sayısı)*, 514-534.

Steen, G. (2008).The paradox of metaphor:Why we need a three-dimensional model of metaphor. Metaphor and Symbol,

23(4), 213–241.

Taub, F. S. (2004). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*, NY: Cambridge University Press.

Wittenburg, P.,Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). *ELAN: A professional frame work for multimodality research*. In 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)(pp. 1556-1559). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/153_pdf.

Resmi Gazete, 11 Ekim 2019, Sayı:30915 Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından yayınlanan "Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik"

94. Investigating the websites of translation offices in terms of content and search engine optimization: Turkish case[1]

Görkem ALTINOĞLU[2]

Halil İbrahim BALKUL[3]

APA: Altınoğlu, G. & Balkul, H. İ. (2023) Investigating the websites of translation offices in terms of content and search engine optimization: Turkish case. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1460-1483. DOI: 10.29000/rumelide.1406081.

Abstract

This research aims to examine how SEO (Search Engine Optimization) strategies affect customer potential and customer satisfaction in the translation market by improving the quality of the content, and how it would increase the demand for translation. In the present research, it is anticipated that, by improving content quality, SEO increases customer potential and customer satisfaction in the translation market and affects translation demand. The impact of the evolving technology is expanding daily and has an impact on almost every aspect of society. The changes that have undergone the internet, social media, and technological developments have recently taken translation out of the old-fashioned mode and moved it to new dimensions. The formation and expansion of translation fields take place through the Internet and social media, and their innovations in communication and networking have brought about changes as well as in various other fields. They have also affected the interaction of users in search engines. The survey method, one of the quantitative research methods, will be applied in the research. The literature review method will be used for the theoretical part. Data will be obtained from the employees working in translation offices with a questionnaire created via Google Forms. The data obtained in the research will be analyzed using descriptive statistics, percentages, and content analysis. Changes and gains will be evaluated with content and SEO optimizations in the translation sector. It is expected that the place of content and SEO in the translation industry will be questioned, and new perspectives will be presented.

Keywords: Translation Technologies, Internet, Social media, Content, SEO

---

[1] **Beyan (Tez):** Bu makale "Çeviri Hizmeti Saglayan Bürolarin Internet Sitelerinin İçerik ve SEO Açısınıdan Değerlendirilmesi" isimli doktora 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.
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:** 09.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406081
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü / MA Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Translation and Interpreting (Sakarya, Türkiye) / Öğr. Gör., Nişantaşı Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (İstanbul, Türkiye)/ Lecturer, Department of Foreign Languages, İstanbul Nisantasi University (Istanbul, Turkey) gorkem.altinoglu@nisantasi.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9130-0575, **ROR ID:** https://ror.org/ 04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

[3] Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü / Assoc. Prof., Sakarya University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Translation Studies (Sakarya, Türkiye), hbalkul@sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-5775-962X, **ROR ID:** https://ror.org/ 04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

Çeviri bürolarının web sitelerinin içerik ve arama motoru optimizasyonu açısından incelenmesi: Türkiye örneği[4]

Öz

Bu araştırma, SEO stratejilerinin içerik kalitesini artırarak çeviri pazarındaki müşteri potansiyelini ve müşteri memnuniyetini nasıl etkilediğini ve çeviri talebini nasıl artıracağını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada, SEO'nun içerik kalitesini artırarak çeviri pazarındaki müşteri potansiyelini ve müşteri memnuniyetini artırması ve çeviri talebini etkilemesi öngörülmektedir. Gelişen teknolojinin etkisi her geçen gün artmakta ve toplumun hemen her alanını etkilemektedir. İnternet, sosyal medya ve teknolojik gelişmelerin son dönemde geçirdiği değişimler, çeviriyi eski modasından çıkarıp yeni boyutlara taşımıştır. Çeviri alanlarının oluşumu ve genişlemesi internet ve sosyal medya aracılığıyla gerçekleşmekte, bunların iletişim ve ağ oluşturma alanındaki yenilikleri diğer birçok alanda olduğu gibi çeviride de değişimleri beraberinde getirmektedir. Kullanıcıların arama motorlarındaki etkileşimini de etkilemişlerdir. Bir web sitesinin arama motorlarındaki sıralamasını yükseltme çalışmaları SEO ile sağlanmaktadır. SEO faaliyetlerinde bulunan bir çeviri bürosunun daha fazla ziyaretçi ve müşteriye ulaşmasının öneminden dolayı çeviri piyasasında yer alan çeviri şirketleri, çeviri projelerini internet üzerinden müşterilerine sunmaktadır. Ziyaretçi ve müşteri sayısı arttıkça çeviri bürosu daha fazla çeviri projesi üstlenecektir. Proje sayısının artması çevirilerin artması anlamına gelmektedir Çeviri hizmeti veren tercüme bürolarının SEO faaliyetleri içerik kalitesini etkileyerek çeviri projelerinde müşteri memnuniyeti ve müşteri potansiyeli arasında pozitif bir ilişki yaratabilmektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket yöntemi uygulanacaktır. Teorik kısım için literatür taraması yöntemi kullanılacaktır. Veriler, Google Forms aracılığıyla oluşturulan bir anket ile çeviri bürolarında çalışanlardan elde edilecektir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel istatistik, yüzde ve içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. Çeviri sektöründe içerik ve SEO optimizasyonları ile değişimler ve kazanımlar değerlendirilecektir. İçerik ve SEO'nun çeviri sektöründeki yerinin sorgulanması ve yeni bakış açıları sunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çeviri Teknolojileri, İnternet, Sosyal medya, İçerik, SEO

1. Introduction

In today's digital world, we come across new changes and challenges in every corner of life. With the great contributions of technology and social networks, it is not surprising that people and the concept of "translation" are also changing. The transformation of the translation industry has also developed and changed with technology and social networks. There are differences between those who can keep up with the development and those who can't. The people who have received translation training know how

---

[4] **Statement (Thesis):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled " Çeviri Hizmeti Saglayan Büroların Internet Sitelerinin İçerik ve SEO Açısınıdan Değerlendirilmesi ".
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: 09.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1406081
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres | **Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*

e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124 | **phone:** +90 505 7958124

translation process takes place, but those who do not follow the developments in social networks and technology only offer translation services unconsciously.

On the other hand, as everyone realizes in the new world order, Google search engine is the most used search engine in the world, and almost everyone searches and finds what they are interested in this search engine. At this point, it can be put forward that the sites that provide translation services reach many people and audiences through Google. If a person who wants to get a translation service writes the letters, words, and exactly what he wants in the Google search engine, it is very important whether the mentioned site is in the first place or on other search pages.

With the simplest explanation, SEO is the user traffic provided to the site used, and the heavy traffic means that it is known more and more people reach the used site and SEO must be carried out successfully to increase it. In other words, search engines are software that collects information about websites (Gedik, 2022). SEO, which can be done with paid advertisements, can also be achieved *natural*ly. The purpose of SEO is to help websites or web pages rank at the top of SERPs by increasing the relevance of a website or web page to the search query that users type into the search engine (Dixit and Agarwal, 2015: 1). With the developing technology, it is now possible to reach almost everything online and the most used SEO in the world is Google.

There is now a lot of information on the internet, and billions of users search for a site that is suitable for their information and purposes by making many searches every day. The Internet, whose public use has become widespread since the early 1990s, has not only been an innovation in the field of communication technology; it has also become the center of both academic and popular interest (Timisi, 2003:121). Thanks to the internet and search engines, it has been made possible for users to find the necessary sites. Internet and search engines aim to provide a good service by bringing the desired sites to the users by providing convenience. It is an undeniable fact that billions of people use the search engine every day and they not only view but also benefit from the sites. For this reason, the subject of the study is to investigate how translation sites are formed with SEO.

Online searches are increasing day by day and the number of the created sites is also increasing. Thanks to the internet and search engines that can be used for all kinds of services, most of the people in the world now receive services in this way and this number is increasing day by day. On the other hand, when it comes to the tools used in search engines, high-ranking search engine results pages (SERP) increase the visibility of a business and sales. Actions such as ranking high in search engines, visibility, or reaching more audiences are realized with the help of tools.

This study aims to analyze the increase in customer potential, customer satisfaction, and translation demand for translation agencies in the translation sector because of SEO and content usage. In the field of translation studies, translation technologies have largely been researched recently; however, SEO and content issues can also contribute to the literature since the changes in the field of translation have also occurred with the changes in the internet and technology.

In the first part of our study, translation technologies and their changes over time will be presented. In the second part, the Internet and social networks will be explained. In the next part, general information about content and SEO will be provided. The following part will be the content creation process and the content of SEO and in the last part, the survey will include data collection, data analysis, and interpretation followed by a conclusion part.

2. Translation technologies and the change of translation profession

Translation technologies are tools that were formed before the spread of the internet and communication technologies, and showed their effects in the period when they were formed. Translation technologies, which progressed a lot with the wide spread of computers, gained momentum with the advent of the internet and made significant developments. The internet, which has been used in almost every field after World War II, has also been very important for translation profession and business. Translators no longer perform their translations using pen and paper as they used to; instead, they utilize various translation technologies in a computer environment (Balkul, 2015). Computer-assisted translation (CAT) has emerged with the internet and computers, and it is developing day by day thanks to technological advances. The gradual automation of translation is evident in the dream of it becoming more automated, with new advancements being made every day (Çetiner,2015). On the other hand, with the addition of features such as machine translation, translation memories, and terminology banks, CAT is now an indispensable part of translation.

In 2004, the formation of Web 2.0 technology led to the beginning of a new era. The transformation of social networks from individuals and limited time-spaces to large masses has occurred. It can be asserted that translation has been around since the existence of humanity and has taken its place in this new communication world. Culture comes into play when it comes to large masses at the point of creation and sharing of content on social media. Considering the cultural and intercultural sharing, it cannot be considered independent from translation. The importance of translation technologies in the translation dimension, the communication and sharing of people shows that translation is not and cannot be independent of people and communication. As time has changed, the dimension of translation has also changed in communication.

Thanks to technological developments, there have been changes and progress in many areas. Exactly after the Second World War, many innovations occurred with the formation of computers. There have been changes in almost every field. When we think about the history of art, art has changed with technological development, there have been many changes in football, and it is quite easy to observe big changes in architecture or other sectors. From a historical point of view, many new changes have occurred because of the widespread use and spread of computers and the internet since the end of the 80s. As this process gained momentum, it led to even more radical changes.

With the Web 2.0 technology developed in 2004, a new era of social networks such as Twitter, Facebook, forums, and various information-sharing sites have started and provided translators with a wide range of communication environments. Through these sites, translators can communicate with translators both in their own country and abroad. Translators have the opportunity to discuss the problems they encounter, namely the translation legislation in different countries, which employer is safe or not safe to work with, the general market of translation fees, and their problems or recommendations in terms of finding terms through various terminology banks (Ersoy and Balkul, 2012:300). With the emergence of social media, the situation of another social environment and business life has emerged. The translation, translator, and translation market is now shaped and directed through social media.

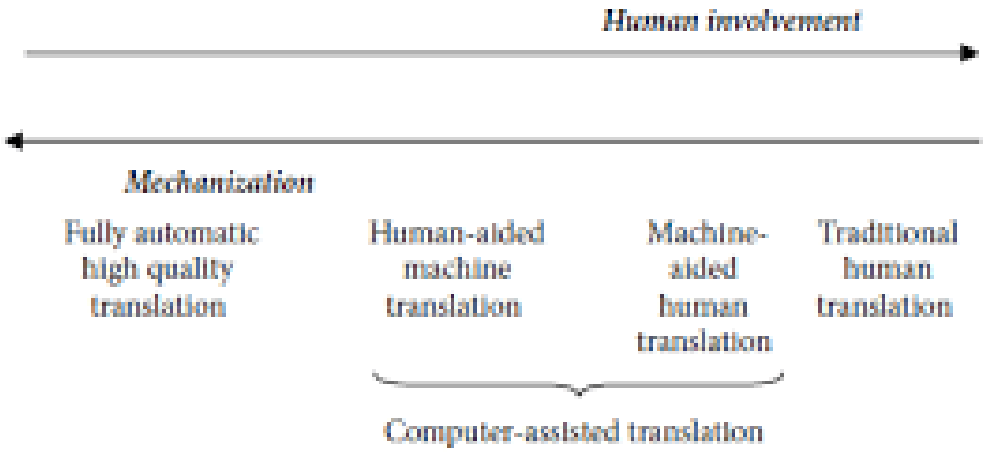


Figure 3 Hutshins&Somers'scale for Measuring Translation Automation (1992)

The timeline explains everything to us, while at first only traditional human translation was in-rule, with time and technology, machine-assisted human translation came into existence. Later on, human-assisted machine translation started, and we are still in this figure on the timeline. There is still no complete translation without human beings, and fully automatic translations that can be made without human intervention, in other words, translations with a high level of success cannot occur. In the course of history, wars, people, thoughts, or in short, almost everything has had a great share in the formation of today's conditions.

If the subject is technology and change, unless otherwise, technology will develop, and changes will occur. The technology, which is accelerating and taking shape day by day, will continue to have a direct and significant impact on translation, translators, and the translation market. It is undeniable that those who keep up with the change will gain and those who stay away from or do not follow the change will experience losses. In today's world of shape and order, almost everything is experienced with the internet, and the vast majority of people are aware of this and are shaped and directed. Social media applications developed with the Internet have become of great importance for almost all sectors because now organizations, communities, professions, or personal accounts are largely used for communication, sales, or presentation.

3. Internet and social network

The history of the internet is a very complex and controversial subject. While there are various views and narratives about the birth of the internet, it is generally believed that the birth of the internet was in the 1960s and 1970s. It can be said that during the Cold War period, the USA created networks for defensive communication. In the early 1960s, the beginning of a project called ARPANET by the US Department of Defense's Advanced Research Projects Agency (ARPA) aimed to expand the power and scope of communication. The ARPANET project aimed to connect large computers and to ensure that this connection would not be broken no matter what (Gönenç,2012). Along with the development of ARPANET, a communication protocol called TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) was developed in the mid-1970s along with basic features such as communication protocols such as e-mail and file sharing. With this internet protocol, the internet used today has emerged.

On the other hand, social networks are platforms that enable people to connect, share information, and interact digitally. There is no specific date order among the search results provided for the history of

social networks. However, given the popularity and prevalence of social networks today, some information is available about the development and evolution of such platforms. With the advent of the Internet, the first social networks began to appear. SixDegrees.com, one of the first social networks, was founded in 1997. Facebook was a social formation that allowed users to communicate with their friends and share photos and videos. Then Twitter, Instagram, Snapchat, and many other social networking platforms appeared. Although these platforms have different features, they generally enable people to communicate, share content, and interact. Social networks have created a great transformation in the field of communication and interaction and have allowed people to establish social relations in the digital world.

We can describe the Internet as a third revolution after the agricultural and industrial revolutions. With the existence of the Internet, especially recent developments have accelerated considerably. With the widespread use of the Internet, the transfer and sharing of cultural norms, values , and habits has become possible. The Internet has created a new field of culture, reality, and freedom and has become a global market. The use of social media, the use of which by many users has become a habit almost like eating and drinking, brings together crowded masses from every society, culture, and almost every segment in a wide socialization denominator (Çalışkan and Mencik, 2015). The internet has created a new culture with the widespread use of the internet in daily life after the information and communication age. This culture includes social phenomena, computer games, social media, mobile applications, and augmented reality. In addition, issues such as identity, privacy, and networking are also associated with Internet culture.

McLuhan's "global village" analogy can be defined as "the concepts of time and space have changed and reached a different dimension thanks to the means of communication, and thus the whole world has become a small society" (Larrain, 1995:207). The increasing globalization of the world can be associated with the existence of the Internet and social networks. Internet and social networks have enabled people to reach all kinds of news and to communicate desired, regardless of where and when. The world has not shrunk; instead, it has expanded.

4. Content creation

Content, which is one of the forms of communication between people, is a form of communication that interacts people with each other in the context of information and messages in ancient history and today. Today, the stories told by the fire have been replaced by publications, print, and digital media (O'Neill, 2014). Content that can be presented in video format or as audio, visual, and text on various digital platforms plays an important role in the digitalizing world. Businesses, institutions, organizations or individual accounts, social media, websites, blogs, etc. can present their content across platforms.

Businesses can direct the content to people through digital platforms, and by arousing people's interest in the content offered, they can be made to purchase or benefit from the service after connecting with people. Businesses, institutions, and organizations create content to retain existing customers and gain new customers (Lieb, 2011: 1).

SEO can be defined as the technique and strategy used to reach the top of the rankings in search engines, to get more visitors, and to reach larger audiences for the service offered. It is the optimization of the technique and strategy made according to the algorithms in the search engines. In internet searches, the fact that a website is at the top of the results in the search engine increases the probability of users visiting the relevant website (Gedik, 2020). SEO practice helps the website to be visited by a wider audience by using the method of creating backlinks with rented keywords to increase page traffic (Bhoite and Pethakar, 2019).

Words, images, videos, graphics, or materials that are created and uploaded for social media platforms, websites, blogs, or advertisements describe the content. It helps to ensure interaction by being created and shared according to the target audience and specific purpose. The contents, which are defined as quality and good content, affect the target audience correctly, provide information, and are creative. Six basic characteristics of good and quality content are as follows (Handley and Chapman, 2013: 115 - 117):

1- It must be real; The content should include real people, real situations, candid feelings, and facts, and should show as much as possible, not just tell. The important thing is that content is not just about telling a story, it is also about conveying the story well.

2- It should arouse interest; What is the purpose of the content? What's the main message? Why are you sharing this content? Expressing the main idea of content in a single sentence will make the reader's job easier.

3- It should be people-oriented; Good content should include the human factor. Therefore, the content should be able to influence the target audience. Focusing on how the delivered content impacts people's lives is an important factor in achieving the message's purpose.

4- It must be passionate; If content creators care about the content they create, the audience will also care. In other words, passion is contagious, and its creators are the first step in spreading it.

5- It must be original; Content should be new, fresh, and original.

6- It should be surprising; It's the unexpected elements that make good stories stand out from the rest. Such stories arouse curiosity, grab the attention of readers, and are full of surprises.

It is important to identify the target audience at the very beginning of the content creation plan. The demographic information of the audience, interests, needs, behavior, and preferences should be informed and the audience you will address should be determined according to the content. With mass communication, the target starting from the individual and expanding to a mass, has led to the emergence of the concept of target audience, which aims to reach them through the most effective communication channel by defining certain audience segments (Mutlu, 2008:126). Determining the target audience, location, usage habits or identities are other factors at the point of reaching and using the product to the consumer. On the other hand, the success rate can be increased in the selection of a certain target audience, in the preference of well-known, familiar, and familiar groups.

In the content creation process, after determining the goal and purpose and conducting the research, the content creation process, which includes many disciplines, is started. Creating content is no longer just for companies or organizations. Today, the number of personal accounts and content produced is increasing considerably. Before creating content, of course, as in most cases, knowledge is important in this process. Digital literacy includes multidimensional abilities (Martin,2008). Digital literacy is effective in the content creation process, and the literacy process is always ongoing and becomes more difficult towards advancing levels. The basis of digital literacy is computer language and technology.

5. SEO and search engines

Search engines are web-based tools that are widely used for information or research, and it is possible to search for content on many websites and to extract results by entering keywords. In other words, search engines are software that collects information about websites (Gedik, 2022). Google, Bing, Yahoo, and Yandex search engines are popular search engines. In these search engines, websites are indexed, and algorithms are run in a user-friendly manner. Algorithms in search engines play an important role in the index point and try to show the most relevant results for users (İyiler, 2009).

Index, which is expressed as information processing, is the process of converting a document, file, or web page on the internet into a quickly and efficiently accessible form. The process of bringing back the results with the keywords entered by the search engines is called indexing. The keywords or results entered by the user in the search engine are stored in the index or database, allowing the user to come across the appropriate results in the next search. Users' ability to gain efficiency and obtain information from the Internet can be shaped using search engines.

SEO is the process of increasing the visibility of websites in user searches organically (for free) by applying techniques and strategies for search engines. Increasing visibility means that the website is ranked higher in search engine results with SEO. Generally, sites that are on the first pages or in the top positions can be attributed as reliable and more frequently visited sites. SEO is a set of techniques used for search engines to scan, list, and understand websites more easily, and users rarely access links outside of the first search results page, so visibility is extremely important for online businesses (Lui and Au, 2018: 54).

In 1995, Google's history started at Stanford University. Sergey Brin, who was a graduate student at Stanford at the time, was given the task of showing Larry Page while he was considering pursuing graduate studies there (Google,2004). Sites that are ranked according to the keywords searched by users can be called optimized sites. There are differences between the results of searches made on Google in the 2000s and the search results made today. The emergence of differences was made possible by Matt Cutts and his team, Larry Page, and Sergey Brin. This team was established to work on the quality of search results by developing algorithms to give relevant and most accurate search results. The Google search engine indexes and scans websites and helps users get the most accurate and relevant results when they search, with the information it contains in the database.

SEO is used to help create quality content with links and organically rank search results in search engines. By applying SEO strategies, the location of websites in search engines such as Google can be changed positively. The visibility of websites in search engines can be affected by SEO strategies. Changes can be made on the website with on-site and off-site SEO operations. SEO can help the searches made in search engines to rank organically in the search results by increasing the interest and relevance of the website. Visibility and an increase in the number of visitors can be observed with SEO applications. SEO has some requirements. HTML, domain, hosting selection, analytics, and search console installation are among the mentioned requirements.

5.1. On-page SEO

One of the purposes of SEO is to try to make websites better understood by search engines. As on-site SEO, we come across a sub-title and this title includes the content, the visibility of the websites in the search results of the users, and the improvement of the fragment view factors of the site from the outside. It enables users and search engines to facilitate access, attract traffic, and make search engines understand the website with on-site SEO. Creating attractive and useful content probably has more impact on your website than any other factor, and can be made possible through blog posts, social media services, emails, forums, or other means, as users know good content when they see it and are likely to want to direct other users to it (Google,2021). Thanks to on-site optimization, the ranking status in organic search results can change positively. The following paragraphs will discuss the title and description, SEO-friendly URL and content generation, keyword density, canonical URL, and structured data markup.

The title and description on each website are the articles that we can see in the results of the search engines. One can alter the title and description that show up in search engine results when someone

looks for one's website or a term associated with content on one of your pages and one has the option to prevent search engines from indexing certain static pages on one's website (Webflow University, 2023). As a result of the searches, we make in the search engines, we come across the sites that are ranked. The title part of each of these sites is clickable and generally includes the name of the brand or organization. Just below the title section, we encounter the part where the sites written in smaller fonts go into more detail and make a definition.

Adding the product category to the definition section by focusing on the product with the most efficiency in the service provided in the section with the definition can help the positive change in the ranking. As in the title, when we look at the leading sites in the rankings, it can be said that there is a structure that is generally used in the definition section. It can be observed that the structure in the form of [shoe brand]- [daily shoes] /[ayakkabım.com] is the structure used in the section where the definition is in general. Due to the rules in search engines, up to 50-60 characters for the title and up to 150-160 characters for the description will prevent possible blocking.

There are generally code errors in URL writing, and these code errors may be considered spam as a result of appearing in the search engine. If the text created in the title part and the URL part are correlated and whole, they can be understood more easily by search engines. URL structures that use meaningless symbols, have a complex structure, are not in harmony with the keywords, and the title can be negatively evaluated by Google or other search engine algorithms and cause negative changes in the ranking.

In the production of SEO-compatible content, some factors can provide advantages when done. When the keywords determined separately are entered on each page of the created site, when the titles <h1> large title and <h2> smaller title are created, a part of the content production compatible with SEO can be achieved. In image optimization, the entry of titles and sub-titles and the production of original content are also included in the production of SEO-compatible content. In the content section, the use of remarkable expressions, and words and the benefits of presenting gifts can also be observed.

The use of keyword density in the right places can be an important issue for the positive change of the place in the rankings. A statistic called keyword density indicates how frequently a term appears in a piece of text concerning the total number of words (Ahrefs, 2023). Intensive use of keywords within the site can be recorded as spam by search engines, and as long as a balance is achieved at the rate of this density, spam will not develop, and rankings can be increased. Keeping the keyword density between 2%-6% can help keep the results positive and eliminate the negativity about spam. With the SeoQuake Google extension, keyword density can be calculated.

With the Canonical URL tag, Google can detect the site to be displayed. In the case of a copy, Google can be shown which site is real. Indication of the original page can be achieved through the canonical tag. In addition, another important issue is sitemap and robots. Sites are indexed and crawled by search engines. In the Sitemap.xml extension, which pages or files are desired to be browsed can be displayed to search engines. Sitemap and robots can be controlled from the Search Console, WordPress application, and XML.sitemap site.

Structured data markup can increase the meaning of the content presented on the site for search engines. Shema.org was invented by Google, Yandex, and Microsoft and is used to generate rich results in internet searches. For rich results, the site https://notes.io/6tyl can be used to create sections such as schema or frequently asked questions on the shema.org site. When structured data markings are made, more traffic and click rate of users to the created site can be increased.

5.2. Off-page SEO and backlink

Although on-site SEO covers the vast majority of SEO applications, off-site SEO can also help move the results on the search pages (SERP) to the forefront. It aims to optimize off-site ranking factors, influence the search engine, and increase the popularity, interest level, reliability, and reputation of a website in user perception (Vuran, 2019:31). There are references and links from other pages and sites to achieve this purpose. These links, which can be called backlinks, are provided from other sites and cover the majority of off-site SEO.

After on-page optimization, there is a Backlink method that can be used to increase the quality of the site and for more visitors. The concept called whitehat emerges when the references and links received are related to the site and are of high quality for the backlinks to be welcomed in the Google search engine. The concept of blackhat appears in the poor quality and irrelevance of the links received. Irrelevant and poor-quality backlinks can be considered spam by Google algorithms and the mentioned blackhat can be encountered.

Google Search Console and Mozbar provide access to information about backlinks. The domain and spam score of the site that provides the backlink can give positive or negative results for your site. Backlinks can be viewed from the external links tab in the links section of the Google search console. With the help of Mozbar after viewing, the domain and spam score results can be evaluated positively or negatively in terms of the existing site. For the cancellation of unwanted, undesirable, harmful, or potentially harmful backlinks, rejection can be made using the address google.com/ webmasters/tools/disavow-links.

5.3. SEO and UX (User Experience)

After SEO, which can affect the ranking of the created site in search engines, the good or bad experiences of the people who access the site can appear as a UX-user experience. Values such as page load speed, use of Schema.org structured data or other markup, page URL structure, mobile device ease of use, and page metadata are basic ideas for a good user experience (Vuran,2019). Search engines take into account not only the internal or external links of the site but also the experiences of the users. There are many applications specific to the Google search engine and users can observe their experiences. After the content and SEO creation, the site ranking status may also depend on the user's experience.

Factors such as the accessibility, understanding, and suitability of the site can affect users' thoughts about the site. Users' movements can be observed, and tests can be performed on Metrica.yandex.com and hotjar.com sites. Observations can be made by adding metric and hotjar between the <head> </head> tags in HTML. By observing where users click the most or how far they scroll the page, the design or text of the site can be edited. Another test area can be done with the Google-optimized application. By having more information about the design and content after this application, the probability of a good experience for the user can be increased.

The speed of the site created after the content, SEO, and user experience, and the loading time of the pages are also among the factors that affect the ranking in line with the information provided by Google. Detections and discoveries can be made in the dimensions of the loading speed of the site and pages, shared with the co-worker, and arrangements can be made. The loading speed of the sites is user-experience-oriented, and if attention is paid, it can increase the user experience and positive changes can be observed in the place of the site in the ranking. Site and page loading speeds can be viewed with the help of gtmetrix.com and tools.pingdom.com sites or the Google lighthouse extension.

6. Method

6.1. Research model

The survey method, one of the quantitative research methods, was applied in the research. However, the literature review method was used for the theoretical part. Questionnaires are used to collect data by answering questions prepared for a specific purpose, which are often prepared in writing and aim to collect information by reaching participants through online platforms or face-to-face interviews. A questionnaire is a data collection tool that is used to determine the opinions of people about a particular subject in a quick and organized way and includes questions designed to investigate the views of a population or people included in a sample (Metin, 2014). Because the subject of the research is translation technologies, content, and SEO, it is considered appropriate that the questionnaire be filled out by people who are actively involved in translation offices. Since there are developments in the translation sector in the digitalized world and other digital formations are also included in the sectors, content, and SEO evaluations in the translation sector come to the forefront in terms of the translation market, translators, translation, and translation sector. General information about translation technologies, content, and SEO will be provided and the place and status of content and SEO in the translation sector and the opinions of people working in the translation market will be evaluated.

6.2. Research group

The population of the study consists of the employees working in translation agencies in Turkey. The sample group consists of translators, editors, software developers, and other translation service employees working in translation agencies. The opinions and attitudes of the people who are actively involved in the translation sector are important in the selection of this sample group. The sample was restricted to those working in translation offices. Translators, agencies, or other individuals or organizations providing translation services in the translation sector will be able to benefit from the results of this study.

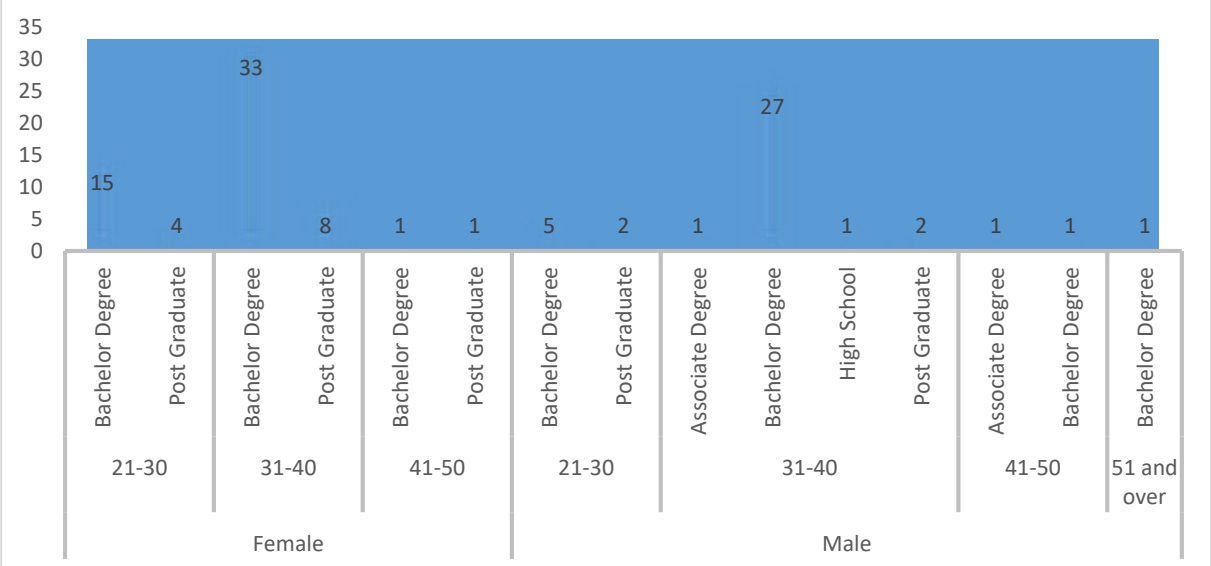


Figure 2 Demographic Information about the Research Group

Figure 2 shows the age, gender, and education level status of the participants. 60.2% of the participants are female and 39.8% are male. The age group that constitutes most of the participants is in the 31-40 age range with the rate of 69.9%. The participants in the 21-30 age range constitute 25.2%, while the 41-

50 age range and the 50 and over age range constitute approximately 5%. Considering the educational status of the participants, 80.6% of them are bachelor's degree graduates, 16.5% are postgraduate, associate degree stands for 1.9% and high school refers to 1%. In addition to this information, there is information about the field of graduation. Translation and interpreting (English-Arabic-Persian-French) graduates constitute 37 people, while Language and Literature (German, Arabic, English, French, Russian, Italian) graduates constitute 51 people. Foreign language teaching (English, German, Arabic, French) graduates consist of 11 people among the participants. Other (Theology, Health Sciences, Human Resources, Economics) graduates seem to be in the minority of the group and consist of 4 people. The majority of the people working in the translation sector are the graduates of translation and interpreting, language and literature, and foreign language teaching departments. The graduates from other sectors are in the minority, but they still seem to be working in the translation sector.

6.3. Data collection tool

The questionnaire technique was used in the data collection part of the research. It allows us to make certain generalizations about the target population by using questionnaires that provide high representativeness despite small sample sizes (İlhan and Deniz, 2021). The survey technique is used in Social Sciences and the standardization of the data obtained by using the questionnaires according to their purpose can be ensured. In the first part of the questionnaire created on Google Forms, four questions were asked to determine the demographic characteristics of the people working in translation agencies. In the second part, the translation service section, there are questions on language, technology, and the field of translation agencies as translation service providers. In the third part, which constitutes the translation service and content section, there are Likert-type, multiple-choice and open-ended questions to obtain information about the content knowledge and opinions of the participants working in translation agencies in the context of the researched topic. For SEO, which is perhaps the most important subject of the research, the fourth section includes Likert-type, open-ended, and multiple-choice questions for opinions on SEO, which is one of the innovations created by technological changes. The total number of survey questions is 33.

In line with the aim of the research, the literature was researched and reviewed. After the literature research, a draft questionnaire was prepared. After the formation of the questionnaire draft, the necessary changes were made in the questionnaire draft according to the feedback of the experts, and the questions were finalized by editing or removing some questions. After reaching the results that the questionnaire could be easily analyzed and answered, it was delivered to the necessary people via social media, e-mail, and other online communication tools with the approval of the ethics committee obtained from Sakarya University.

6.4. Data collection process and analysis

The research was conducted online by creating a shareable link via Google Forms after the questionnaire was finalized. The shareable link was directed to the people working in translation offices via social media, e-mail, and other online communication tools and the questionnaire was left open for them to answer for 3 weeks. All of the survey questions prepared through Google Forms were formed with the phrase "must be filled in". Since every question could be answered, there was no missing data. As a result of the questionnaire left open for 3 weeks, 103 people responded to the questionnaire. The analysis process of the answered forms was started after the questionnaire was closed for data entry. The data obtained in the study were analyzed by using descriptive statistics, percentages, and content analysis.

7. Findings and discussions

This part of the study presents the findings of the survey. The findings of the analyses are grouped and presented as translation service, translation service and content, translation service, and SEO as they were in the questionnaire.

7.1. Translation service

A total of three questions were asked in the translation service section. The questions are in which fields the translation agency carries out translations, in which languages they provide translation services, and in which translation technologies they use.

1) Field

The first question expected to be answered in this part of the questionnaire is "Field of Expertise". The field of expertise includes general, legal, medical, technical, financial, and website translation options and can be marked as multiple-choice. 91.3% of the respondents selected general translation. At the same time, 19.4% of the respondents selected medical translation, 14.6% legal translation, 12.6% website translation, 10.7% technical translation and 9.7% financial translation. Upon answering the multiple-choice question, it was found that general translation is done in large numbers in the translation sector and other types of translation were also marked in equal proportions. It is concluded that all types of translation are performed, and general translation is performed more than other types of translation.

2) In which language or languages do you provide translation services?

The second question is "In which language or languages do you provide translation services?". The multiple-choice options for this question were English, Spanish, Russian, Chinese, Japanese, French, German, Italian, and Arabic. While 46.6% of the participants chose English, 18.4% chose French, 12.6% Italian, 11.7% Russian, 9.7% Arabic, 9.7% German, 8.7% Spanish, 7.8% Japanese, 6.8% Chinese and 1.9% Korean. Since English is the Lingua Franca, it is not surprising that the number of translation briefs in this language is so high in Turkey. According to 2016 data, a total of 25 departments of Applied English and Translation at associate degree level were opened in Turkey (Yüce, 2018). Besides, in several universities in Turkey now, there are departments of Applied English and Translation at associate degree and English Translation and Interpreting or Translation Studies at Bachelor's degree.

3) The use of translation technologies

The last question of this section is "Which translation technologies do You use?". In this multiple-choice question, there are options such as Machine Translation (DeepL, Google Translate, etc.), Translation Memories (Trados, Memsource), Artificial Intelligence Programs (Tensorflow, pytorch, etc.), Localization Tools (SDL Passolo, LockStudio, etc.). The participants stated that they use online dictionaries with 73.8%. At the same time, according to the answers given by the participants, translation memories are used by 48.5% of the participants, while those who do not use any translation technology tool by not selecting any option are 18.4% and those who use machine translation are 15.5%.

Words are the basic components of language and at the same time meaningful language units that constitute the cultural memory of a society, and dictionaries are the only resources and tools used for the task of preserving, transmitting, and teaching language units to new generations (Maden, 2020). Dictionaries are one of the most useful tools that aid in language learning and translation. Dictionaries are tools that are used extensively for translation and provide an understanding of both culture and language structures. With the contributions of technological developments, the use of translation memories has increased considerably and continues to increase. Some participants have selected the

option "I do not use" and still provide translations that can be described as old-fashioned without using any translation tools.

7.2. Translation service and content

There are a total of 13 questions in the translation service and content section. Questions such as the level of content knowledge, the importance of content for translation agencies and websites, frequency of updates, and content quality were asked.

1) Content for the websites

The first three questions of this section are Likert-type. Although more than one question is used in Likert-type questionnaires, the researchers do not intend to reach a general conclusion by using the average values of these questions (Turan, Şimşek, & Aslan, 2015). There are "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree" statements. The rate of those who "Strongly Agree" to the question "Content is one of the most important issues for the website" is 7.8%, while the rate of those who "Agree" is 78.6%. "Undecided" is 1.9% and "Disagree" is 11.7%. Approximately 86% of the respondents who characterized it positively think that content is important for websites. Those who responded negatively or neutrally are 14%. In general terms, considering the current technological use and the use of websites, it can be attributed that content plays an important role in websites.

2) Content knowledge

The other Likert-type question was "My level of knowledge about the content is quite high." According to the data, "Strongly Agree" is 4.9%, "Agree" is 51.5%, "Neutral" is 12.6%, and "Disagree" is 31.1%. In today's digital and internet age, content is no longer a subject that only institutions and organizations know about. While the opportunities for organizations or individuals to make themselves heard increase with content in the internet world, which can also be produced individually, the importance of content in website selection cannot be ignored.

3) Content for the translation services

The last Likert-type question of this section is "The translation service website I work for attaches great importance to content". In the data, "Strongly Agree" is 2.9%, and "Agree" is 56.3%. "Undecided" is 17.5% and "Disagree" is 23.3%. A website that is carefully planned in terms of content offers quick access, and cares about customer relations will not only protect existing customers but also provide companies with the opportunity to gain new customers (Altınkaya and Nacar, 2020). For companies and organizations all over the world to experience positive effects in the customer context, content should be given importance. This attitude, which is valid for almost all sectors, is a valuable formation for translation agencies in the translation sector. The sites of the organizations that attach importance to content can experience positive changes in terms of customer growth and satisfaction. The employees of translation agencies in Turkey are divided in half and show that they attach importance to content for the translation agencies they work for, while the other half say that they do not attach importance to content.

In Table 1, "which" questions related to the content are shown, and the answers of the participants are presented in percentages. Each of the questions was expected to be answered as multiple choice.

4)Which steps do you follow in the content creation process?	**%**	**5)Which target audiences do you create content for?**	**%**	**6)Which visual elements do you use to create content?**	**%**
Keyword Research	81,6	Young	33	Photograph	95,1

Title Creation	60,2	Adults	91,3	Video	75,7
Creating Subheading	42,7	Elderly	4,9	Animation	48,5
Content Creation	52,4	Business Owners	6,8	Graphics	21,4
Add Image	45,6				
SEO Compatibility Check	49,5				
7)Which content types do you prefer?	**%**	**8)Which keywords do you use in the content to create SEO-friendly content?**	**%**		
Article	92,2	Consider Word Density Taking	79,6		
Blog	86,4	Target Keyword Selection	80,6		
Social Media Content	43,7	Natural Keyword Embedding	14,6		
Advertisement Copy	7,8				

Table 1 "Which" questions about content

In Table 1, which steps do you follow in the content creation process?, Which target audiences do you create content for? Which visual elements do you create content using? Which content types do you prefer? Which keywords do you use in the content to create SEO-friendly content? questions and the percentages of the answers given by the participants are indicated. It can be set forth that some strategies in the content creation process are applied based on the answers of the participants. The content creation process does not only consist of keyword research but with the use of other strategies, positive results can be obtained in the content dimension. Companies should take care to ensure that their content is of high quality and adaptable for use on diversified platforms (Yeniçeri, 2020). With the implementation of strategies, it is one of the important points to adapt them according to content types.

According to the answers given by the participants regarding content types, the most used content type is the article. In addition, blog and social media types are also used extensively. Content strategies may need to be adapted according to articles, blogs, and social media. Content research and content types should be selected according to the audience to be reached. Almost all the participants stated that they produce content for adults. However, there are also translation agencies that cater to young people. On the other hand, in terms of SEO-friendly content production, word density, and target word selection were marked and dominated by the participants. The natural word placement strategy was not emphasized much. All these questions are interrelated, and after the target audience selection, the content creation strategies to be used should be determined and content types and visual elements should be selected. According to the responses of the participants regarding visual elements, it was revealed that photographs and videos are used the most.

9) Update frequency

Updates are made on websites. Updates can be welcomed positively by users. If there are errors, they can be corrected, or the content of the sites can be changed by following current developments. Therefore, the question "How often do you update the content presented on your website?" was directed to the participants. The options were "Frequently", "When necessary" and "Never". While 65% of the participants selected the "Frequently" option, the "When necessary" option was selected by 35%. Key factors such as regular updating of the website and interaction between the users and the site management are the main criteria of the update, pressure, interaction, and waiting issues under these

questions (Çelik, 2014). Therefore, if the websites are kept up to date, the interaction with the users can be evaluated positively.

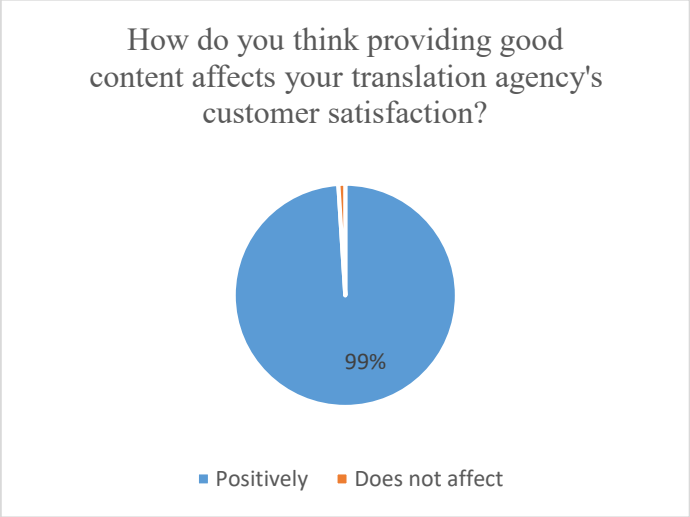
10) Content quality

In this section, there is only one open-ended question "What do you think about the quality of your content? Do you evaluate it based on customer feedback or by another method?". According to the data obtained, customer feedback on content quality is one of the most important factors for websites. Data were also obtained that the content should be kept up to date. It was stated that the feedback of the customers, the content being up-to-date and original content are important for the organization and have a positive effect on customer satisfaction.

11) Content sources

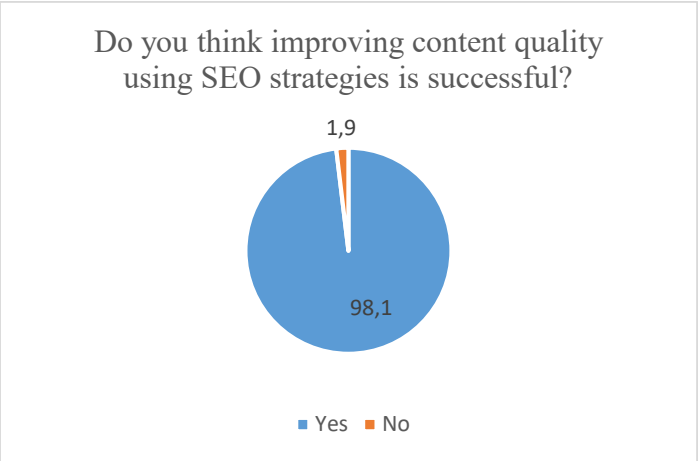
For the question "From which sources do you obtain your content? Is it prepared by your team or is it obtained from third-party providers?", the options are "My team" and "Third-party providers". 59.2% of the respondents selected "Third-party providers" and 38.8% selected "My team". Based on the answers given to other questions, it can be concluded that the translation industry does not have much knowledge about content and generally receives help from companies or organizations working on content.

12) The data in Graphic 1 shows the effect of content quality on customer satisfaction.



Graphic 1 Content Quality on Customer Satisfaction

99% of the participants think that good content presentation has a positive effect on customer satisfaction. Based on the content prepared; it is aimed for consumers to adopt the brand and create an emotional bond with consumers (Akgün and Kızılkan, 2022). With good content presentation, customers' positive thoughts about the site, exploration times within the site, service utilization, and satisfaction rates can increase.



Graphic 2 Content Quality and SEO Strategies

13) In Graphic 2, the correlation between the use of SEO strategies and content quality is tried to be measured. There is a positive correlation between the use of SEO strategies and content quality. SEO strategies can also increase customer satisfaction by increasing content quality. Content and SEO can be used together, and even if they are used together, they can positively affect the user experience in terms of websites and increase customer satisfaction.

7.3. Translation service and SEO

A total of 12 questions were asked in the translation service and SEO section. There are questions such as search engines, customer satisfaction, ranking, SEO strategies, and advantages of SEO.

1) SEO strategies knowledge

The first question in this part of the survey is "How much do you know about SEO strategies?". The options include "I am an expert", "I have a good level of knowledge", "Medium level", "I have some knowledge" and "I have no knowledge". According to the data obtained, "I have a good level of knowledge" is ranked as 62.1%, "Medium Level" as 26.2%, "I have some knowledge" as 7.8%, and "I have no knowledge" as 3.9%.

2) Advantages of SEO

The next question was Likert-type "SEO provides advantages for translation service providers". 5.8% of the participants selected "Strongly Agree", 78.6% selected "Agree", 12.6% selected "Undecided" and 2.9% selected "Disagree". SEO plays a critical role in increasing brand recognizability and providing potential customers with the opportunity to find relevant answers (Andonov, 2020: 38). SEO is one of the important tools for websites. It can offer advantages such as increasing the brand credibility of the desired brand, service, or organization, attracting traffic, or increasing visibility in search results.

3) Resources for SEO

The use of SEO and resources is another important topic. For this reason, the question "Which resources do you use to optimize the SEO of a website providing translation services?" is posed. According to the data given by the participants, 68% of the respondents use SEO tools (e.g. Google Analytics, SEMrush, Ahrefs, etc.). After SEO tools, SEO experts and agencies are preferred by 19.4%.

4) SEO measurement

After the implementation of SEO strategies, measurements or evaluations can be made. Therefore, the question "How do you measure the impact of your efforts to optimize the SEO of a translation service website?" gains importance. At the point of measurement or evaluation, 54.4% of the respondents paid attention to conversion rates, 23.3% used ranking changes in organic search results as a basis, and 17.5% made evaluations based on website traffic. At this point, SEO strategies can be measured based on customer feedback, visitor increase, website traffic, or ranking changes in organic search results. If updates are made when necessary and arrangements are made according to the feedback of customers, there may be a website that can develop and encounter more positive results.

5) To what extent does the SEO compatibility of a translation agency's website affect the ranking of your website in search engines? - Do you care that the translation agency's website ranks high in search engines?

Rankings in search engines are important for websites. Being ranked high depends on SEO strategies, content quality, and user behavior. The question "To what extent does the SEO compatibility of the website providing translation services affect the ranking of your website in search engines?" was asked to find out whether the participants value the rankings in search engines. The responses of the participants were 80.6% "It affects a lot", 17.5% "It affects a lot" and 1.9% "It affects a little".

Organic changes in ranking can occur with SEO compliance. Current SEO strategies should be made a process that requires regular collection of methods believed to increase search engine rankings (Vural and Alpkoçak, 2020). As can be understood from here, it is understood that organic increases in websites can occur with SEO strategies and should continue as a process. In connection with this question, the participants were also asked the question "Do you care about the website of the translation agency being ranked high in search engines?". The results showed that 99% of the participants answered "Yes" and 1% answered "No". It was concluded that almost all participants agreed that SEO has a lot of influence on the ranking of the website in search engines and that it is an important element.

6) SEO factors

There are SEO factors applied to websites. Site speed, mobile compatibility, site structure, keyword optimization, and backlinks are SEO factors. The question "Which SEO factors do you think are important in choosing a website that provides translation services?" was asked for these factors that can be used to positively change the place in search engine rankings. In this multiple-choice question, 65% of the participants selected "Site Speed", 55.3% selected "Mobile Compatibility", 41.7% selected "Site Structure", 85.4% selected "Keyword Optimization" and 5.8% selected "Backlink Profile". In general terms, respondents attach importance to SEO factors. While keyword optimization is the most valued factor, it is concluded that the importance given to backlink profiles is low.

7) SEO strategies

"What is your website's SEO strategy?" is another evaluation question in the field of translation services and SEO. Among the options for the multiple-choice question, 93.2% of the participants selected "Keyword Research", 86.4% selected "Content Optimization", 48.5% selected "Technical SEO", 19.4% selected "Social Media Usage", and 7.8% selected "Analysis and Reporting". The participants responded to both this question and the above question as "Keyword Research" and "Keyword Optimization" as the majority. The most important issue for the participants in SEO was keywords. It has been concluded that other strategies are also applied but at low rates. Companies are increasingly using social media tools to interact with customers, attract potential customers, build trust, increase brand awareness, and

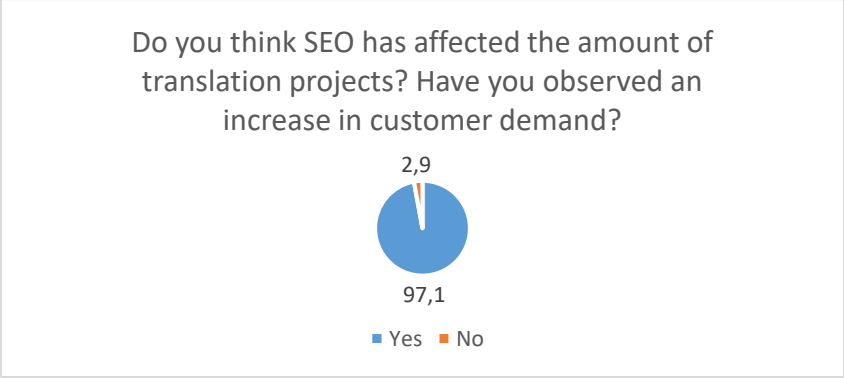
protect their reputation (Mills, 2012:165). Considering the number of today's social media users, the importance of social media use cannot be ignored, and according to the answers given by the participants, the rate of social media use in SEO strategies is very low.

8) High rankings in search engines

In SEO strategies and websites, it is in question to increase the ranking or to determine a customer-oriented approach. For this reason, the participants were asked the question "Is your SEO strategy focused on customer satisfaction and user experience or only on achieving high ranking in search engines?". Strategies are carried out for Google and other search engines to increase their ranking, and in the customer-oriented approach, there is a site and content structured according to the expectations, needs, and characteristics of the customers. Both strategies are among the most important strategies for a website and are important for both the success of the site in search engines and the satisfaction of customers.

9) Focused search engines

The multiple-choice question "Which search engines do you focus on?" was directed to the participants about which search engines should be focused on for SEO and which search engine can provide more benefits. 100% of the participants chose "Google", 76.7% chose "Yandex" and 38.8% chose "Bing". Although Google, Yandex, Bing, and Yahoo! are currently the most widely known search engines in Turkey, various search engines offer services for different user groups and preferences (Koç, Tarhan, 2019). Focusing on the right search engines in SEO studies is one of the important factors in terms of website visibility, traffic, and customer potential. Google, Yandex, and Bing, which are widely known and used in Turkey, can provide more success than SEO studies according to the number of users.



Graphic 3 SEO and Customer Demand

10) As can be seen in Graphic 3, the question posed to the respondents revealed that SEO activities have led to an increase in translation and customer demands. 97.1% of the respondents selected the "Yes" option that there has been an increase in translation and customer demands. Increases in translation and customer demand were observed through content-related survey questions and SEO questions, and positive responses were also received in terms of customer satisfaction.

11) How do you evaluate the impact of SEO strategies on content quality and customer satisfaction?

Two open-ended questions were asked in this section. The first one is "How do you evaluate the impact of SEO strategies on content quality and customer satisfaction?". "Increases customer satisfaction", "I find it successful", "It is important", "It is important to increase ranking", "It is valuable for original and qualified content", "It increases customer potential and satisfaction by providing quality content" are

among the frequently given answers. Based on the answers given to this open-ended question, it can be said that SEO and content can positively change the position of the website in the rankings, help in producing quality and original content, increase the number of customers and translation projects, and provide success in customer satisfaction.

12) Are there any different opinions or ideas you would like to express or present about SEO and content?

The second open-ended question is "Are there any different opinions or ideas about SEO and content that you would like to state or present?". It was desired to include a different opinion or opinion about SEO and content in general. Approximately 95% of the participants did not express any opinions. One of the participants used the expression "Updates should be paid attention to and regular publications should be made". Another stated that "SEO and content studies require effort and the website can achieve success over time". It can be concluded from this question that the survey questions are generally sufficient for SEO and content issues.

Among the 103 translation agency employees who participated in the study, it was tried to determine their opinions and thoughts about content and SEO in general terms. The participants were asked about their use of translation technologies, their knowledge and opinions about content, and their knowledge and opinions about SEO techniques and their use. Through survey questions, it was tried to reveal the evaluations of the place of content and SEO in the translation sector. On the other hand, the knowledge of the people in the translation sector about content and SEO and the attitudes of the offices they work for about content and SEO were tried to be determined. The hypothesis "SEO positively affects customer satisfaction by increasing content quality" was also tried to be revealed with the questions asked in the questionnaire.

When the findings of the "Translation Services" section of the study are analyzed, it is seen that translation agencies mostly work in the field of general translation. Specific fields are among the fields that are worked on less than general translation. Since the scope of general translation is broad, it can be said that general translation is the most common area of work. English is the most common language in the translation sector. Although it can be said that English is translated at the highest rate since it is the lingua franca, French, Italian, and Russian languages are translated after English. As for translation technologies, it has been found that online dictionaries and translation memories are mostly used in the translation sector. The use of dictionaries that facilitate intercultural transition and understanding can be considered as one of the important factors in translation. While the use of translation memories, which save time and reduce workload, is increasing day by day, the importance of their place in the translation sector comes to the fore.

The "Translation Service and Content" section, which combines the topics of the translation industry and content, was created to present the participants' knowledge and opinions about content. Most of the participants think that content is one of the most significant issues for websites. The participants who think that content is one of the most important issues have relatively low levels of content knowledge. The low level of knowledge of the participants who think it is important shows that an important issue has not been sufficiently researched and learned. While the participants individually think that content is one of the most important issues for the website, it is revealed that the translation agencies they work for attach importance to content to a lesser extent.

The most common activity in the content creation process is keyword research. Almost half of the participants dominate the content creation process and carry out studies. It should be emphasized that keyword research is valuable in content and SEO studies, but the fact that content creation cannot be

completed if other studies in the content creation process are not done. The most used content types are articles and blogs. Social media is much less preferred than articles and blogs. It can be concluded that the communication and access power of social media is ignored in terms of the translation sector and content. Updating content can be important for the position of websites in search engines. While most of the participants are aware of this situation, it can be stated that a minority of them are not aware of how valuable content updates are for the website. When updates are made, the algorithms in the search engine work and can positively affect the natural search results.

In terms of measuring the quality of content, almost all respondents emphasized that they evaluate the quality of content based on customer feedback. Another indication of the relatively low level of content-related knowledge in the translation industry is the fact that most of the respondents reported that the content process is outsourced to third-party providers. The positive impact of SEO strategies on content quality was confirmed by 98.1% of the respondents. It is thought by 99% of the participants that customer satisfaction increases with the quality of the content.

The questions in the survey were asked under the heading "Translation Service and SEO" for the perspectives, opinions, and knowledge of the participants working in translation agencies on SEO. Approximately half of the participants have a good level of knowledge, while approximately 80% of the participants think that SEO provides advantages for websites. In terms of SEO measurement, as in the same content, recycling rates and feedback were found to be important. Almost all the employees of translation agencies care about their websites ranking high in search engine results and think that SEO is one of the most important factors for a website to rank high in search results.

The most important SEO factors are site speed, site structure, and mobile compatibility. It was concluded that backlinks were not paid attention. Backlinks are one of the most important points since they are references from other websites. It is supported by 97.1% of the participants that SEO studies increase the number of translation projects and customers in the translation sector.

8. Conclusion and suggestions

Translation helps many sectors and professions by providing intercultural communication, which is vital in the world and Turkey. As is known, translation is now carried out with technology integration both in our country and in the world. Along with general technological developments, some other changes have also occurred in the translation industry, namely computer-aided translation tools, machine translation programs and artificial intelligence-supported tools. On the other hand, there is competition in the translation market, as in other sectors. Translation offices, which keep up with the times by using technological tools in the translation industry, also must keep up with the digitalizing world in terms of increasing customers and translation business. Unlike the past, people or institutions who want to receive translation services do not physically search for a translation office or a freelance translator anymore. They try to find a translation agency suitable for them with the help of search engines. At this point, content and SEO issues come into play, on which not much research has been done in Turkey and about which people and institutions in the translation sector lack knowledge.

The present study investigated the opinions of 103 employees from translation agencies on content and SEO in the translation sector. The survey aimed to understand the importance of these topics and their attitudes towards them. The study found that general translation is the primary focus, with English being the most frequently translated language. Online dictionaries and translation memories were the most commonly used technologies, facilitating intercultural understanding and reducing workload.

The "Translation Service and Content" section focuses on the importance of content for websites, with most participants valuing it. However, they have little knowledge about the content, suggesting it has not been adequately researched. Keyword research was found to be the most common content-creation activity, with articles and blogs being the most popular. Social media is less preferred than articles and blogs, indicating a lack of communication and access power in the translation sector. Updating content is crucial for a website's search engine position, but a minority is unaware of its value. Most respondents evaluate content quality based on customer feedback, and most outsource the process to third-party providers. SEO strategies positively impact content quality, and customer satisfaction increases with content quality.

The current study on SEO in translation agencies revealed that half of the participants have a good understanding of SEO, and 80% believe that it offers advantages for websites. Key SEO metrics include recycling rates and feedback. Most employees prioritize website ranking in search engine results, with SEO being a crucial factor. Key SEO factors include site speed, site structure, and mobile compatibility. However, backlinks, which serve as references from other websites, were not considered. 97.1% of the participants believe SEO studies increase translation projects and customers in the translation sector. Overall, SEO is considered to be a crucial factor for a website's success in search engine results.

Similar studies can be conducted in different sectors and with employees to learn the place of content and SEO in the digitalizing world. The thoughts and attitudes of sectors and employees about content and SEO can be analyzed in further studies. The positive or negative results of content and SEO in other sectors can also be investigated.

In departments such as translation and interpreting at bachelor's level and applied English and translation at associate degree level, a syllabus can be prepared to provide information to potential translation candidates in this context. Translators are no longer just translators and are taking their place in the digitalized world. According to the data in this research, translation agencies do not have much knowledge about content and SEO, but they attach importance to content and SEO in terms of customer satisfaction and customer acquisition. Although it is considered important, their level of knowledge and implementation is relatively low. If student translators are provided with information about content and SEO, they can contribute to translation offices not only as translators but also as supervisors by understanding what can be done and what has been done in terms of customer satisfaction and customer acquisition. Translators who are thinking of opening a translation agency should start by knowing translation, the sector, and the digital world.

As in other sectors, the importance of digitalization in the translation sector is undeniable. In the translation industry, it is important to reach a large audience, get more work, and satisfy customers. For this reason, according to the data available in the present study, SEO positively affects customer satisfaction by increasing content quality. Individuals and organizations in the translation sector can benefit from the data in this article.

Finally, the points that translation agencies can make for their websites will be mentioned. It is necessary to know content and SEO. The content creation process should be completed with SEO. The work in the creation process should not be skipped and all of them should be given the same value. Care should be taken to ensure that the content is SEO-compatible, original, qualified, and user-friendly. It is useful to make all updates to the websites frequently. The main search engines to focus on are Google, Bing, Yahoo, and Yandex. SEO strategies should be implemented in full, just like the content creation process. It should not be forgotten that backlinks are as valuable as SEO factors such as site speed, site structure,

or mobile compatibility. For the translation industry, content and SEO can bring in more customers, generate more translation requests, and increase customer satisfaction considerably.

References

Ahrefs. "Keyword Density". Access Date: 05.11.2023. Retrieved from https://ahrefs.com/seo/glossary/keyword-density

Analyticahouse (01.09.2022). "How To Create SEO Friendly URLs?". Access Date: 05.11.2023. Retrieved from https://analyticahouse.com/blog/seo-friendly-url-structure

Andonov, A. (2020). The application of search engine optimization in Internet marketing. *55th International Scientific* Conference on Information, Communication and Energy Systems and Technologies, IEEE, 37-41.

Akgün, V. Ö., & Kızılkan, Z. (2022). İçerik pazarlamasının marka savunuculuğu üzerindeki etkisi: Konya ili saha araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24(43), 803-820.

Altınkaya, Ş., & Nacar, R. (2020). Dijital pazarlama açısından web sitelerinin içerik analizi: spor ürünleri sektöründe bir karşılaştırma. *TUJOM*, 5(3), 179-200.

Balkul, H. İ. (2015). *Türkiye'de akademik çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin yerinin sorgulanması: Müfredat analizi ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri üzerinden bir inceleme* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Bhoite, S. D., & Pethakar, M. O. N. (2019). Digital marketing a boost for industries: a study concerning Miraj taluka management. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, 49-52.

Çalışkan, M. & Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanin yeni yüzü: Sosyal medya . *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* , (50) , 254-277 .

Çelik, T. (2014). İnternet sitelerinin içerik ve kullanılabilirlik kalitelerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 137-154. DOI: 10.18037/ausbd.54496

Çetiner, C. (2015). *Kirikkale üniversitesi İngilizce mütercim-tercümanlik anabilim dalı öğrencilerinin çeviri teknolojilerine yönelik tutumlarinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

Dixit, A., & Agarwal, M. (2015). Hybrid approach to search engine optimization (SEO) techniques. *International Journal of Converging Technologies and Management (IJCTM),* 1(3), 1-5.

Ersoy, H., & Balkul, H. İ. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: Çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi 》Journal of Academic Inquiries* 《, Cilt/Volume: 7, Sayı/Number: 2.

Garajdan Googleplex'e (19.08.2004). Google. Access Date: 05.11.2023. Retrieved from https://about.google/our-story/

Gedik, Y. (2020). Pazarlamada yeni bir pencere: Dijital pazarlama. *Dijital Çağda İşletmecilik Dergisi*, 3(1), 63-75.

Gedik, Y. (2022). Arama motoru optimizasyonu (SEO): Avantajları, zorlukları ve stratejileri üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi* – USBED, 4(6), 145-176.

Google. (2021). SEO Başlangıç Kılavuzu. Google Developers. https://developers.google.com/search/docs/fundamentals/seo-starter-guide?hl=tr

Gönenç, E. Ö. (2012). İnternet ve Türkiye'deki gelişimi . *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal* , 0 (16).

Handley, A., & Chapman, C. C. (2013). *Dijital çağda içerik yönetiminin kuralları* (2. Baskı). İstanbul: MediaCat Yayınları.

İlhan, A. O., & Deniz, E. (2021). "Anket metodolojisinde dört ana hata türüne giriş." *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2021 Sayı 42:Özel sayı 1, Denizli, ss. Ö199-Ö214.

İyiler, Z. (2009). *Elektronik ticaret ve pazarlama*. Ankara: DTP.

Karavin Yüce, H. (2018). Meslek yüksekokullarında çeviri eğitimi: Uygulanan müfredat ve yöntemlerin değerlendirilmesi. *Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-11.

Larrain, J. (1995). *İdeoloji ve kültürel kimlik*. (Çev.: Neşe Nur Domaniç). İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Lieb, R. (2011). *Content marketing: Think like a publisher- How to use content to market online and in social media*. Indianapolis: Que Publishing.

Lui, R., & Au, C. (2018). Establishing an educational game development model: From the experience of teaching search engine optimization. *International Journal of Game-Based Learning,* 8(1), 52-78.

Maden, A. (2020). Elektronik sözlük kullanımının sözlük kullanmaya yönelik tutuma etkisi: 5. sınıf örneği. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 22-35.

Martin, A. (2008). *Dijital okuryazarlık ve "Dijital Toplum*". C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), Dijital okuryazarlıklar: Kavramlar, politikalar ve uygulamalar (ss. 151-176). New York: Peter Lang.

Metin, M. (2014). *Nicel veri toplama araçları*. In M. Metin (Ed.), Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (ss. 161-214). Pegem Akademi.

Mills, A. J. (2012). Virality in social media: the SPIN framework. *Journal of Public Affairs*, 12(2), 162-169.

Mutlu, E. (2008). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

O'Neill, S. (2014). *Not more content marketing; Content marketing that does more*. Campaign.

Tarhan, Ç., & Koç, H. (2019). Site içi arama optimizasyonunun bir websitesi trafiğinde neden olduğu değişimlerin ölçümlenmesi. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 5(2), 69-80.

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitapevi.

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.

Vural, E. G., & Alpkocak, A. (2020). Arama optimizasyon yöntemlerinin analizi. *DEUFMD*, 22(65), 491-503

Vuran, E. G. (2019). *Arama motoru optimizasyonu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yeniçeri, B. (2020). Bir e-ticaret stratejisi: İçerik pazarlaması. *Yeni Medya*, 2020(8), 25-40.

Webflow University (09.05.2018). "Add SEO title and meta description". Access Date: 05.11.2023. Retrieved from https://university.webflow.com/lesson/seo-title-meta-description?topics=seo

95. Vocational foreign language teaching and translation activity in the Ottoman Empire: The case of dragomans[1]

Hatice DELİBAŞ[2]

APA: Delibaş, H. (2023) Vocational foreign language teaching and translation activity in the Ottoman Empire: The case of dragomans. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1484-1493. DOI: 10.29000/rumelide.1406980.

Abstract

This research is an attempt adopting an interdisciplinary approach integrating historical analysis with cultural and translation studies by offering insights regarding language teaching. The aim of the paper is to explore language learning and translation activities of interpreters known as dragomans in Ottoman Empire by shedding light on their vital role in cultural interactions and diplomatic relations. Starting from 15th century, European states including Venice (1551), France (1669), Austria (1754) and England (1814) established vocational language schools in Istanbul in order to foster their relations with Ottoman government. It is thought that interpreters completing their education in these schools served as agents between Ottoman authorities and European nations in order to facilitate diplomatic and commercial relations. Correspondingly, these cultural ambassadors are thought to have an intensive education regarding different aspects of culture and history of empire in the schools called *School of Infants*. Besides their diplomatic skills, it is believed that dragomans being experts in Turkish language and culture with their language proficiency have managed to introduce history, literature, culture and daily life of Ottoman Empire by translating significant works into European languages. In this context, this paper reveals key positions of these translators by providing examples of language teaching and learning methods, textbooks, dictionaries used by dragomans as intermediaries of culture and language between Ottoman State and European powers. It is expected that the study highlighting multi-faceted roles of translators and synthesizing different notions such as language, culture and diplomacy will contribute to linguistics, translation studies and international relations.

Keywords: Dragoman, translation, culture, language, Ottoman Empire

Osmanlı İmparatorluğunda mesleki yabancı dil öğretimi ve çeviri faaliyeti: Dragoman örneği[3]

Öz

---

[1] 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: 19.09.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406980
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

[2] Öğr. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniveristesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, School of Foreign Languages (Ankara, Türkiye), hatice.delibas@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3539-2350, **ROR ID:** https://ror.org/ 04pd3v454, **ISNI:** 0000 0004 0595 4604, **Crossreff Funder ID:** 501100014801

[3] Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Bu araştırma, dil öğretimine ilişkin içgörüler sunarak tarihsel analizi kültür ve çeviri araştırmaları ile bütünleştiren disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu bağlamda bu makalenin amacı, Osmanlı İmparatorluğunda dragoman olarak adlandırılan çevirmenlerin kültürel etkileşimler ve diplomatik ilişkilerdeki hayati rollerine ışık tutarak dil öğrenme ve çeviri faaliyetlerini incelemektir. 15. yüzyıldan itibaren, Venedik (1551), Fransa (1669), Avusturya (1754) ve İngiltere (1814) gibi Avrupa ülkeleri, Osmanlı İmparatorluğu ile ilişkilerini geliştirmek ve sürdürmek amacıyla İstanbul'da mesleki dil eğitimi okulları kurmuşlardır. Bu okullarda eğitimlerini tamamlayan tercümanların Osmanlı Devleti ile Avrupa ülkeleri arasında diplomatik ve ticari bağları geliştirmek amacıyla aracılık görevi üstlendikleri düşünülmektedir. Bu bakımdan dil hakimiyetleri ile Türk dili ve kültüründe uzman olan bu kültür elçilerinin *School of Infants* adı verilen dil okullarında imparatorluk kültürünün ve tarihinin farklı yönleriyle ilgili yoğun bir eğitim aldıkları düşünülmektedir. Diplomatik becerilerinin yanı sıra bu tercümanlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun kültürünü, tarihini, edebiyatını, gündelik yaşantısını da anlatan önemli eserleri Avrupa dillerine çevirerek Osmanlı İmparatorluğunun kültürünü Avrupa'da tanıtmayı başarmışlardır. Buradan hareketle bu araştırma, tercümanların kullandıkları dil öğretme ve öğrenme teknikleri, ders kitapları, sözlüklerden örnekler sunarak dragomanların Osmanlı İmparatorluğu ile Avrupa arasında kültür ve dil aracısı olarak nasıl hayati bir role sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Çevirmenlerin çok yönlü rollerini vurgulayan ve dil öğretimi, diplomasi ve kültür gibi farklı kavram ve nosyonları bir araya getiren bu çalışmanın dilbilim, çeviribilim ve uluslararası ilişkiler alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dragoman, çeviri, kültür, dil öğretimi, Osmanlı İmparatorluğu

1.Introduction

Translation profession has played a crucial role between nations to facilitate the international ties and improve the communication throughout history. In Ottoman Empire, for instance, translators and interpreters known as dragomans served as mediators between European diplomats and Ottoman authorities with their language expertise and skills to create efficient commercial, cultural and economic relations in the realm of diplomacy (Miović-Perić, 2001). It is worth noting that interactions between Ottoman state and Western powers could have been more complex and inclined to misunderstandings and even contradictions without dragomans' assistance and service in that era.

How these skilled people were called refers to their different responsibilities and various roles in the Ottoman state. However, the main difference regarding names is that translators or interpreters serving for foreign embassies and countries were called "dragoman" while the names such as "tercüman", "dilmaç" or "tilmaç" were used for the ones who work for Ottoman authorities. Besides these distinctive differences between translators, common point for these people called either "tarjuman", "tercüman" or "dragoman" during Ottoman rule is that they were not only translators who transfer knowledge from one language to another one but also culture ambassadors and intermediaries who were instrumental in assisting any kind negotiations regarding trade, culture and diplomacy.

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 – iThenticate, Oran: %4
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1406980
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

These extremely skilled people are known for indispensable part of Ottoman diplomacy as their "interpretive work was crucial in procuring for foreign diplomats a current store of knowledge about Ottoman politics and society" (Rothman, 2009). On the other hand, one of the interesting facts regarding this challenging profession is that dragomans were also necessity to conduct all kinds of foreign affairs between the Ottoman government and European states since officials in Ottoman State did not have the inclination to learn European languages (Lewis, 2000).

Considering this aspect, it is certain that several European states, primarily Venetians, established language institutions called *School of Infants* where Turkish language was thought as a foreign language in great depth to train interpreters in order to carry out and strengthen international relations. In this sense, this paper attempts to explore language learning and translation activities of dragomans in Ottoman State by shedding light on their critical role in cultural interactions and diplomatic relations. Based on this purpose, the following questions are addressed throughout the research:

- What are the language learning activities and practices of dragomans to acquire Turkish language?
- How do dragomans contribute to translation and interpretation studies and Turkish literature with their translation activities?

By shedding light on the research questions above, the study is expected to offer insights on the roles of dragomans as cultural ambassadors, language experts and mediators. Even though there are various studies on dragomans (Ağıldere, 2010; Driessen, 2013; Dökmeci, 2018; Muslu, 2020; Rothman, 2021; Tijana Krstić, 2009) what makes this research unique is that it offers an interdisciplinary approach providing insights on cultural translation, diplomacy and foreign language learning practices with potential repercussions regarding globalization and current international relations.

2.Methodology

This paper aims to provide a comprehensive analysis on the role of dragomans in Ottoman government by exploring their foreign language learning and translation activities through implementing an interdisciplinary approach. This holistic approach combines historical, cultural and linguistic aspects of vocational foreign language education of dragomans along with their translation activities. Thus, the study creates a distinct look into impact of dragomans in Ottoman state.

Research design

This study is qualitative research. In this context, document analysis that is "is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents" was used throughout the research (Bowen, 2009). This analysis technique requires the evaluation and interpretation of resources or data in order to form an understanding on any topic in cultural and historical contexts.

Data collection

In this research, primary and secondary sources were benefitted together in order to reveal vocational foreign language learning and translation activities of dragomans. In this context, while archival documents such as letters, personal notes and dictionaries were utilized as primary sources, various academic books, articles on dragomans were used as secondary sources.

Data Analysis

Data analysis of this research is based on document analysis conducted through analysing and interpretation of documents, primary and secondary sources within the context of aim of the study and

research questions. In this regard, the evaluation of primary and secondary sources was carried out with an interdisciplinary approach by combining key themes regarding language learning and translation activities of dragomans with culture, language and translation fields.

3.Dragomans as Culture Ambassadors and Interpreters in the Ottoman Empire

The expression "dragoman," which derived from old Turkish "dilmaç" or "tilmaç," words is transferred as "tercüman" to modern Turkish. When historical development of the word “dragoman” is considered, it is observed that different versions of it was used in various languages. For instance, it is used as “torcimani” or “dragumanus” in Latin, “dragomanno” in Italian, “drugument” in French, “turciman” in Spanish, “dragamaun” in Byzantine Greek (Balcı, 2013). Based on this, it could be stated that dragomans named differently by numerous nations throughout history also played a central role in shaping diplomatic and political development between Ottoman diplomats and European authorities. Even if dragoman profession is one of the highest positions with excellent living conditions within the boundaries of Empire, it is also an occupation with challenges as between being death and life since even the smallest act of treachery in matters of state might lead to death or torture extremely quickly at that time (Lewis, 2000).

Dragomans filling the huge language and culture gap between European powers and Ottoman authorities are known for being crucial figures of Ottoman and European history. Even though the main responsibility of dragomans is to serve as interpreters and translators between two parties especially related to commerce, roles and positions of dragomans in charge of life-threatening and high-level responsibilities depend on their function in Ottoman society. Regarding this aspect, the activities of dragomans could be divided into two main categories. The ones in the first group are known for Grand Dragomans (Bab-ı Ali Baş Tercümanı) whose titles were akin to ambassadors or foreign minister while foreign mission dragomans that were equal to diplomats (Abbasbeyli, 2015). These dragomans are known as “chief negotiator” for tasks and duties such as translating and interpreting for Sultan and Grand Vizier during meetings concerning state matters.

The second type of dragomans, on the other hand, served as interpreters translating documents as well as accompanying ambassadors and attending meetings with administrative officials. Besides these, it is known that there were dragomans in the Ottoman state with various titles and responsibilities. For example, dragoman of porte (Bab-ı Ali Tercümanı) serves as chief dragoman working with embassies and diplomats in capital city while dragoman of customs in the ports were responsible for preventing high tax demands. In addition, legal dragomans were working in courts related to cases of foreigners or some dragomans were serving in shipyards for dealing with commerce by helping merchants. Beyond all these types of dragomans, it could be stated that there were also dragomans who facilitate and ensure safety of foreign travellers as guides or protectors (Abbasbeyli, 2015).

In light of the various roles of dragomans in the Empire, it is reasonable to infer those dragomans had responsibilities and duties in almost any institution of Ottoman Empire. This means that dragomans were indispensable part of Ottoman rule and society due to their communication skill, expertise in multicultural structure of Ottoman state by facilitating every aspect of life regarding especially foreign affairs. Training such talented professionals could be, on the other hand, both a challenge in terms of carrying out the profession between death and life as well as long years of intensive training to be a dragoman and a privilege in society providing them power and various advantages. In this sense, following part focuses on training and foreign language learning and teaching activities of dragomans.

4. Dragomans' Training Policies and Language Acquisition Process

The borders of the Ottoman State reaching three continents and its increasing power over the world made Turkish the language of the Empire that should be learned by various states and countries having diplomatic and commercial relations with the Ottoman government. As a result of this case, "as numerous studies have shown, the early modern period witnessed an intensifying European awareness of and fascination with things Turkish" (Rothman, 2013, p. 394).

In order to carry out and foster these relations, western countries established language schools where Turkish language was taught and trained young and talented translators who could be faithful to their nations. In this context, Republic of Venice is known as the first one established a foreign language school named as Giovanni Della Lingua (1551) in Istanbul in order to raise dragoman apprentices (dil oğlanları) who will be fluent in eastern languages such as Persian and Arabic but especially in Turkish. Following Venice, the states such as France (1669), Poland (1766) and England (1814) established Turkish language schools in Istanbul to train translators (Ağıldere, 2010; Aydın, 2007; Eruz, 2010).

Upon reviewing the schools' dragoman apprentice selecting procedures are analysed, the first thing that draws attention the requirements for being a dragoman apprentice. According to Venetian school example, the most important criteria are knowledge, dedication and loyalty (Dökmeci, 2018). The main aim of these schools is to train loyal translators among their own citizens due to trust issues with previous translator coming from non-Muslim Ottoman subjects such as Greeks from Phanar (Fenerli Rum Aileler) and those with Levantine ancestry. Thus, they would communicate with Ottoman authorities with their own translators who were faithful to them (Bilim, 1990; Castiglione, 2014).

Besides these, one another criterion to be accepted these schools is kinship ties. Hitzel (1995) mentions that the Ministry of Maritime Affairs made a decision about apprentice dragoman for these schools would be chosen predominantly through kinship (Çelebi, 2021). Furthermore, one of the other important criteria to be accepted in these schools is the age. In this context, it could be stated that starting age for dragoman candidates was between 14 and 18 ages for the Republic of Venice. For the apprentices from Venice, the age could be even younger "as their name suggests, most Giovani di lingua started their apprenticeship in their teens. Initial legislation in 1551 set apprentices' minimum age at twenty, but over the years, children as young as eight or ten were regularly admitted" (Rothman, 2021, p. 35). Parallel to age policy of Venetians, the average age for French apprentices was between 8 and 17. The reason why apprentices were chosen at a very early age could be because early age might be an advantage to acquire language rapidly and also in order to reduce training expenses and lastly to take advantage of the very costly education for an extended period (Rothman, 2021).

Language learning process of dragoman apprentices is challenging and quite long. In line with their education, primary expectation is to have dragomans who have excellent level of proficiency in not only target language but also source language. In order to manage this aim, various methods have been tried. In this context, it is believed that some of the dragoman apprentices were taken courses in France before they arrived the embassy in Istanbul while apprentices from Venice and Austro-Hungarian were sent directly to Istanbul to start their language education. The education and training process consist of various stages and practices. First of all, apprentices are thought to be divided into groups in terms of their language levels. The language education received by apprentices is thought to be between 5 and 7 years. enriched with reading, writing and translation activities with the guidance of experienced language educators. At the end of this intensive and costly education, apprentices are believed to take a proficiency exam in which if they failed, their entire training would be wasted and they would be repatriated (Çelebi, 2021).

Regarding language teaching method they use in apprentice schools, it could be stated that grammar-translation method (GTM) in which the main emphasis is translation of literary texts was adopted (Ağıldere, 2010). In this teacher-centred method, grammar and translation are focal points in teaching a foreign language and learners are expected to become familiar with the grammar of their native language by being exposed to grammar rules of target language (Larsen-Freeman, 2000). It seems like the world famous *Kelile and Dimne Stories* were used to teach Turkish with this method during the education of the apprentices in these language institutions according to a writing sample of a letter below dated 16 August 1813 from a dragoman apprentice named Cardin (Ağıldere, 2010):

> "My faithful *Humayun Name* followed me in Büyükdere as well. We read it every morning with Mr. Outrey (Embassy translator). After he has me print a piece, he attaches its translation. Mr. Ducaurroy (Dragoman apprentices Headmaster and Head Translator of the Embassy) is also sometimes kind enough to enlighten us and explain our difficulties one by one" (Ağıldere, 2010, p. 698).

As demonstrated by the letter example above, it is apparent that literary works were used and experienced translators offered help to overcome translation difficulties. It could be inferred that grammar translation method overlaps with language learning activities above since this method is based on reading and translation of literary texts in order to identify and internalize grammar rules and vocabulary of target text (Tetzner, 2004).

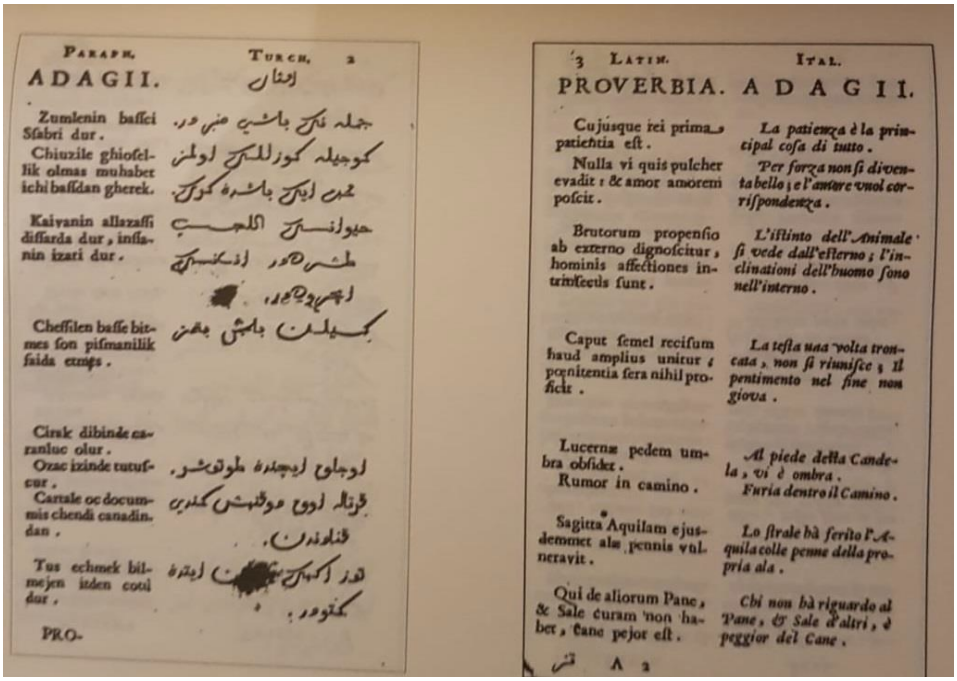
Along with this approach, it may also be argued that exposure to the target language and living in a location where it is spoken by native speakers are useful in aiding dragoman apprentices improve their speaking abilities. Furthermore, it is thought that these apprentices were also supported by basic grammar and speaking handbooks meeting daily needs. Some of the examples for these could be "*Guide de Conversation Turc-Fraçais Allemand"* (Turkish-French-German conversation handbook) prepared by Cattergian in 1855, "*Guide de la Conversation Français-Turc a l'usage des voyageurs et des etudiants"* (French Turkish speaking handbook for travelers and students) prepared by Calfa in 1859 and "*Grammerie Elementaire de la Langue Turque suivie de la Dialogues Familiers"* (Basic grammar of the Turkish language and daily conversations) prepared by Mallauf in 1862 (Ağıldere, 2010; Testa & Gautier, 1991).

Another crucial point that supports language education of these apprentices is that native Turkish instructors are employed for the courses. In this context, it is believed that Turkish courses were provided for four hours daily. At the end of the courses and after reaching a certain level in Turkish, the apprentices were provided internships in courts, consulates, shipyards along with other dragoman apprentices so that they could gain experience about how to negotiate and learn the art of diplomacy. Besides these, what contributed most to the education of dragoman apprentices is that they also had the opportunity to master simultaneous translation along with dragomans who were working for Ottoman government in the palace. (Çelebi, 2021). In this context, next part of the research focus on translation tasks and roles of dragomans in transculturation.

5. Dragomans' Translation Activities and Roles in Transculturation

*Schools of Infant*s established by Western different powers such as Venetians, French, Austrian, Polish and English in Istanbul have two main purposes. The first one is to enhance the commercial and diplomatic relations with Ottoman Empire. The second one, on the other hand, is to do research on Ottoman philosophy and science through translation to comprehend the essence of the *East* or *Orient*. In this perspective, it is possible to say that these schools contributed to the growth of the idea of orientalism by shaping the ideas such as "otherness", "exoticism" or "idealisation" of the Ottoman Empire through travelogues and literary works (Said, 1979). Within this context, for instance, a book named "*Della Letteratura dei Turchi"* (On Ottoman Empire) written by the Venetian Baylos Giovanni

Donado regarding the literature of Ottoman state could be one of the first examples for Europeans to have an idea on literature of Ottoman state (Dökmeci, 2018). Besides this, Durmuş (2020) and Çelebi (2021) state that Donado formed a translation team and translated Turkish dictionaries and proverbs. Below is demonstrated a page of the book named "*Raccolta Curiosissima D'Adaggi Turcheschi*" (Interesting Compilation of Turkish Proverbs) regarding translation of Turkish proverbs:


PARAPH. TURCH. 2
ADAGII.
Zumlenin bassci Ssabri dur.
Chiuzile ghiosellik olmas muhabet ichi bassdan gherek.
Kaivanin allazassi dissarda dur, insanin izari dur.
Chessilen basse bitmes son pismanilik faida etmes.
Cirak dibinde caranluc olur.
Ozac izinde tutuscur.
Cartale oc docummis chendi canadindan.
Tus echmek bilmejen itden cotu dur.
PRO-

3 LATIN. ITAL.
PROVERBIA. ADAGII.
Cujusque rei prima patientia est. — La patienza è la principal cosa di tutto.
Nulla vi quis pulcher evadit: & amor amorem poscit. — Per forza non si diventa bello; e l'amore vuol corrispondenza.
Brutorum propensio ab externo dignoscitur; hominis affectiones intrinsecus sunt. — L'istinto dell'Animale si vede dall'esterno; l'inclinationi dell'huomo sono nell'interno.
Caput semel recisum haud amplius unitur; pœnitentia sera nihil proficit. — La testa una volta troncata, non si riunisce; il pentimento nel fine non giova.
Lucernæ pedem umbra obsidet. — Al piede della Candela, vi è ombra.
Rumor in camino. — Furia dentro il Camino.
Sagitta Aquilam ejusdemmet alæ pennis vulneravit. — Lo strale hà ferito l'Aquila colle penne della propria ala.
Qui de aliorum Pane, & Sale curam non habet, Cane pejor est. — Chi non hà riguardo al Pane, & Sale d'altri, è peggior del Cane.
A 2

Picture 1. Layout of a proverb book with translated samples (Çelebi, 2021).

The book illustrated in Picture 1 is 87 pages long and includes a total of 399 Turkish proverbs. As demonstrated in the Picture 1, the proverbs in Ottoman are located next to each other with their meanings or explanations.

Beyond the points mentioned above, one another aspect to take into account is that western countries have used translation as a tool to gain knowledge and explore the Ottoman cultural and political structure in order to explore the customs and cultural characteristics of multicultural and multilingual society of Ottoman. In this context, it could be stated that not only dragoman apprentices but also orientalists such as Antoine Galland and Francois Petis De La Croix contributed to translation activities considerably. For instance, the translation of "*Les Mille et une Nuits*" (One Thousand and One Night/ Arabian Nights) in 1701 by Galland has created such a significant impact in French literature that the tales were translated in various European languages by creating fashion of oriental tales during 18th century in Europe (Galland, 1704). Francois Petis De La Croix, on the other hand, is known for being in the Orient to fully understand the customs, art, languages, science and religions of people who live in the east. In this sense, Hitzel (1995) expresses that Jean de la Fontaine was inspired by not only Aisopos but also the fables that have eastern origins.

In addition to these, another orientalist named Guillaume Postel is acknowledged as the one who introduce Turkish language in French. Postel who was proficient in the languages such as Turkish, Armenian, Arabic and Greek wrote books justice systems and laws of Muslims and Turkish grammar books as well as translating Turkish folktales. The names of books mentioned are "*De la République des Turcs et la ou l'ocassion s'offrira des mæurs et loy de tous Muhamedistes*" (On the State of the Turks

and partly on The Customs and Laws of the Muslims) and *"Des Histoires Orientales"* (the Stories of Orient) in 1575 (Hitzel, 1995).

In accordance with the books translated by dragoman apprentices, it could be stated that these books include various topics such as dictionaries, history, mysticism, Turkish grammar, literary texts, music, natural science and travelogues. Ağıldere (2010) highlights the fact that these books translated by dragoman apprentices were both final thesis before they become a dragoman and also these translated books were sent to Royal Library's Oriental Language Works Collection in France. Ağıldere also emphasizes that the number of these works in Turkish, Persian and Arabic were over 600 and formed the basis of Translation Studies in France (2010). Below demonstrated some of the works translated by dragoman apprentices.

Author	**The name of book**	**Year**
J. B. Couet	"Phrases Turques et Françoises" (Türkçe ve Fransızca cümleler)	1712
J. L.Clairambault	"Histoire de Behram Gur, Roy de Perse" (The story of Iranian King Bahram Gur)	1741
L. Dantan	"La vie et les miracles de Hadgi Isa, Caïmmécam d'Émir Sultan Muhammed Buhary"(Life and miracles of Hadji Isa, District Governor of Sultan Muhammad Buhari)	1733
B. Guintrand	"Vie de Tcheleby Hussam Eldin" (The life of Çelebi Hüsam Eldin)	1734
J. B. Bérault and E. Roboly	"Différentes instructions d'un prophète apellé Mevlâna" (Various views of a prophet named Mevlâna)	1733
Maltor	Recueil de différentes histoires turques (Collection of various Turkish stories)	1742
D. Fornetty and Roustan	"Histoires, contes et fables" (Stories, fairy tales and fables)	1742
Wiet	"Recueil de différentes histoires terminées pour la plus part par une morale" (Collection of different stories ending for the most part with a moral)	1740

Table 1. Translated book examples by French Language School students (Ağıldere, 2010).

As demonstrated in Table 1, books translated by dragoman apprentices include a broad spectrum of topics and represent a selective collection. This suggests that translations carried out in these schools contributed not only to gain knowledge about Turkish language but also can be considered as the foundation of Orientalism that represent biases and stereotypes regarding the East. In other words, it could reasonably be inferred that these translations have created an extensive impact on shaping the European perspective and perception of "Orient" in the West.

6. Conclusion

This research is an endeavour to explore the language learning practices of apprentice dragomans and translation activities carried out throughout their language acquisition journey. Within this framework, the results of this research highlight the significant role of dragomans in the realm of Ottoman Empire by applying an interdisciplinary approach. The study also underlines the fact that dragomans as agents and culture ambassadors in history had a significant role for ensuring communication in Ottoman Empire representing the tradition of multilingualism and multiculturalism. In this sense, the study highlights an aspect of dragomans that is not much emphasized before by offering significant insights on language education system in diplomacy and foreign language learning institutions called *Schools of*

Infants as well as shedding light on examples of curricula, language teaching techniques, textbooks, dictionaries as well as translated works of dragomans on literature, art and society of Ottoman Empire. As a result of the study, it could be stated that dragomans contributed to the society in every aspect of daily life sometimes at the expense of their lives. In addition to this, this study is also valuable in that it sheds light on the origins of Orient studies and Orientalism by serving as catalyst between the notions of "West" and "East" and contributes to literature to raise cultural awareness regarding roots of cross-cultural communication with the case of dragomans by highlighting inseparable and complex interplay between culture, language and diplomacy. Based on the results of the study, it could be stated that taking practices of dragoman training policies and their language learning practices in history could be useful for improving modern departments of interpretive and translation studies and prepare translators and interpreters to be more sensitive for diverse and rapidly changing conditions of today.

References

Abbasbeyli, E. (2015). The role of dragomans in Ottoman Empire. *Aicc.net*.

Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak öğretiminin önemi:Osmanlı İmparatorşuğunda Fransız dil oğklanları okulu. *Turkish studies, 5*(3), 693-704.

Aydın, B. (2007). Divan-ı Hümayun Tercümanları ve Osmanlı Kültür ve. *Osmanlı Araştırmaları, 29*, 41-76.

Balcı, S. (2013). *Babıali Tercüme Odası*. İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.

Başbakanlık Osmanlı Arşivleri, İstanbul Ecnebi Defteri.

Bilim, C. (1990). Tercüme Odası. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 1*(1), 29-43.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Castiglione, F. (2014). Levantine' Dragomans in Nineteenth Century Istanbul: The Pisanis, British and issues of Subjecthood. *Journal of Ottoman Studies, 44*, 169-95.

Çelebi, M. (2021). Osmanlı devleti döneminde bir dil öğretim deneyimi olarak dil oğlanlar okulu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakif Üniversitesi.

Dökmeci, V. (2018). İstanbul'daki Venedik dragomanları ve dil oğlanları (1551-1797) (Yayınlamamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Driessen, H. (2013). Mediterranean Divides and Connections: The Role of Dragomans as Cultural Brokers. S. Jobs, & G. Mackenthun içinde, *Border-Crossers, Mediators, Go-Betweens*. Münster: Waxman.

Durmuş, O. (2020). *Türkçenin Basılı İlk Atasözü Kitabı-G.B Donado'nun Derlediği Türk Atasözleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri:Osmanlı Devleti'nde çeviri etkinliği ve çeviri*. İstanbul: Multilingual.

Galland, A. (1704). *Les mille et une nuits: Contes arabes*. Paris: Barbin.

Hitzel, F. (1995). *Dil oğlanları ve tercümanlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Technique and Principles in Language Teaching*. Oxford Language Press.

Lewis, B. (2000). *The muslim discovery of Europe*. W. W. Norton & Company.

Lewis, B. (2004). *From Babbel to Dragomans: Interpreting the middle east*. New York: Oxford Univeristy Press.

Miović-Perić, V. (2001). Dragomans of the Dubrovnik Republic: Their Training and Career. *5*, 81-94.

Muslu, Z. (2020). Language and Power: The Dragoman as a Link in. *Journal of the history of law, 22*, 50-74.

Rothman, E. N. (2009). Interpreting dragomans: Boundries and crossing in the early modern mediterranean. *Comparative studies in society and history, 51*(4), 771-800.

Rothman, N. (2013). Dragomans and "Turkish Literature":. *Oriente Moderno, 93*, 390-421.

Rothman, N. (2021). *The dragoman renaissance: diplomatic interpreters and routes of orientalism.* Cornell Univeristy Press.

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Random House.

Testa, M., & Gautier, A. (1991). Les drogmans au service de la France au Levant. *Revue d'histoire diplomatique, 105*(1/2), 7-101.

Tetzner, R. (2004). *Grammar Translation Method.* Louton: University of Louton.

Tijana Krstić. (2009). Of Translation and Empire: Sixteenth-Century Ottoman Imperial. C. Woodhead içinde, *In the Ottoman World* (130-42). London: Routledge.

96. İzmir Kent Folklorunda Çağdaş Bir Müzecilik Anlayışı: Arkas Sanat Örneği[1]

Fatma TEKİN[2]

APA: Tekin, F. (2023). İzmir kent folklorunda çağdaş bir m97.üzecilik anlayışı: Arkas Sanat örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1494-1523. DOI: 10.29000/rumelide.1409123.

Öz

Özellikle yirminci yüzyılın ortalarından itibaren, başta politik ve ekonomik unsurlar ve küreselleşmenin etkisiyle, koleksiyon odaklı müzecilik anlayışı; yerini eğitim, teknoloji ve ziyaretçi odaklı bir müzecilik anlayışına bırakmış; UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonların kurulmasıyla da bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Çağdaş müzelerin sahip olduğu uygulama atölyeleri; eğlence ve dinlenme yerleri gibi mekânsal yapılanmaları; sunum, konferans, sohbet gibi etkinlikleri bu müzeleri bütüncül bir anlayışın ürünü kılmaktadır. Bu durum da çağdaş müzeleri; bilgilendirici, eğitici, deneyim kazandırıcı, eğlendirici, dinlendirici vb. sosyo-kültürel kazançlarıyla kent folklorunun önemli bir araştırma alanı haline getirmektedir. Yukarıdaki açıklamalar ışığında, Cumhuriyet'in 100. yılında İzmir'de kurulan Arkas Sanat'ın, İzmir kent folklorunda çağdaş müzecilik anlayışının bir örneği olarak ilk kez tanıtılması bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Arkas Sanat'ın kültür-sanat faaliyetleri; bu faaliyetlerin tür, amaç-kapsam gibi yönlerden nitelikleri ve özellikle de Mattheys Köşkü'nde sergilenen halı koleksiyonu araştırılmıştır. Araştırmada, halı koleksiyonu özelinde köşkte sergilenen 75 adet halı zaman, mekân/yer ve motif bilgileri yönünden incelenmiş ve kültürel mirası yansıtan yönleri, 26 halı örneklemi üzerinden değerlendirilmiştir. Sergilenen halıların, türünün en temel ve nadide örneklerini temsil etmesi ve barındırdığı motifler ile döneminin duygu, düşünce ve inanç dünyasını yansıtması açısından kıymetli birer somut kültür miras olduğu görülmüştür. Tüm bu incelemeler neticesinde, Arkas Sanat'ın temelde Türk kültürüne, özelde ise İzmir kent kültürüne kazandırılmış bir değer olduğu aşikârdır. Ayrıca sahip olduğu halı koleksiyonu, Anadolu'da yüzyıllardır devam eden dokumacılık geleneğine ait dokuma tezgâhı, ipliklerin ve aletlerin bulunduğu bir sergi salonu, halı dokuma geleneğini anlatan dijital bir gösteri salonu, Arcademia'da gerçekleştirilen kültürel etkinlikleri ve bunlara ilave olarak köşkün bahçesinde yer alan kafesi ve mini golf sahası ile de toplumun tüm kesimlerini kucaklayan çağdaş müzecilik anlayışına uygun kültürel bir merkez olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Halk bilimi, kent folkloru, müzecilik, halı koleksiyonu, Arkas Sanat.

---

[1]. 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.
Etik İzni: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 17.06.2022 tarihli, 01-45 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: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409123
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğretim Görevlisi, Ege Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü / Dr. Lect., Ege University, 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

A Contemporary Museology Approach in Izmir's Urban Folklore: The Arkas Art Example[3]

Abstract

Especially from the mid-20th century onwards, the collection-oriented approach in museology has been replaced by an educational, technology-driven, and visitor-centered approach, and this shift is primarily due to political and economic factors and the influence of globalization, and it has gained a scientific quality with the establishment of international organizations such as UNESCO and ICOM. The spatial structures, including application workshops, entertainment and recreation areas, and activities like presentations, conferences, and conversations found in contemporary museums, make these institutions the product of a holistic approach. In this regard, contemporary museums have become important research areas for urban folklore, providing informative, educational, experiential, entertaining, and relaxing socio-cultural benefits. In light of the above explanations, the primary goal of this study is to introduce Arkas Art, established in Izmir on the 100th anniversary of the Republic, as an example of a contemporary museology approach in Izmir's urban folklore. The research encompasses an examination of the cultural and artistic activities of Arkas Art, along with the qualitative aspects of these activities in terms of type, purpose, and scope, with a particular focus on the rug collection exhibited at Mattheys Mansion. In the research, a total of 75 rugs exhibited in the mansion, specific to the rug collection, have been studied in terms of their time, place/location, and motif information, and their aspects reflecting cultural heritage have been assessed based on a sample of 26 rugs. These exhibited rugs are observed to represent valuable tangible cultural heritage, offering the most fundamental and exquisite examples of their type and reflecting the emotions, thoughts, and beliefs of their era through the motifs they contain. As a result of all these examinations, it is evident that Arkas Art adds value to Turkish culture in general and, specifically, to the culture of Izmir city. Furthermore, with its rug collection and a weaving loom representing the centuries-old weaving tradition in Anatolia, an exhibition hall housing threads and tools, a digital presentation hall explaining the rug weaving tradition, cultural events held at Arcademia, as well as a café and a mini-golf course in the mansion's garden, it is clear that Arkas Art serves as a contemporary cultural center that embraces all segments of society in line with the principles of contemporary museology.

Keywords: Folklore, urban folklore, museology, rug collection, Arkas Art.

1. Giriş

Tarih boyunca insanların sevdiği eşyaları merak, ilgi veya ihtiyaç gibi türlü sebeplerden saklama ve benzerlerini toplama ve biriktirme eğilimi, koleksiyonculuğun dolayısıyla da müzeciliğin temelini oluşturmaktadır. Latince "colligere" fiilinden türeyen ve "öğrenmek, zevk almak veya yarar sağlamak amacıyla bir araya getirilmiş ve sınıflandırılmış nesneler bütünü" olarak tanımlanan koleksiyonculuğun

---

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: 09.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409123
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

tarihi ise insanın yerleşik hayata geçtiği zamana kadar uzanmaktadır. Başlangıçta kariyer ve sınıfsal statü sağlamak amacıyla başlayan toplayıcılık sonradan gelişen kültürel yaşamla birlikte silah, kumaş, altın vb. nesnelerin toplanmasıyla devam etmiştir (Yaraş, 1994: 19). Toplanan koleksiyonların zaman içerisinde kamuya açık halde sergilenmesiyle de *müze*, *müzecilik* kavramları ortaya çıkmış; Türkiye'de müzecilik ilk kez ciddi bir biçimde Sultan Abdülmecid (1839-1861) zamanında başlamış, Atatürk'ün milli kültürü yansıtan ve koruyan müzelere verdiği önemle de Türk müzeciliği, yenilikçi çalışma faaliyetlerini sürdürmeye devam etmiştir[4] (Yücel, 1999: 31, 67-71). Dolayısıyla Türk müzecilik anlayışının bilinçli bir şekilde ele alınıp yürütülmesi faaliyetleri, Cumhuriyet dönemi itibariyle gerçekleşmiştir.

"Modern çağın geçmişi devraldığı kurumlardan biri olarak bir bellek mekânı" (Demir, 2012: 186) olan müzeler, günümüzde önemli bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiş, eğitim ve teknoloji odaklı olarak gelişmiştir: Başlangıçta kültürel değerleri araştırma, toplum yararına koruma ve değerlendirme amaçlı olan müzeler, sonradan toplumda eğitim ve öğreniminin artıran, geçmişle bugün arasındaki bağı kuvvetlendiren ve geleceğin şekillendiren bir yapıya dönüşmüştür (Atagök, 1999b: 131). Özellikle yirminci yüzyılın ortalarından itibaren, başta politik ve ekonomik unsurlar ve küreselleşmenin etkisiyle, koleksiyon odaklı müzecilik anlayışı yerini, eğitim ve iletişim gibi yeni işlevler kazanması ile müze ziyaretçisinin ve gereksinimlerinin ön plana çıkaran ziyaretçi odaklı bir müzecilik anlayışına bırakmıştır (Kandemir ve Uçar, 2015: 20; Karadeniz ve Özdemir, 2018: 159; Baki Nalcıoğlu, 2023: 206; Ateşoğulları, 2022: 39-40). Bu bağlamda da kentlerde ziyaretçilerin her türlü ihtiyacını gözeten müzeler kurulmuştur.

Müzecilik, özellikle UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonların kurulmasıyla bilimsel yaklaşımın önem kazandığı bir niteliğe erişmiştir (Çıldır, 2014: 180). Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) müzelerin; "kültürel, toplumsal ve ekonomik yaşama yaptıkları katkılar nedeniyle gelişimin hizmetinde" olması gereken kuruluşlar olduğunu vurgulamış; 1971'de yaptığı toplantıda da müzelerin kitlelerin gereksinimlerini dikkate alması gerektiğini belirterek toplulukların benlik saygısı, kimlik, ait olma, gelişim vb. ilgili gereksinimlerini dikkate alan "bütünleşmiş müze" kavramını ortaya çıkarmıştır. Bütünleşmiş müzeden kasıt ise "müzenin toplumla ve çevreyle, aynı zamanda yerel halka hizmet eden diğer örgütlerle bütünleşmiş olması" yani, "insanın çevresiyle bağdaşması, birleşmesi"dir (Onur, 2017: 57). 2000 yılından itibaren de müzenin toplumsal işlevlerini vurgulayan ICOM; "eğlence, eğitim, etkinlik, eşit fırsat, diyalog, tasarım, katılım, çeşitlilik, çağdaş sanat, ulaşılabilirlik, öğrenme, yorum ve teknoloji" gibi temaları ve uygulama örnekleri, uluslararası müze toplumunun gündemine yerleştirmiş (Karadeniz ve Özdemir, 2018: 164), böylece çok yönlü ve işlevli, ziyaretçi odaklı bir müzecilik anlayışı oluşmuştur.

İletişim, finans, eğitim, koleksiyon, mimari ve kariyer planlamaları, müzelerin kurumlaştırılmasının projelendirilmesi, proje yönetimi merkezli çağdaş müzecilik çalışmalarında, müze kaynaklarının işlevlendirilmesi, müzelerin yönetim ve organizasyon farklılıklarının tanımlanması önemlidir (Erbay, 2017: 118). Nitekim günümüz müzelerini "sadece bir bina ve koleksiyon değildir; toplar, fakat bir depo değildir; korur fakat bir deep-freeze değildir;…eğitir, fakat bir okul değildir. Dolayısıyla birer araştırma merkezi, açık üniversite, herhangi bir ailenin tüm fertlerinin eğlenerek öğrenebileceği, öğrenmenin bir zevk olabileceği bir eğitim ve kültür kurumları" olarak tarif eden Tomur Atagök, müzelerin faaliyetlerini ve genellikle sanatçı, bilim adamı ve öğrenciden oluşan ziyaretçi kitlesini genişletmek için bilinçli programlar yaptığını ve beraberinde müzeciliğin en temel işlevinin de "müzelerin yaptıkları etkinlikleri

[4] Müzeciliğin kökeni, tarihi ve Türk müzeciliği ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Arık, 1953: 1-38; Atasoy, 1984: 1458-1471; Yaraş, 1994; Yücel, 1999: 19-86; Madran, 1999: 3-12; Atagök, 1999a: 71-74; Keleş, 2003: 1-6; Erbay, 2017; Uzun Aydın, 2020; Artun, 2021; 15-78; Ateşoğulları, 2022; 36-39.

topluma duyurmak ve toplumun ilgisini çekmek, toplumla bütünleşmesini sağlamak" (1999b: 131-132) olduğunu söyleyerek müzeciliğin, müze ile toplum arasında köprü kuran işlevsel yanına vurgu yapar.

Modern müzelerin; hizmetleri, ihtiyaçları ve harcamaları doğrultusunda yeni organizasyonlar yapmak zorunda olması ise *müze işletmeciliği* kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu işletmecilik anlayışında, çalışmaların sağlık bir şekilde yürütülebilmesi (Keleş, 2003: 11) ve "ziyaretçilere yönelik sunum teknikleri, hikâye anlatıcılığı, kot yazılımı, drama, çeşitli eğitim etkinlikleri ile ziyaretçi deneyimlerinin geliştirilmesi" (Erbay, 2017: 118) hedeflenmektedir. Böylece toplum merkezli müzelerin, "yenilenmeyi, toplumun ihtiyaçlarına veya beklentilerine yönelik içerik ya da etkinlikler oluşturmayı, deneyim paylaşımını ve kültürel çeşitliliği yansıtmayı" (Baki Nalcıoğlu, 2023: 215) amaçlayan yapısı öne çıkmaktadır. Müzelerin kültür ve sanat kurumlarıyla kaynaklarını birleştirme çabalarının sonucunda ise müze kültür merkezleri oluşmuş, bu anlamda da ilk kez 1965 yılında Atlanta'da *Müze Kültür Kompleksi* kurulmuştur. Bu yapılar ise toplumun kültürel imajını geliştirmek ve bölgeye ekonomik destek sağlama (Erbay, 1999: 64-65) açılarından önemli bir niteliğe sahiptir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, çağdaş müzelerin sergi ve dijital gösterim alanlarından uygulama atölyeleri, eğlence ve dinlenme yerleri vb. ile birlikte tüm yapılanmaları; bununla birlikte sunum, konferans, sohbet vb. türünde düzenledikleri etkinlikleriyle ziyaretçilerin birçok duyusuna hitap eden, etkileşimi artırıcı yönü, bu müzeleri bütüncül bir anlayışın ürünü kılar. Nitekim günümüzde "kültürün geleneksel boyutuyla yeniden üretildiği kültürel yapıların ortaya çıktığı bir alan olarak kentlerin; bütün kültürel pratiklerin yeniden şekillendiği, kent ve insan arasındaki ilişkilerin yeni kültürel bağlamlarla ortaya çıktığı birer kültürel ortamlar" (Avcı, 2023: 57) olduğu bilinmektedir. Özellikle son yüzyılda yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, folklorik unsurların kentlere taşınmasını sağlamış; folklorun kentte yeni bağlam ve aktarım kanalları ile yer alması da *kent folkloru* kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda "kent folkloru, anlam genişlemesinin yanı sıra yalnızca geçmişi değil günümüzü ve hatta geleceği de kurgular bir niteliğe sahip olmuştur." (Aslan, 2023: 50). M. Öcal Oğuz, halkbilimi çalışmalarının sözlü ve yazılı değerlere dair araştırmaların kentlere doğru kaymasıyla "kent folkloru"nun oluştuğunu belirttiği yazısında ise konuyla ilgili şu tespitte bulunmuştur:

> "Tarihsel kentin yazılı kültür ortamlarının geleneklerini inceleme alanına eklemek, halkbiliminin inceleme alanına giren ürünlerin tarihsel sürekliliğini, yerleşim mekânlarının ve gelenekleşme biçimlerinin sınırlarına hapsetmeden inceleme kolaylığı sağlayacağı gibi, gelenek oluşturan kültür değerlerinin bütünlük içinde görülüp yorumlanmasının önündeki engelleri kaldıracaktır. Bu yaklaşım, 'çağdaş kentin folkloru' bağlamında önem kazanan halkbilimcileri, kültür araştırmalarının odağına taşıyacaktır." (2001: 47).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çağdaş müzecilik anlayışıyla kurulmuş olan müze ve benzeri kültür yapılanmalarının; kültürün birikim merkezleri olarak bilgilendirici, eğitici, öğretici, deneyim kazandırıcı, eğlendirici, dinlendirici vb. sosyo-kültürel kazançlarıyla kent folklorunun önemli araştırma sahaları olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada; Cumhuriyet'in 100. yılında İzmir'de kurulan Arkas Sanat'ın, İzmir kent folklorunda çağdaş müzecilik anlayışının bir örneği olarak ilk kez tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, Arkas Sanat'ın kültür-sanat faaliyetleri; bu faaliyetlerin tür, amaç-kapsam gibi yönlerden nitelikleri ve özellikle tarihi Mattheys Köşkü'nde sergilenen halı koleksiyonu araştırılmıştır. Araştırmada, halı koleksiyonu özelinde ise Mattheys Köşkü'nde sergilenen 75 adet halı zaman, mekân/yer ve motif bilgileri yönünden incelenmiş ve kültürel mirası yansıtan yanları 26 halı örneklemi üzerinden değerlendirilmiştir.

Çalışmaya dair tüm bilgi ve belgeler, Arkas Sanat'ta yapmış olduğum incelemelerden elde edilmiştir. Gerek Mattheys Köşkü'nün tarihine dair bilgiler ve gerekse sergilenen halılara ait bilgiler; köşkte yer alan panolardan, duvar yazılarından, Arkas Sanat'ın web, instagram gibi sosyal medya kaynaklarından

ve halıların yanında yer alan OR kodlarından elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmada yer alan fotoğraflar da 17.10.2023 tarihinde müzeye gidilerek tarafımdan çekilmiştir.

2. İzmir Kent Folkloru Bağlamında Arkas Sanat Faaliyetleri

Arkas Sanat; Cumhuriyet'in 100. yılında İzmir'de kurulan başta halı koleksiyonu olmak üzere, bir dizi sosyo-kültürel etkinlikleri bünyesinde toplayan bir kuruluştur. Arkas Sanat, Bornova Mattheys Köşkü'nde Batı ve Orta Anadolu'da 16. ve 19.yüzyıllar arasında üretilmiş Anadolu halılarını sergilemektedir. Bu halı koleksiyonu, Arkas Holding tarafından restore edilen tarihi Mattheys Köşkü çatısı altında, 30 yılı aşkın bir sürede bir araya getirilmiştir. Arkas Sanat halıları; *Klasik Dönem Anadolu Halıları*, *Yöresel Anadolu Halıları*, *Osmanlı Saray Halıları* ve *Avrupa duvar halıları*nın nadide örneklerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda dünyadaki en önemli halı koleksiyonları arasında yer alan Arkas Sanat Bornova Mattheys Köşkü, binlerce yıllık bir geleneğin ürünü olan halı sanatının nadide örneklerini korumayı, gelecek nesillere aktarmayı ve Arkas Halı Koleksiyonu'nu geniş kitlelerle paylaşmayı amaçlamaktadır (https://arkassanatbornova.com/hakkimizda/31.10.2023).

Anadolu halılarının sergilendiği Bornova Mattheys Köşkü, tarihi köklü bir geçmişe dayanan çok eski bir köşktür. Köşk, 1780 yılında Bornova'da John Maltass tarafından inşa edilmiş, 1840 yılında Maltass'ın kızı Eugenie Wood'a miras kalmıştır. E. Wood, İzmir'deki İngiliz hastanesi başhekimi Dr. Charles Wood ile evlidir. Çiftin ölümünden sonra köşk, büyük kızları Lucy de Cramer'e miras kalmıştır. 1907'de el dokuması halı ticaretinin en büyük şirketlerine sahip olan Levanten aileler bir araya gelerek The Oriental Carpet Manufacturers Limited şirketini (OCM-Şark Halı Kampanyası) kurmuştur.

Köşk'ün bir diğer sahibi, Charles Wood'un yedi kızından biri olan Hortense Wood'dur. 1922'de Mattheys Köşkü'nde yaşamış olan Hortense Wood'un 1 Haziran 1922 tarihiyle başlayan günlüğünde, İzmir'deki yaşamın yanı sıra Mattheys Köşkü'nden anılar da yer almaktadır. Köşk'ün eski sahiplerinden olan H. Wood; kadın hakları savunucusu, şair, yazar, ressam ve bir Atatürk hayranıdır. Mustafa Kemal Atatürk, cephedeyken onunla mektuplaşmış ve H. Wood, Atatürk'ü 16 Eylül 1922 tarihinde köşkünde ağırlamış ve -bundan kısa bir zaman sonra- 13 Ocak 1924'te de Mattheys Köşkü'nde vefat etmiştir.

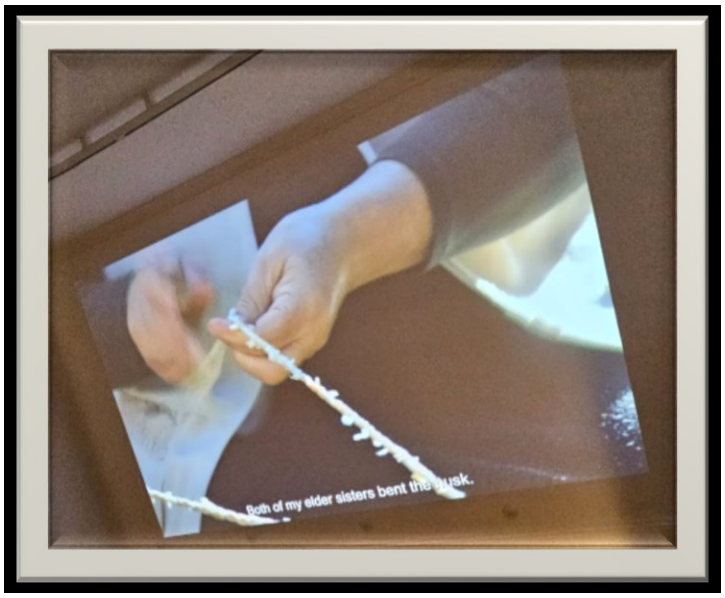
Köşk'ün, Lucy de Cramer'den sonraki sahipleri Renée Steinbüchel ve Sonia Whithall'un çocuklarıdır. Köşk, uzun yıllar Bornova'da yaşamış olan Arkas ailesi tarafından Renée Steinbüchel ve Sonia Whithall'un çocuklarından satın almıştır. 2018 yılında tarihe sahip çıkmak ve geçmişi hatırlatmak amacıyla köşkte başlayan restorasyon çalışmaları, 2023'te tamamlanmıştır. Köşk, bugün Renée Steinbüchel ve Sonia Whithall'un babaları Tony Mattheys'in adıyla anılmaktadır (Şekil 1, 2).

Şekil 1. Mattheys Köşkü (Orj.)

Şekil 2. Mattheys Köşkü'nün Tarihçesi (Orj.)

Arkas Sanat'ın Mattheys Köşkü kapsamında ziyarete açık faaliyet alanları içerisinde; 75 adet halının gösterime sunulduğu 10 adet sergi salonu, Anadolu'da yüzyıllardır devam eden halı dokumacılığı geleneğine ait el halılarının dokuma tezgâhının, ipliklerin ve aletlerin bulunduğu bir sergisi salonu (Şekil 3), Türkiye'nin halı dokuma geleneği hakkında bilgi veren dijital platformda kısa bir belgeselin sunulduğu bir gösteri salonu (Şekil 4) ve Hug Lawson'un Oriental Carpet Manufacturers için yaptığı 18 adet halı tasarımlarının panosu (Şekil 5) gösterimi yer almaktadır.

Şekil 3. Halı Dokumacılığı Sergi Salonu (Orj.)



Şekil 4. Halı Dokumacılığı Gösteri Salonu (Orj.)

Şekil 5. Halı Tasarımı Panosu (Orj.)

Arkas Sanat'ın halı koleksiyonun yanında kültürel farklı türden faaliyet alanları ve etkinlikleri de bulunmaktadır. Bu anlamda Mattheys Köşkü'nün yemyeşil geniş bahçesinde toplumun aktif bir şekilde kullanılabileceği bir kafe, bir de mini bir golf sahası ve Bornova'nın günümüze kadar ulaşan dokuz köşkün mimari özelliklerini, dönemin sosyo-kültürel ve ekonomik değerlerini yansıtan minyatürleri yer almaktadır (Şekil 6). Arkas Sanat'ın eğitim gelişim faaliyetleri kapsamında yer alan kültürel etkinlikler ise Arcademia'da gerçekleştirilmekte; yapılacak etkinlikler Arkas Sanat'ın web sitesinde, yazılı ve görsel basında, Instagram, Facebook gibi sosyal medya platformlarında duyurulmaktadır. Bu etkinliklerde genellikle alanında uzman, iyi birer konuşmacı olarak dinleyicilerin merakla ve ilgiyle dinleyebileceği, toplumun önde gelen isimleri yer almaktadır. Seminer, sunum, konferans, sohbet, okur-yazar buluşması vb. tür ve amaçlarla yapılan bu etkinlikler, aktif katılımcılar eşliğinde gerçekleştirilmektedir (Şekil 7).

Şekil 6. Köşk minyatürleri (Orj.)

Şekil 7. Arcademia etkinliği (URL 1)

3. Arkas Sanat Halı Türleri ve Örnekleri

Uşak Halıları

Günümüze kadar ulaşan 16. yüzyıl Anadolu halılarının çoğu motif, renk ve yapılarına göre geleneksel olarak Uşak ve çevresine atfedilmektedir. Büyük Madalyon, Yıldız, Dört Loblolu ve Arabesk (Lotto)

adıyla anılan bu halılar; Osmanlı sarayı himayesinde faaliyet gösteren ve Bizans, Selçuklu, Timur ve Safevi unsurlarıyla harmanlanmış bir yapıdadır. Osmanlı nakkaşhanelerinde tekstil, kitap ciltçiliği, seramik ve halı dokumacılığı gibi çeşitli alanlar için motif üreten sanatçılar tarafından tasarlanmış; Osmanlı saraylarında ve ulu camilerde kullanılmıştır. Bunun yanında halılar Batı'da da ilgi görmüş; deniz yoluyla İzmir limanı, kara yoluyla İstanbul üzerinden Venedik, İspanya, İngiltere, Macaristan, Orta Avrupa gibi birçok ülkeye yayılmıştır. 15. Yüzyıldan itibaren ise Uşak halıları; prestij ve zenginlik sembolü olarak Avrupa resimlerinde yer almıştır. Bu nedenle de bazı halılar; Anadolu ustalarından çok onları resmeden Lotto, Holbein, Bellini gibi Avrupalı sanatçıların adıyla anılmıştır.

Uşak halılarından bazı örnekler:

Büyük Madalyonlu Uşak Halısı: Bu nadir halının kompozisyonuna büyük madalyon hâkimdir ve köşelerde asılı süsleme elemanları ve çeyrek madalyonlarla sonlandırılmaktadır. Mavi alanı enlemesine kaplayan zengin kırmızı zeminli madalyon, yeşil ve altın sarısı arasında renk değişimleri gösteren ayrık arabesk yapraklardan oluşan dört loblu zarif bir motifle süslenmiştir. Her lobda sarı kontürlü, dışa dönük çivit rengi bir palmet bulunmaktadır. Bu tasarımın etrafı çiçek ve rumi motifleriyle çevrilidir. Grubun ayırt edici bir özelliği de koyu zemin üzerindeki büyük madalyonun arabesk dış hatlara sahip olmasıdır (Şekil 8) (URL 4).

Dört Loblu Yıldız Varyantı Halı: Bu halı dört loblu yıldız madalyon grubu Uşak'ın en erken ve en ilginç tasarımları arasındadır. Bu grup adını çiçek süslemeli kırmızı bir alan üzerinde, kırmızı bir sekizgene bağlı mavi renkte dört ok şeklini gösteren simgesel süslemeden almaktadır. Bu, sadece bir kısmı görülebilen eşkenar dörtgen biçimli ikinci bir madalyondan oluşan sonsuz bir tasarımın parçasıdır; burada üçüncü bir madalyon bulunmamaktadır. Bu halı sadece ilginç ve erken bir örnek olmasıyla değil, aynı zamanda bir asırdan fazla bir süredir Avrupa sanat piyasasına egemen olan Bernheimer Şirketi'ne ait olmasından dolayı uzun bir geçmişe sahip olması açısından da önemlidir (Şekil 9) (URL 6).

Kûfi Bordürlü Lotto Halısı: Bu görkemli halı adını Venedikli ressam Lorenzo Lotto'dan (1480-1556) almaktadır. Kırmızı zemin üzerinde, ikincil motiflerle ayrılmış üç sütunlu sarı dört yaprak motifinin zarif düğümler oluşturduğu net bir Anadolu tarzı tasarım sergilemektedir. Kısmen geometrik, kısmen de bitkisel olan bu sonsuz tekrarlı desenin 1500'den önce Anadolu dokumalarında görüldüğü ve Orta Asya Türk geleneğinden geldiği düşünülmektedir. Ana bordür, Timurlu geleneğine atfedilebilecek üç kenarı içe, bir kenarı dışa dönük açık Kûfi deseni sergilemektedir (Şekil 10) (URL 3).

Kutu Motifi Bordürlü Lotto Halısı: Bu halı, Anadolu alan tasarımı (ortaya yerleştirilmiş dört adet haç biçimli arabesk motif bir sütun görünümü vermektedir) ve Kûfi yazıdan türetilmiş kutu motifli bordürüyle 16. yüzyıla tarihlendirilebilir. Bordürde bulunan, içe dönük dört koçboynuzunun bir X işareti gibi görülen dört ok meydana getirdiği kutu motifi 'Holbein', 'Lotto' ve 'Bellini' tipi halılarda ortaktır. Kutu bordür desenin kökeni, kapalı Kûfi yazıya dayandırılabilir (Şekil 11) (URL 2).

Yıldız Uşak: Bu halının alan tasarımı, kırmızı zemin üzerinde küçük boyutlu elmas motifleriyle dönüşümlü olarak yerleştirilen sekiz loblu yıldız madalyonların oluşturduğu sonsuz tekrar deseninin bir bölümünü göstermektedir. Madalyonlar arasındaki boşluk çiçek motifleri ve yapraklı dallar ile doldurulmuştur. Ana bordür, Gotik katedrallerin kemerlerine benzerliği nedeniyle aynı ismi taşıyan bir tasarımdan meydana gelmektedir. Bu desen, tezhipli el yazmalarında sayfaları çerçevelemek için kullanılan karşılıklı 'V' şeklindeki bantlara veya Safevi minyatürlerinde görülen motiflere benzer şekilde, kemerler oluşturan birbirine bağlı yapraklar ve kıvrımlı gövdeden oluşmaktadır. Avrupa resim sanatında kraliyet ve kutsallıkla ilişkilendirilmeleri, bu halıların lüks ticaret malları olarak sahip oldukları statüyü göstermektedir (URL 5).

Şekil 8. Büyük Madalyonlu Uşak Halısı (Orj.)

Şekil 9. Dört Loblu Yıldız Varyantı Halı (Orj.)

Şekil 10. Kûfi Bordürlü Lotto Halısı (Orj.)

Şekil 11. Kutu Motifli Bordürlü Lotto Halısı (Orj.)

Transilvanya Halıları

Bu halılar, uzun süre Osmanlı egemenliğinde kalan ve günümüzde Romanya'nın bir bölgesi olan Transilvanya'da bulunan halılardır. Transilvanya bölgesindeki Sakson topluluğunun kiliselerinde korunarak günümüze ulaşan yüzlerce Anadolu halısının adı buradan gelmektedir. Transilvanya'da zenginlik ve prestij simgesi olarak rağbet gören bu halılar yerlere serilmez; kilise sıralarına, balkonlara veya duvarlara asılarak sergilenirdi. Bunun yanında doğum veya ölüm gibi özel zamanlarda anma veya kutlama amacıyla bağışlanırdı. Seccade biçimini gösteren bu halıların kompozisyonunda kullanılan tüm motifler, nakkaşhane sanatçıları tarafından 16. Yüzyılda geliştirilen Osmanlı üslubunda dokunan çok önemli saray seccadelerini örnek alan Anadolu dokumacıları tarafından türetilmiştir.

Transilvanya halılarından bazı örnekler:

Çift Yönlü Halı, (Bergama, 18. yy.): Bu halıya ikizi kadar benzeyen bir diğeri, Joe McMullan tarafından New York Metropolitan Müzesi'ne (env. 1974.149.20) bağışlanmıştır ve üzerine işlenmiş Hicri 1182 (1768/69) tarihi ile dikkat çekmektedir. Her iki halıda da karşılıklı yerleştirilmiş, içi motiflerle bezeli, zemini fildişi renginde üçlü arkad ve bunların üzerlerinde lalelerle süslenmiş paneller görülmektedir. Dokumacının orijinal tasarımdan yalnızca sütun başlıklarını koruduğu anlaşılmaktadır. Motiflerle

bezenmiş üçlü arkad ve rozetli bordür tasarımı, 17. yüzyılın erken sütunlu 'Transilvanya' halılarından türetilmiş olmalıdır (Şekil 12) (URL 10).

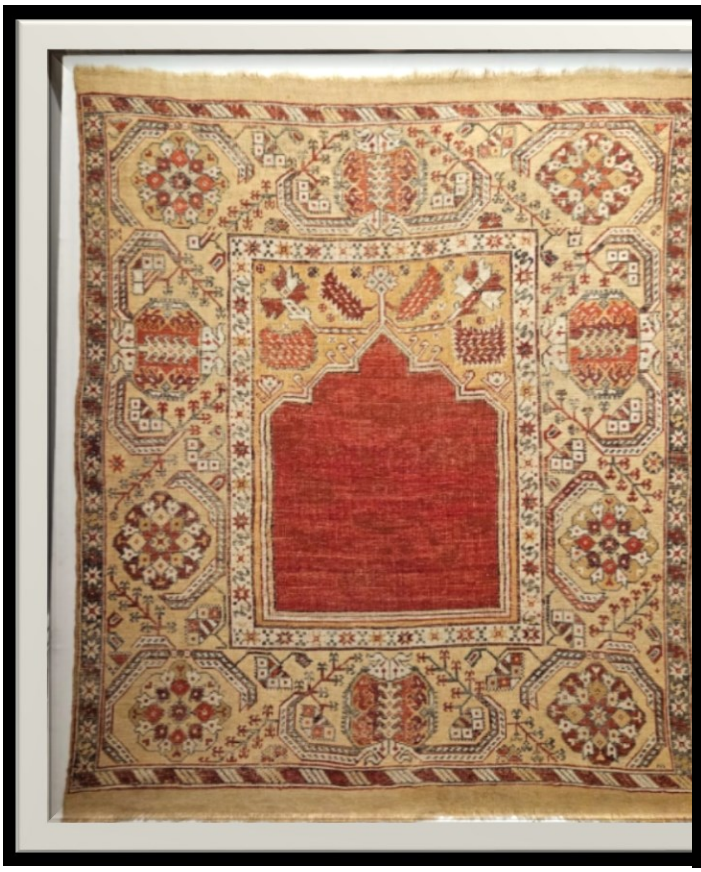
Çift Yönlü Transilvanya Halısı, (Uşak, 18. yy. ilk yarısı): Karşılıklı kemer tasarımlarıyla karakterize bu halıların Üç Kemerli Transilvanya tipi sütunlu halılarından türetildiği açıktır. Batı Anadolu'da kısa süreliğine dokunmuş, nadir ve az belgelenmiş bir türdür. Üst alandaki tasarım, İslam sanatında önemli bir kavram olan yansıma ile alt alanda da tekrarlanmaktadır. Geniş orta nişin ve yan nişlerin birleşme noktalarında cami kandilini simgeleyen küçük çiçek süslemeleri görülmektedir. Sarı zeminli ana bordürde, genellikle üç kemerli ve sütunlu halılarda kullanılan, farklı renklerde sivri uçlu madalyonlar görülmektedir. Toplamda 7 adet küçük bordür ana alanı çevrelemektedir. Kimi zaman seccadelerde görülen bu uygulamanın Hz. Muhammed'in Miraç gecesi 7 kat semayı dolaşmasına bir atıf olduğu düşünülmektedir (Şekil 13) (URL 8).

Seccade Tipi Transilvanya Halısı, (Gördes, 17. yy. ikinci yarısı): Bu halıda mihrap köşelerinin bordürdeki gibi altın sarısı olduğu görülmektedir. Dokumacının kendisini ve halısını nazar ve kıskançlığın yıkıcı etkisinden korumak için mukarnasları hatırlatan sivri mihrap uçlarına kanca motifleri eklediği düşünülmektedir. Bu grubun tipik bir özelliği, köşeli orak biçimli yapraklarla çevrelenen simetrik yerleştirilmiş palmet ve rozetlerin dönüşümlü olarak görüldüğü ana bordürdür. Osmanlı saray prototiplerinden türetilen bu tasarım Anadolu'da oldukça yaygındır (Şekil 14) (URL 7).

Sütunlu Transilvanya Halısı, (Kula, 17. yy. ortası): Bu halı, Romanya'nın Transilvanya bölgesinde aynı isimle anılan halı grubunun en nadir örneklerindendir. Mimari plan, nakkaşhane sanatçıları tarafından tasarlanan Osmanlı-Kahire tipi seccadelerden gelmektedir. Özenli bir tasarıma ve canlı renklere sahip

bu halıda, altın sarısı nişlerin baskın olduğu ana alanın üzerinde kırmızı bir arkad, bir panel ve içinde laleler görülmektedir. Arkas seccadesinin arkadı, merkezi olarak yerleştirilmiş neşter yaprakları ve dişli bir rozeti çevreleyen çift arabesk yapraklarla bezelidir. Kırmızı arkad, zarif kaidelere sahip sütunlarla desteklenmektedir. Ana alan, sivri uçlu madalyon döşemeli ana bordür ile çerçevelenmektedir (Şekil 15) (URL 9).

Şekil 12. Çift Yönlü Halı (Orj.)



Şekil 13. Çift Yönlü Transilvanya Halısı (Orj.)

Şekil 14. Seccade Tipi Transilvanya Halısı (Orj.)

Şekil 15. Sütunlu Transilvanya Halısı (Orj.)

Holbein Halıları

Karmaşık tasarıma sahip büyük sekizgen ya da bir veya daha fazla dikdörtgen içeren halılar, Büyük Desenli Holbein halıları olarak sınıflandırılmaktadır. 1500'den önce resmedilen çeşitli tablolarda benzer halıların varlığını görmek mümkündür. Arkas Koleksiyonu'ndaki en eski halılardan biri olan Büyük Desenli Holbein Halısı, bu örneklerle yakın ilişkilidir. Bu tür sofistike halıların Batı Anadolu'da, Bergama'da veya Orta Anadolu'da üretildiği tahmin edilmektedir. Bordürleri genellikle göçebe yaşamda imkânsız gibi görünen karmaşık Kûfi stilini yansıtır. 17. ve 18. yüzyıllarda varlığını sürdüren, 19. yüzyılda

ise Bergama, Çanakkale veya Konya yörelerindeki halılardan kullanılmaya devam eden Büyük Desenli Holbein motifleri, Anadolu halı dokumacılığında güçlü bir etkiye sahiptir.

Büyük Desenli Holbein Halısı, (Batı Anadolu, 1465 civarı): Bilindiği üzere Anadolu tekstil sanatı anonim olduğu için literatürdeki bazı klasik halı grupları, geleneksel olarak onlara eserlerinde sıklıkla yer veren ressamların isimleriyle tanımlanmaktadır. Alan, beyaz işlemeli sekiz köşeli bir yıldızın ortaladığı, yoğun tasarımlı ayırt edici büyük madalyonlar içeren iki ayrı panele bölünmüş; panoların köşeleri de nispeten özenli tasarlanmıştır. Mavi ve sarı kıvrımlı süslemelerin içinde kırmızı renkte sonsuz düğümler görülmektedir. Ana bordürdeki motiflerin alışılmadık açıları, tasarımda yana yatık çizgiler oluşturmaya yönelik sofistike bir yaklaşıma işaret eden bir düğüm tekniği ile elde edilmektedir (Şekil 16) (URL 11).

Çift Tekerlekli Köy Halısı, (Konya, 18. yy. sonları): Bu kırmızı zeminli halının ayırt edici tekerlek biçimli madalyonlarının kökeni, büyük desenli Holbein prototiplerine kadar gitmektedir. Burada, özellikle de daha geometrik bir yorumla ele alınan motif Bergama/Çanakkale ve Konya üretim bölgelerinin ortak bir özelliğidir. Köy kilimlerinde sıklıkla karşılaşıldığı gibi, dokuyucunun eski desenleri yerel repertuardan

alınan diğer motiflerle (buradaki küçük yoncalar gibi) birleştirdiği ve farklı renk kombinasyonları kullandığı görülmektedir. Alan beş küçük bordürle çevrelenmekte ve uçlara kulakçıklar eklendiği dikkat çekmektedir (Şekil 17) (URL 12).

Şekil 16. Büyük Desenli Holbein Halısı (Orj.)

Şekil 17. Çift Tekerlekli Köy Halısı (Orj.)

Orta Anadolu Halıları

Orta Anadolu halılarının en önemli örneği, dört sekizgen güllü ve yıldız madalyonlu halıdır. Renk dengesi ile sofistike bir göbek ve bordür tasarımına sahiptir. Bir diğer dikkat çekici eser ise Osmanlı repertuvarından gelen süslemelerle bezeli dört mavi madalyona sahip, tavana yerleştirilmiş yolluktur. Bu halının Karapınar veya Ladik bölgelerinden olduğu düşünülmektedir. Bunun haricindeki diğer halılar, 19. yüzyıl Orta Anadolu üretiminin tipik örnekleridir. Motifleri erken dönem tasarımına kadar kolayca izlenebilen önceki prototiplerden türetilmiştir. Bu halılardan üçü, büyük olasılıkla sütunlu Transilvanya seccadelerinden türetilen laleli panellere sahiptir. Dokumacı "parçalama" yöntemiyle, orijinal tasarımın yalnızca bir bölümünü koruyarak yeni bir desen yaratmıştır. İki kırmızı zeminli seccade ise Mucur bölgesinin renk paleti ve desenlerine sahiptir. Bu tür halılar 19. yüzyılda seri üretilerek Batı'ya ihraç edilmiştir. Ancak bu halıların üretimi, tasarımların mükerrer olması ve köy halılarının özgün karakterlerinden mahrum kalması nedeniyle sona ermiştir. Buna rağmen bu bölgede dokunan halılar, Türkiye'nin halılarıyla dünyaca ünlü bir ülke olmasına katkıda bulunan Anadolu halı üretiminin çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Orta Anadolu halılarından bazı örnekler:

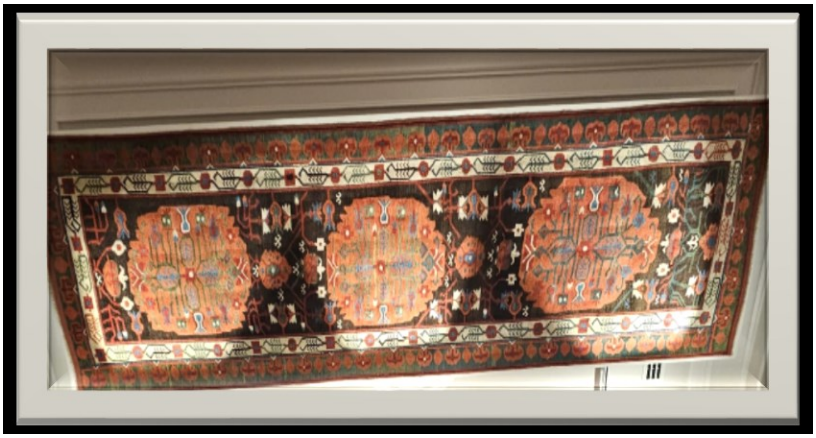
Dört Sekizgenli Gül Halısı, (16. yy. başları): Bu halı, dört sekizgenli gül olarak bilinen motifi paylaşan bir grup Anadolu halısının muhtemelen en iyi ve en eski örneğidir. Bu motif, büyük bir haç oluşturan, dört sekizgenle çevrili merkezi bir karenin, dört ayrı köşeye yerleştirilen dörtgen şekillerle birlikte sekiz loblu bir madalyon görünümü sergilemesinden meydana gelmektedir. Günümüze ulaşan az sayıdaki örneğin hepsinin farklı köylerde, muhtemelen bir yüzyıldan biraz daha uzun bir süre boyunca dokunduğu düşünülmektedir (Şekil 18) (URL 13).

Üç Madalyonlu Uzun Halı, (Karapınar, 1700 civarı): Bu olağanüstü güzelliğe sahip uzun halı neredeyse eşsizdir ve son yıllarda derinlemesine incelenen bir Orta Anadolu grubuna aittir. Karapınar halılarının 16. yüzyılın sonlarından beri dokunmakta olduğu bilinmektedir. Bu halıda 'Pembe Panter' olarak da tanımlanan, çok az halıda görülen ve doğrudan bir çiçek deseninden (sümbül demetleri) türetilen ilginç bir motif dikkat çekmektedir (Şekil 19) (URL 14).

Mucur Seccadesi, (19. yy. sonu): Osmanlı İmparatorluğu'nun birçok eyaletine ihraç edilmekte olan renkli Mucur seccadeleri 19. yüzyılda oldukça popülerdir. Bu tip seccadeler, tipik olarak basamaklı bir profilde olup kule benzeri bir sivri uçla biten kırmızı bir mihraba sahiptir. Genellikle mihrabın üstünde, bu örnekte olduğu gibi, mazgallı çapraz bir panel bulunmaktadır. Alan, beyaz zeminli bir ara yıldız bordürü ile çerçevelenmektedir. Ana bordürde 8 yapraklı beyaz rozetler ve farklı renk gruplarında tırtıklı 4'lü yapraklar görülmektedir (Şekil 20) (URL 15).

Mimari Tasarımlı Köy Halısı, (Konya, 19. yy. başları): Kilim, orijinal saray prototipinin bir bölümünün alınmasından oluşan ve 'parçalama' olarak adlandırılan süreci göstermektedir: bu örnekte lalelerle süslenmiş arkadın bir bölümü ana alan bezemesi olarak kullanılmaktadır. Köy halılarının karakteristik bir özelliği olarak dokuyucu tarafından Osmanlı tasarımıyla hiçbir ilişkisi olmayan, hayal gücünden kaynaklanan kancalar, yıldızlar gibi çok sayıda motif eklendiği görülmektedir (Şekil 21) (URL 16).

Şekil 18. Dört Sekizgenli Gül Halısı (Orj.)



Şekil 19. Üç Madolyonlu Uzun Halı (Orj.)

Şekil 20. Mucur Seccadesi (Orj.)

Şekil 21. Mimari Tasarımlı Köy Halısı (Orj.)

Memlûk Halısı

Memlûk Halısı, (Mısır, 1525-1550): Memlûk halıları, 1250'den Mısır, Suriye ve Filistin'e hükmeden Memlûk Devleti'nin Osmanlı Devleti'ne 1517'deki yenilgisine kadar olan dönemde, muhtemelen Kahire atölyelerinde dokunmuştur. Genellikle cairini veya cagiarini ("Cairene", "Kahire'den" anlamına gelir) olarak anılan bu halılar, 15. yüzyılın ikinci yarısında İtalya'da bilinen ve beğenilen halılar arasında yer almıştır. Memluk halılarının, teknik özellikleri nedeniyle Türk-Anadolu üretiminden farklı bir grup olarak açıkça tanımlanması ancak 1930'larda yapılmıştır. Bu halıların tasarımı, merkezde geniş sekizgen, dilimli veya yıldız formlu madalyonlar; kaleydoskop etkili zengin ve detaylı süsleme ve papirüs yapraklarını andıran küçük şemsiye yaprakları gibi özel motiflerle karakterizedir (Şekil 22) (URL 17).

Şekil 22. Memlûk Halısı (Orj.)

Ghirlandaio Madalyonu Halıları

Sekizgen ya da kare biçimli Ghirlandaio madalyonu, Bergama bölgesine atfedilen 17. ve 19. yüzyıllara ait bazı Anadolu köy halılarında görülmektedir. Bu halılar, ok uçlu motiflere sahip baklava formlu madalyonla karakterize edilen bir tasarımın farklı varyantlarını göstermektedir. Bu tip halıların tasarımları bir ya da iki madalyona veya Ghirlandaio madalyonuna dayalı sonsuz bir desene sahiptir. Benzer motifli halıların Çanakkale'de 20. yüzyılın başlarına kadar dokunmaya devam ettiği bilinmektedir.

Ghirlandaio madalyonu halılarından bazı örnekler:

Ghirlandaio Halısı, (Çanakkale, 18-19. yy.): Bu halı, her biri sekizgen içeren bir dikdörtgen ile çevrelenen, 'Ghirlandaio' tipi elmas biçimli madalyonlarla temsil edilen sonsuz tekrar tasarımının bir parçasını yansıtmaktadır. Madalyonların, Büyük Desenli 'Holbein' tipi halılardakine benzer şekilde ok başı motifleriyle çerçevelendiği görülmektedir. Benzer tasarımdaki çeyrek madalyonlar köşelerde görülürken, yarımdan biraz daha küçük boyuttaki madalyonlar yanlardan çıkıntı yapmaktadır. Madalyonları çevreleyen ortadaki mavi alanda, içinde 8 köşeli yıldızlar bulunan yuvarlak motifler bulunmaktadır. Tırtıklı yapraklar içeren sarı zeminli ana bordür, kırmızı renkli küçük dış bordürle çevrelenmektedir (Şekil 23) (URL 18).

Girintili Köy Halısı, (Akhisar, 1700 civarı): Bu Anadolu köy halısı, az sayıda örneği bilinen çok küçük bir gruba aittir. Halının genel düzeni, belirgin köşeleri olan girintili tasarım ve yöresel motifler içeren bir dizi tasarım öğesinden meydana gelmektedir. Bu motiflerden en öne çıkanı, alanın ortasında yer alan, her köşesinde koçboynuzu bulunan kancalı elmastır. İlginç bir şekilde halının ana bordürü yoktur.

Tasarım ve renk düzeni Türkmen boyları tarafından dokunan halıları akıllara getirmektedir (Şekil 24) (URL 19).

Şekil 23. Ghirlandaio Halısı (Orj.)

Şekil 24. Girintili Köy Halısı (Orj.)

Bergama ve Konya Yöreleri Köy Halıları

Bu halılar, 18. ve 19. yüzyıl Batı ve Orta Anadolu örnekleridir. Belirgin köy özelliklerine rağmen bu halıların hepsi tasarım veya motifleri açısından 15. ve 16. yüzyıllarda üretilmiş olan halılarla ilişkilidir. Bazı durumlarda, gül motifli Memling halısından ve 17. yüzyıl Transilvanya halılarından uyarlanan büyük çiçek madalyonlu Bergama halısında olduğu gibi, küçük değişiklikler görülür. Arkas Halı Koleksiyonu'nda örnekleri bulunan erken dönem halılarla olan ilişki, dört loblu Uşak veya çift girintili halıda açıkça görülmektedir. Her iki durumda da köy dokumacılarının yaratıcılığıyla zenginleştirilmiş iki kanonik model görülmektedir. Diğer örneklerde uygulanan aşırı stilizasyon, motiflerin kökenini belirlemeyi güçleştirmektedir. Bu benzerlikler, zaman içinde dokumacılar tarafından hatırlanıp yeniden

yorumlanan ve geleneksel Anadolu desenleri haline gelen Osmanlı desen geleneğinin sürekliliğinin kanıtlarıdır.

Bergama ve Konya yöreleri halılarından bazı örnekler:

Stilize Palmet Bordürlü Köy Halısı, (Bergama, 18. yy. başları): Bu ikonik halı, son derece stilize motifler gösteren geniş bordürlü 17. veya 18. yüzyıl Anadolu köy dokumalarından oluşan küçük bir gruba aittir. Dar ana alanda, sıralar halinde düzenlenmiş rozetler, beyaz işlemeli sekizgen bir madalyon ve büyük desenli 'Holbein' tipi halıları hatırlatan merkezi 8 köşeli kırmızı bir yıldız bulunmaktadır. Ana alanı çerçeveleyen içteki beyaz zeminli küçük bordürde minik lale ve karanfiller içeren kalp şekilli motifler görülmektedir (Şekil 25) (URL-20).

Büyük Çiçek Madalyonlu Bergama Halısı, (19. yy. ikinci yarısı): Bu küçük, kare formlu Bergama halısı, yeşil zemin üzerinde şemsiyeye benzer yaprak motiflerine sahip büyük çiçek madalyonun hâkim olduğu bir tasarım düzeni göstermektedir. Osmanlı saray seccadelerinden türetilen çiçek madalyonu, 17. yüzyıl Çift Nişli 'Transilvanya' tipi halılarda görülen madalyonlara çok benzemektedir. Tüy görünümlü yapraklar gibi, alandaki diğer motiflerin kökeni de aynı kaynağa dayanmaktadır (Şekil 26) (URL 21).

Dört Loblu Uşak Halısı, (18. yy.): Yıldız Uşak halılarından türetilen bu tip örneklerin ayırt edici motifi dört loblu bir madalyondur. Birincil madalyonun lobları merkezi bir sekizgene bağlanır ve çapraz şekilde çıkıntı yapmaktadır. Birincil madalyonun üstünde ve altında elmas şeklinde ikincil madalyonlar görülmektedir ve bunlar çapraz eksende de 90° ters çevrilmiş şekilde tekrarlanmaktadır. Dört loblu yıldız varyantı alan kompozisyonu, iç içe geçmiş bir düğümle birincil madalyona bağlanan kare şeklindeki üçüncü bir süslemeyle tamamlanmaktadır. Kare madalyon her zaman halının yan ekseninde görünmekte ve tasarım bordürler tarafından kesilmektedir. Dolayısıyla, süslemenin tamamını görebilmek için tasarımı bordürlerin ötesine taşımak gerekmektedir (Şekil 27) (URL 22).

Çift Girintili Halı, (1700 yılı civarı): Bu örnek mavi-yeşil zeminli alanı, merkeze yerleştirilmiş elmas şekilli madalyonu, köşe parçaları ve girintili kompozisyonu ile dokumacının repertuarındaki motiflerle birleştirilmiş klasik tasarımların sürekliliğini açıkça göstermektedir. Kırmızı bir bant, kancalı bir sekizgen içeren köşeli ve basitleştirilmiş bir görünüme sahip girintili tasarım şemasını oluşturmaktadır. Üst ve alt alanların beyaz konturlu, dikkat çekici dikdörtgen şekiller barındıran üç küçük alana bölündüğü görülmektedir. Alan, mavi veya sarı renkte basamaklı baklava dilimine benzer şekiller içeren kancalı elmas motiflerinden oluşan geniş bir bordürle çerçevelenmektedir (Şekil 28) (URL 23).

Şek

Şekil 27. Dört Loblu Uşak Halısı (Orj.)

Şekil 28. Çift Girintili Halı (Orj.)

Bellini Seccadeleri

Bellini seccade grubu, anahtar deliği motifine benzeyen girinti motifiyle karakterize edilmiştir. Bu seccadeler Lorenzo Lotto gibi İtalyan ressamların sanat eserlerinde tasvir edilmiştir, ancak bu halı grubunun ismini Giovanni Bellini'den aldığı düşünülmektedir. Girinti motifinin önemi hala bir tartışma konusudur. İslam'da suyun karmaşık sembolizmi bağlamında, bu seccadelerdeki girinti motifi ile havuz ilişkilendirilebilir. Avlunun ortasında kanalı bulunan sekizgen çeşme, Orta Asya, İran ve Osmanlı minyatürlerinde tekrarlanan bir temadır. Türkçede şadırvan olarak adlandırılan bu tür çeşmeler, genellikle cami, medrese, kervansaray ve tekkelerin avlularında veya girişlerinin yakınında, aynı anda birkaç kişiye içme veya abdest alma suyu sağlamak amacıyla yaptırılır. Girinti motifi, Kâbe'nin etrafındaki tavaf alanının gerçekleştirildiği Matah ile de ilişkili olabilir. Mekke Ulu Camii (Mescid-i Haram) tasvirlerinde Kâbe, yarım daire biçimli Matah'ın (anahtar deliğine benzeyen) merkezinde tasvir edilmiştir.

Bu halı grubundan bazı örnekler:

Şekil 29. Girintili Seccade Tipi Halı (Orj.)

Girintili Seccade Tipi Halı, (Uşak, 16. yy.): Gruba adını veren girinti motifi, mihrabın çevresindeki gök mavisi şeridin kıvrılarak oluşturduğu 'boyun' ve sekizgenden gelmektedir. Halıda asılı duran muska benzeri motiflerle süslü kırmızı bir mihrap (Uşak seccadelerinde yaygın bir motif) ve girintili tasarımın üzerine yerleştirilmiş, muhtemelen Türkmen kökenli, merkezi olarak konumlandırılmış, çengelli ikonik bir elmas motifi görülmektedir. Halı, tomurcuk ve kancalara ek olarak, asimetrik yerleştirilmiş palmiye ağaçlarını andıran motiflerle bütünleşmiş köşeli bir menderes gösteren erken tip bir bordür tasarımına sahiptir (Şekil 29) (URL 24).

Madalyonlu Köy Halısı, (Uşak, 16-17. yy.): Bu örnek, Anadolu halı araştırmaları için önemli bir konuya dikkat çekmektedir: 'klasik' halıcılık ve 'köy' üretimi arasındaki farklar. Küçük motiflerle çevrili merkezi unsurlara sahip alan kompozisyonu, 'klasik' halıların ilk örnek tasarımlarıyla tamamen aynı düzene sahiptir. Ancak dokuma, yün, renk ve desen açısından bu halı bilinen hiçbir atölye tipiyle bağdaştırılamamaktadır. Bu nedenle, alan kompozisyonu İran ve Anadolu'nun klasik Madalyonlu halıları ile ilişkili olmasına rağmen, bu örnek 'aşiret' veya 'köy' üretimi olarak sınıflandırılmaktadır. 'Büyük Madalyonlu' Uşak halıları, 'madalyon, asılı süsleme elemanları ve köşeler' kompozisyonuna sahip

çağdaş Anadolu halılarının ana gövdesini oluşturmaktadır ve 16. yüzyılın ilk yarısında sık sık Osmanlıların eline geçen kuzeybatı İran'daki Tebriz'de üretilen büyük madalyonlu halıların Türk versiyonları olarak kabul edilmektedirler (Şekil 30) (URL 25).

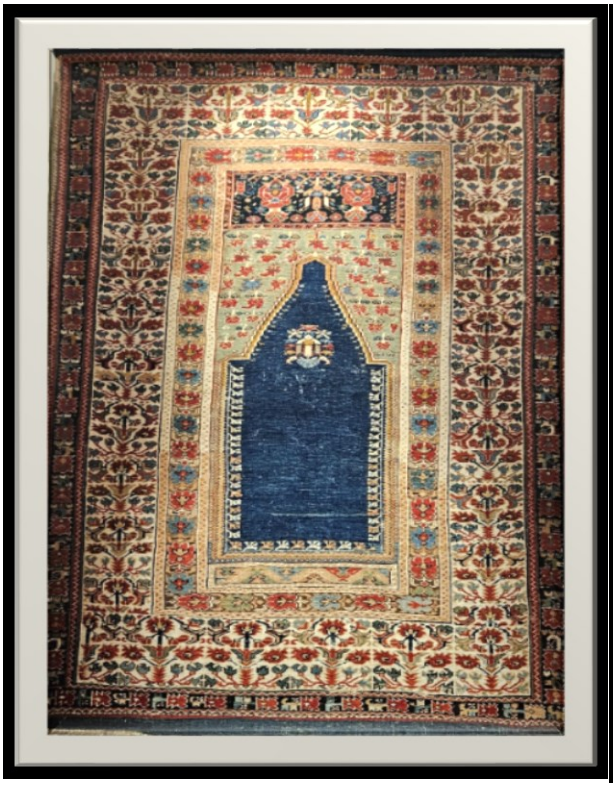
Şekil 30. Madalyonlu Köy Halısı (Orj.)

Türkiye'de Halı Dokumacılığı: 18. Yüzyıl Sonları-19. Yüzyıl

Arkas Sanat halılarının diğer bir bölümünü 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl örnekleri oluşturmaktadır. Anadolu'nun çeşitli kasaba ve köylerinden bir araya getirilen bu halılar, Batı Anadolu'da üretildikleri merkezlerin adını taşımaktadır. Bu bölümde sergilenen halıların birçoğu mihraplı seccade formatındadır. Kahire'de veya İstanbul ve Bursa'daki saray atölyelerinde üretilen klasik Osmanlı seccadelerinin devamı niteliğinde olan bu halılar, niş formu, renk kullanımı ve diğer dokuma ögeleri açısından kendi özgün tasarımlarına sahiptir. Örneğin, Gördes ve Kula seccadelerinde nişi destekleyen iki sütunun kökeni, Kahire'de üretilen erken dönem Osmanlı saray seccadelerine ve çift sütunlu Transilvanya halılarına dayanmaktadır. "Tintoretto" veya "Küçük Madalyonlu Uşak" olarak da adlandırılan küçük merkezi madalyon, 19. yüzyıl halılarında sıklıkla görülen bir diğer motiftir. Bazı Dazkırı ve Bergama örneklerinde görüldüğü gibi, 15. Yüzyıldan itibaren kesintisiz olarak kullanılan bu motifin kökeni büyük desenli Holbein halılarına kadar uzanmaktadır. Göçebelik geleneğinin ürünü olan bu halılarda, stilize lale ve karanfil ya da orak biçimli saz yaprakları gibi klasik Osmanlı üslubuna ait motifler de kullanılmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru atölyelerde halı kalitesini bozan sentetik kimyasal boyaların kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Bu zamana kadar dokunan halıların büyük bir bölümü Türk halı dokumacılığının geleneksel kusursuzluğunu yansıtmaktadır. Günümüze kadar az örneği ulaşan bu nitelikli ve otantik 19. yüzyıl halıları, görkemli bir geçmişin ve köklü bir geleneğin önemli bir delili olarak değerlidir.

Son dönem halılarından bazı örnekler:

Gördes Seccadesi, (Batı Anadolu, 19. yy. başları): Alanın tam ortasına yerleştirilmiş mavi mihrabı ve küçük çiçekler ve yapraklarla süslenmiş açık yeşil mihrap köşeleriyle bu örnek, güzel bir seccadedir. Nişin üst kısmındaki yatay panelde bazı erken dönem Transilvanya halılarında bordür deseni olarak da kullanılan, büyük ihtimalle nar olduğu düşünülen motifler görülmektedir (Şekil 31) (URL 26).



Şekil 31. Gördes Seccadesi (Orj.)

Şekil 32. Kula Demirci Seccadesi (Orj.)

Kula Demirci Seccadesi, (Batı Anadolu, Miladi 1902 -Hicri 1318-): Demirci Kula seccadeleri oldukça nadirdir ve her zaman alt kısmı açık, çift çerçeve ile çevrili beşgen bir mihrap tasarımı göstermektedir. Koyu kahverengi alanın neredeyse tamamının, dallarında karanfil ve lale gibi çiçeklerin filizlendiği, kırmızı renkte kompozit bir ağaç tarafından kaplandığı görülmektedir. Bu ağaç, mihrap çerçevesinin açık olduğu noktaya yerleştirilmiş, yine kırmızı renkte küçük bir vazodan çıkmaktadır. Ağacın üzerinde, Hicri 1318 olarak yorumlanan ve çağımızda 1902 yılına denk gelen bir tarih bulunmaktadır. Çok daha uzun, ancak okunamayacak kadar küçük şekilde işlenmiş bir başka yazı da üst bordürün hemen altında yer almaktadır (Şekil 32) (URL 27).

4. Değerlendirme ve Sonuç

Bu çalışmada, -İzmir kent folkloru bağlamında- Arkas Sanat bünyesinde gerçekleştirilen kültür-sanat faaliyetleri, bu faaliyetlerin tür, amaç-kapsam gibi yönlerden nitelikleri, özellikle Mattheys Köşkü'nde sergilenen halı koleksiyonu araştırılmıştır. Halıların kültürel mirası yansıtan başat yanları 26 halı örneklemi üzerinden ele alınmış, halı koleksiyonunda sergilenen 75 adet halı zaman, mekân/yer ve motif bilgileri yönünden incelenmiştir. Bu bağlamda sergilenen halıların; türünün en temel ve nadide örneklerini temsil etmesi açısından kıymetli birer somut kültür miras olduğu kadar, barındırdığı motifler ile de döneminin duygu, düşünce ve inanç dünyasını yansıtması bakımından manevi bir değer taşıdığı görülmüştür.

Mattheys Köşkü'nde "halı", "seccade tipi halı" ve "seccade" olmak üzere üç kategoride yer alan 75 adet halı örneği; klasik bir sanat müzesi anlayışında, sayıları eşit olmayan şekilde 10 odada, duvar ve tavana asılmak suretiyle sergilenmiştir. Köşkün odalarındaki halıların dağılımı ise kronolojik değildir. 15. yüzyılın ikinci yarısından başlayıp 19. yüzyılın sonlarına kadar devam eden halılar, Türk kültür dairesinde panoramik bir yapı görünümündedir. Koleksiyonda; 15. yüzyıla ait 2, 16. yüzyıla ait 10, 16-17 yüzyıl arası 1, 17. yüzyıla ait 17, 17-18. yüzyıl arasında 2, 18. yüzyıla ait 13, 18-19. yüzyıl aralığında 1, 19. yüzyıla ait 22 ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren de 6 halı yer almakta, sadece bir halının zaman bilgisi bulunmamaktadır.

Halıların sınıflamasında, özellikle ziyaretçiler için anlaşılırlığı kolaylaştırmak adına üretildiği coğrafi mekân kıstas alınmıştır. *Klasik Dönem Anadolu Halıları*, *Yöresel Anadolu Halıları*, *Osmanlı Saray Halıları* ve *Avrupa duvar halıları*ndan oluşan koleksiyonda; Uşak, Çanakkale, Bergama, Konya, Gördes, Fethiye, Muğla ve Kula yer adı olarak öne çıkmış, halıların çoğunluğunu Uşak halıları oluşturmuştur. Halıların arasında *Memlûk Halısı*, diğer halılara nazaran daha fazla saklanmaya değer görülmüş, bu nedenle de kırmızı bir şeritle izole edilmiştir. Koleksiyonun hem en eski halısı olması hem de sayısının çok az olması, *Memlûk Halısının* kırmızı bir şeritle izole edilmesinin ana nedenini oluşturmuştur.

Halılara dair genel bilgiler, odaların duvarlarındaki panolarda yer almaktadır. Ziyaretçilerin daha ayrıntılı halı bilgilerine erişimi ise OR kod tarayıcıları ile PDF dosyası olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda Arkas Sanat, çağdaş müzecilik anlayışına uygun şekilde, ziyaretçileri bilgiye geleneksel yolların yanında teknolojik araçlarla ulaşmaya yönlendirmesi açısından yenilikçidir. Söz konusu bu ayrıntılı bilgiler içerisinde halıların; hangi yöreye ait olduğu, hangi amaçla üretildiği, dokuma teknikleri, nerelerde kullanıldığı, adlarını nereden aldığı bilgisinin yanı sıra ayrıntılı olarak da motifleri ve bu motiflerin kaynağı, kökeni, sembolik anlamları ve diğer halılarla olan benzerlikleri mevcuttur. Halıların bilgileri ilgili yapılan incelemelerdeki tespitler ise şu şekildedir:

Kırmızı, sarı gibi sıcak renklerin yaygın görüldüğü halılarda kullanılan motif türlerinin başında madalyon, çiçekler ve geometrik şekiller yer almaktadır. Çiçekler arasında lotus çiçeği ender; gül, sümbül, karanfil, lale ve yaprak ise yaygın bir motiftir. Geometrik şekillerin neredeyse birçoğu, halılarda türlü şekillerde yayılım göstermektedir. Bu şekillere; eşkenar dörtgen, haç biçimli altıgen, sekiz köşeli rozet, sekiz köşeli yıldız ve kancalı baklava deseni örnek gösterilebilir. Mihrap, kandil, muska, kanca gibi motifler ise geleneksel inanışı yansıtmaktadır. Özellikle mihraplı halıların kompozisyonlarını kandil, sarkıt ve çiçek motifleri oluşturmaktadır. Halıların arasında *Seccade Tipi Transilvanya Halısı*, *Çift Yönlü Transilvanya Halısı* ve *Kula Demirci Seccadesi* İslami geleneği yansıtması açısından özel bir anlam teşkil etmekte, ayrıca *Kula Demirci Seccadesi*'nde görülen ağacın ise tarafımdan hayat ağacı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar okunaklı olmasa da hayat ağacıyla birlikte halıya dokunan küçük yazı, halının Türk inanışının izlerini taşıdığını göstermektedir. Bu da kültürel simge olma değerini artıran halının tek başına bile bir araştırma nesnesi olarak yorumlanabileceğini düşündürebilir. Bilindiği üzere her ürün, yaratıcısından ve dolayısıyla da yaratıcısının yetiştiği kültür dairesinden ayrı

düşünülemez. Bu bağlamda büyük kıymet içeren motiflerin, nesne ile geçmiş zaman arasında anlama dayalı bir köprü kurduğu ve bu köklü kültürel anlamın da halı nesnesi üzerinden bugünün insanına aktarıldığı rahatlıkla söylenebilir. Algıya, değere ve anlama dayalı bu kültürel miras, kültürel kimliği vurgulaması kadar geçmişin üzerine konulan bugünün ve geleceğin şekillendirmesinde de önemlidir.

Arkas Sanat, 16-20. yüzyıllara ait halı koleksiyonuyla Türk kültürünün sanat ve estetik anlayışını gösteren özel bir müzedir. Sergilediği halılar kadar Mattheys Köşkü'nün kendisi ile de dikkat çekmektedir. Geniş bahçesi, bahçedeki heykelleri, minyatürleri ile birlikte tarihi görkemli yapısı ve mimari formuyla köşkü, ziyaretçilerin sırf köşkü görmek için bile gelmek istediği bir uğrak alanı haline getirmektedir. Nitekim bunun en açık göstergesi, ziyaretimiz esnasında tanık olduğumuz köşkün bahçesinde fotoğraf çekinen insanların varlığıdır. Bu bağlamda Arkas Sanat'ın; ilgi alanına giren şeylere dikkat veren, kişisel tercihlerine göre hareket eden ziyaretçisiyle de diyalog içinde olduğu, dolayısıyla ziyaretçi odaklı söylenebilir. Bunun yanında köşkün bahçesinde yer alan kafe ile Arkas Sanat, 20. yüzyılın küreselleşme süreciyle birlikte müzeciliğin de genişleyen ve değişen işlevsel yapısına ve kent kültürüne dair yaşamsal bir rol üslenerek çağdaş bir model oluşturmaktadır. Bu rolü müzenin; ziyaretçilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak öngörülebilir insani gereksinimlerini karşılayabileceği bir ortam sunmasında, insanlar arasındaki etkileşimi artırmasında, müzelerin güvenli alanlar olması bilgisinin kişiye verdiği rahatlıkla sosyal izolasyonu azaltmasında görmek mümkündür. Bu anlamda Arkas Sanat; kültürel bilgi aktarımının yanında topluma uzanma ve hizmet vermesi açılarından da kent folkloruna sosyo-ekonomik bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak; Cumhuriyet'in 100. yılında kurulan ve temelde Türk kültürüne, özelde de İzmir kent kültürüne kazandırılmış bir değer olan Arkas Sanat; Mattheys Köşkü'nde çağdaş müzecilik anlayışına uygun bir şekilde, toplumun tüm kesimlerini kucaklayan bütüncül bir yapılanmayla hizmet eden özel kültürel bir merkezdir. Mattheys Köşkü'nde geleneksel halı dokumacılığının tezgâh, alet, iplik vb. ürünlerinin sergisi ile birlikte, -çağdaş müze uygulamaları arasında yer alan- dijital ortamda gösterilen halı dokumacılığına dair kısa film, interaktif bir kültürel aktarım sağlaması açısından oldukça kıymetlidir. Yukarıda bahsedilen hususlardan, Arkas Sanat'ın faaliyetlerinin geleneksel kültürü *koruyucu*, *aktarıcı* ve *öğretici* işleve sahip olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Arık, R. O. (1953). *Türk Müzeciliğine Bir Bakış*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Artun, A. (2021). *Mümkün Olmayan Müze, Müzeler Ne Gösteriyor?*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Aslan, E. (2023). "Kent Folkloru Nedir?", *Kent Folkloru*, Ed. Erkan Aslan, 49-54, İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Atagök, T. (1999a). "Müze Mimarisi", *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 71-86, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Atagök, T. (1999b). "Çağdaş Müzeciliğin Anlamı; Müze ve İlişkileri", *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 131-142, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Atasoy, S., (1984) "Türkiye'de Müzecilik", *Cumhuriyet Dönemi Türk Ansiklopedisi,* (46): 1458-1471.

Ateşoğulları, S. (2022). "Değişen ve Gelişen Türkiye Müzeleri", *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, 1(83): 32-53.

Avcı, C. (2023). "Dijital Ekoloji II: Endüstri Devrimleri ve Toplum 5.0 Habitatında Kent Folkloru Üzerine Bir Değerlendirme", *Kent Folkloru*, Ed. Erkan Aslan, 55-66, İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Nalcıoğlu, B. & Safiye, Z. (2023). "Müzeler Değişiyor: Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar", *ASBİDER Akademi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10 (29): 206-217.

Çıldır, Z. (2014). "Türkiye'de Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzelerin Kullanımına İlişkin Eğitimciler Tarafından Hazırlanan Raporlar", *Folklor/Edebiyat*, 2014/3, 20(79): 179-188.

Demir, S. (2012). "Kültürel Bellek, Gelenek ve Halk Bilimi Müzeleri", *Millî Folklor*, 24(95): 184-193.

Erbay, F. (1999). "Müze Yönetiminde Pazarlama Felsefesine Yeni Yaklaşım", *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 59-67, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Erbay, F. (2017). Türkiye'de Müzecilik Eğitiminin Üniversitelerde Kurumsallaşması, *Millî Eğitim Dergisi,* 46(214): 105-122.

Kandemir, Ö. & Uçar, Ö. (2015). "Değişen Modern Ve Çağdaş Müze Mekanizmalarının Çağdaşa Yönelik Tasarımlarına Girdiler", *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2): 17-47.

Karadeniz, C. & Özdemir, E. (2018). "Hangi Müze? Müzecilikte Değişim ve Yenimüzebilim", *Millî Folklor*, 30(120): 158-169.

Keleş, V. (2003). "Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2): 1-16.

Madran, B. (1999). "Müze Türleri", *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 3-19, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Oğuz, M. Ö.. (2001). "Kentlerin Oluşumu ve Gelişimi Süreçlerinde Türk Halkbilimi", *Millî Folklor*, 13(52): 46-49.

Onur, B. (2017). *Yeni Müzebilim*, Ankara: İmge Kitabevi.

Uzun Aydın, D. (2020). "Koleksiyon Toplanmasından Müze Yapılarına Geçiş Aşamaları ve İlk Müze Okulu (İzzediniye) Açma Girişimi", *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1): 82-91.

Yaraş, A. (1994). "Anadolu'daki İlk Koleksiyonculuk ve Müzecilik Faaliyetleri", *II. Müzecilik Semineri Bildirileri*, (19-23 Eylül 1994), 19-21, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı: İstanbul.

Yücel, E. (1999). *Türkiye'de Müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Elektronik Kaynaklar

URL1:https://www.instagram.com/p/CxLRTtbMOWj/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA== (31.10.2023)

URL-2: https://arkassanatbornova.com/qr/002.pdf (17.10.2023)

URL-3: https://arkassanatbornova.com/qr/003.pdf (17.10.2023)

URL-4: https://arkassanatbornova.com/qr/006.pdf (17.10.2023)

URL-5: https://arkassanatbornova.com/qr/008.pdf(17.10.2023)

URL-6: https://arkassanatbornova.com/qr/011.pdf (17.10.2023)

URL-7: https://arkassanatbornova.com/qr/012.pdf (17.10.2023)

URL-8: https://arkassanatbornova.com/qr/014.pdf (17.10.2023)

URL-9: https://arkassanatbornova.com/qr/015.pdf (17.10.2023)

URL-10: https://arkassanatbornova.com/qr/019.pdf (17.10.2023)

URL-11: https://arkassanatbornova.com/qr/038.pdf (17.10.2023)

URL-12: https://arkassanatbornova.com/qr/036.pdf (17.10.2023)

URL-13: https://arkassanatbornova.com/qr/030.pdf (17.10.2023)

URL-14: https://arkassanatbornova.com/qr/039.pdf (17.10.2023)

URL-15: https://arkassanatbornova.com/qr/025.pdf (17.10.2023)

URL-16: https://arkassanatbornova.com/qr/028.pdf (17.10.2023)
URL-17: https://arkassanatbornova.com/qr/073.pdf (17.10.2023)
URL-18: https://arkassanatbornova.com/qr/041.pdf (17.10.2023)
URL-19: https://arkassanatbornova.com/qr/042.pdf (17.10.2023)
URL-20: https://arkassanatbornova.com/qr/045.pdf (17.10.2023)
URL-21: https://arkassanatbornova.com/qr/050.pdf (17.10.2023)
URL-22: https://arkassanatbornova.com/qr/052.pdf (17.10.2023)
URL-23: https://arkassanatbornova.com/qr/053.pdf (17.10.2023)
URL-24: https://arkassanatbornova.com/qr/054.pdf (17.10.2023)
URL-25: https://arkassanatbornova.com/qr/059.pdf (17.10.2023)
URL-26: https://arkassanatbornova.com/qr/063.pdf (17.10.2023)
URL-27: https://arkassanatbornova.com/qr/072.pdf (17.10.2023)

97. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Çerçevesinde Sivas Masalları[1]

Nilay KAYA[2]

Mehmet Celal VARIŞOĞLU[3]

APA: Kaya, N. & Varışoğlu, M. C. (2023). Türkçe Dersi Öğretım Programındakı Kök Değerler Çerçevesinde Sivas Masalları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1524-1537. DOI: 10.29000/rumelide.1409125.

Öz

Bu çalışmada, Sivas masallarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yardımseverlik, dostluk, dürüstlük, adalet, sevgi, sabır, vatanseverlik, saygı, sorumluluk ve öz denetim kök değerleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamı, Benek Kaya'nın Has Bahçenin Gülleri-Sivas masalları adlı eserindeki Sivas masalları ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma, temel nitel araştırma desenine uygun olarak oluşturulmuş olup araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen masallar, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan kök değerler açısından tasnif edilmiştir. Çalışmada ilk olarak, Sivas masallarında yer alan on kök değerin varlığı ve sıklık düzeyleri tespit edilmiştir. Verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Has Bahçenin Gülleri-Sivas Masalları adlı eserde on kök değerin tamamının yer aldığı, en sık kullanılan kök değerin sorumluluk kök değeri olduğu, en az karşılaşılan kök değerin ise vatanseverlik kök değeri olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi bağlamında halk masallarına yer verilebileceği ve Sivas masallarının Türkçe dersi içerisinde değerler eğitimi sürecinde kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sivas masalları, kök değerler, Türkçe dersi öğretim programı.

---

[1] **Beyan (Tez):** Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans 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 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: %2
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409125
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] YL Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / Tokat Gaziosmanpaşa University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Tokat, Türkiye), nilayiceli@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3998-576X, **ROR ID:** https://ror.org/ 01rpe9k96, **ISNI**: 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

[3] Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Tokat, Türkiye), celil.varisoglu@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7603-1343, **ROR ID:** https://ror.org/ 01rpe9k96, **ISNI**: 0000 0001 0689 906X, **Crossreff Funder ID:** 501100004850

Sivas Tales in The Framework of Root Values in The Turkish Course Curriculum[4]

Abstract

In this study, it is aimed to examine Sivas tales in terms of the root values of benevolence, friendship, honesty, justice, love, patience, patriotism, respect, responsibility and self-control in the Turkish Language Curriculum. The scope of the study consists of the tales in Has Bahçenin Gülleri-Sivas Masalları. The study was conducted in the context of the basic qualitative research design. The pattern of this study which was conducted using case study, one of the qualitative research models, is a nested single-case design. As data collection tools in this study; the book entitled Has Bahçenin Gülleri-Sivas Masalları written by Benek Kaya, the 2019 Turkish Course Curriculum (Primary and Secondary Schools 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades), and the theses, the articles, the papers written on root values, values education and the educational dimension of folk tales were used. In the study, firstly, the existence and frequency level of ten root values in Sivas tales were determined. The data were analyzed using the document analysis method and descriptive analysis technique. The research findings indicate that it has been determined that all ten root values are included in the work entitled Has Bahçenin Gülleri-Sivas Tales, the most frequently used root value is the value of responsibility, and the least encountered root value is the value of patriotism. In this context, it has been concluded that folk tales can be used in the context of values education in Turkish course books and that Sivas tales can be used in the values education process in Turkish lessons.

Keywords: Sivas tales, root values, Turkish course curriculum.

1. Giriş

Dil, soyut ya da somut kültürel ögelerin en önemli taşıyıcısıdır. Dil ile kültür arasındaki ilişki, kültür unsurlarının geçmişten geleceğe sözlü ya da yazılı edebî ürünlerle taşınmasını beraberinde getirmiştir. Kültürün yeni kuşaklara dil yoluyla aktarılması sürecinde atasözleri, deyimler, masallar, ninniler, hikâyeler, şiirler, türküler gibi ürünler hem geleneği güncellemek hem de kültürün binlerce yıllık kesintisiz yolculuğunda taşıyıcılık yapmak gibi bir görev üstlenmişlerdir.

Çocuğun dünyaya adım attığı andan itibaren maruz kaldığı ana dilin en işlenmiş örneklerinden biri olan masallar, çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. “Masalın, çocuğun eğitiminde, hayal gücünün geliştirilmesinde, yaratıcılığın artırılmasında ve ana dil öğretiminde büyük bir payı olduğu görüşü, eğitimciler tarafından daha çok benimsenmektedir” (Çetinkaya, 2007, s.35). Bu bakımdan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde, erken çocukluk döneminde onlara masal anlatmanın, okumanın ya da dinletmenin çocukların edebî, estetik ve dilsel gelişimlerini hızlandıracağı üzerinde durulmaktadır.

---

4 This study is derived from the master's thesis of the first author under the supervision of the second author.
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: 19.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409125
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Bu bağlamda masal türünün anlaşılması ve eğitsel açıdan işlevinin tam olarak ortaya konulabilmesi için türün özelliklerinin bilinmesi yerinde olacaktır. Masal sözcüğünün Türkçeye öğüt anlamına gelen Arapça 'mesel' kelimesinden geldiği düşüncesi akademik çevrelerde yaygın kabul görmekte olup bu tür, Türkiye'de ve Türk dünyasında farklı adlarla da karşılanmaktadır (Çobanoğlu, 2018, s.131).

Masallar, ilk yaratıcıları unutulan ve zamanla ağızdan ağza geçerek bünyesine yeni özellikler kazandırılan bir türdür. Bu nedenle masallarda halkın yaşamından türlü izler bulunur. Masala katkı sağlayan kişilerin sevinçleri, umutları, sevgileri, özlemleri, kaygıları ve acıları masallara yansır.

Masallar olağanüstülükler içermesine rağmen, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlara özgü düşünme biçimlerini öğretir. Problem çözme, risk alma, sorumluluk üstlenme, mukayese etme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, yansıtma gibi birçok becerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Masal kahramanlarının başlarına gelen olaylarla nasıl yüzleştiğini, hangi hâllerde devam etmenin, hangi hâllerde vazgeçmenin ya da hangi hâllerde strateji değiştirmenin gerekli olduğunu gözlemlemeyi sağlar.

Masallar akademik çalışmalara en çok konu olan türlerin başında gelmektedir. Fin halkbilimci Antti Aarne'nin masal tiplerini incelediği çalışması (1910) masallar üzerine yapılan ilk çalışmalardandır. Daha sonra Amerikalı halkbilimci Stith Thompson (1961) ve Alman halkbilimci Hans-Jörg Uther (2004) tarafından revize edilen ve genişletilen bu çalışma literatüre ATU İndeks (The Aarne–Thompson–Uther Index) olarak geçmiştir. Söz konusu çalışma ve Thompson'un masallardaki motifleri incelediği Motif-Index of Folk-Literature adlı çalışması masal alanındaki temel araştırma eserlerindendir. Vladimir Propp'un masalları yapısal açıdan ele alan Morphology of the Folktale (1968) adlı eseri, masal alanındaki başvuru kitaplarından bir diğeridir. Eser, Masalın Biçimbilimi adıyla Türkçeye de kazandırılmıştır (1985). Bu çalışmaların yanında dünyada ve Türkiye'de masalı farklı yönleriyle ele alan çok sayıda çalışma bulunmakta olup bir kısmı şu şekilde sıralanabilir: (Günay, 1975; Tezel, 1985; Boratav, 1987; Günay, 1992; Elçin, 1993; Kúnos, 2001; Sakaoğlu, 2002; Boratav, 2013; Seyidoğlu, 2016; Sakaoğlu, 2017).

Masalların okul çağına gelmiş çocuklar için eğitsel işlevlerini yerine getirebilmelerinde ve değer taşıyıcılıklarının ders kitapları aracılığıyla öğrencilerle buluşturulmasında öğretim programlarının rolü yadsınamaz. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019), değerlerin ana dil aracılığıyla kazandırılması açısından birtakım kazanımların düzenlenmesine öncelik vermiştir. Türkçe dersi öğretim programının ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara uygulanması, öğretim programının yapısı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrencilere sınıf düzeylerine göre kazandırılması hedeflenen kazanımlar arasında on kök değer yer almaktadır.

Kök değerler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temalara İlişkin Açıklamalar başlığı altında bulunmaktadır. "Adalet" kök değeri Birey ve Toplum, Hak ve Özgürlükler ve Vatandaşlık; "dostluk", "dürüstlük" ve "sabır" değerleri Erdemler; "öz denetim" değeri Kişisel Gelişim, Erdemler; "saygı" değeri Erdemler, Birey ve Toplum, Kişisel Gelişim; "sevgi" değeri Erdemler, Okuma Kültürü ve Duygular; "sorumluluk" kök değeri Kişisel Gelişim, Vatandaşlık; "vatanseverlik" kök değeri Millî Mücadele ve Atatürk başlıkları altında sıralanmaktadır. Bunların yanında "sabır" değeri T.3.2.5. ve T.4.2.5'te; "saygı" kök değeri Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı'nda, T.1.2.4, T.3.2.5. ve T.4.2.5'te; "sevgi" değeri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları başlığı altında; "sorumluluk" değeri Yetkinlikler'de, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı'nda; "yardımseverlik" ise Değerlerimiz başlığı altında yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucu alanyazında masallardaki değerlerle ilgili birçok çalışma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda en dikkat çekici çalışma Direkçi, Akbulut ve Şimşek'in (2020) araştırmasıdır. Araştırmacılar Türkçe Eğitimi alanında değerler eğitimi bağlamında yapılan çalışmaları toplu olarak

değerlendirerek değer konusuna karşı yoğun bir ilginin oluştuğunu saptamışlardır. Alanyazında masallardaki eğitsel unsurlar üstüne yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. DeNobile ve Hogan'ın (2014) çalışması, değerler eğitimini sınıf, okul ve toplum olmak üzere üç farklı düzeyde incelemektedir. Çalışma Avustralya'da yürütülmüş olup değerler eğitimi bağlamında Avustralya'da son on yıl içinde yapılan çalışmaları ortaya koymaktadır. Veugelers ve Vedder (2003)'in çalışması, değerler ve değerler eğitimine odaklanmış olup ahlaki eğitimin, değerlerin ve değerler eğitiminin okulun en önemli parçası olduğu vurgulanmaktadır. Schwartz ve Sagie (2000), değerlerin tanımlanmasını ve ölçülmesini amaçlayan bir inceleme yürütmüşlerdir. Çalışmada, toplumların hem kendilerine özgü hem de diğer toplumlarla karşılaştırılabilir nitelikte değerleri olduğu tespit edilmiş; değerlerin ait oldukları toplumların yapılarına ve sosyo-ekonomik durumlarına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Halstead ve Taylor (2000), okullarda değerler eğitimi bağlamında daha sistematik çalışmalar yürütülmesinin zorunlu olduğu fikrini ileri sürmüşler; bu çerçevede farklı yaklaşımlardan yararlanılması gerekliliği ve değerler konusunda öğretmenlerin destek alması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Özcan'ın (2017) kırk adet Türk dünyası masalını değerler eğitimi bağlamında incelediği çalışması bu bağlamda yurtiçinde yürütülen çalışmalardan biridir. Kaçmaz (2018) ise araştırmasında Cahit Zarifoğlu'nun Ağaçkakanlar, Katıraslan, Kuşların Dili, Küçük Şehzade, Motorlukuş, Serçekuş, Yürekdede ile Padişah isimli masal kitaplarını değerler eğitimi, söz varlığı ve çocuklara vermeyi amaçladığı mesajlar açılarından incelemiştir. Tümen (2018) araştırmasında, Naki Tezel'in Türk Masalları adlı eserindeki elli dört masalı tema, konu, ileti, epizot, söz varlığı, formeller ve değerler eğitimi açılarından ele almıştır. Alabay Yolcu (2019) araştırmasında Hasan Lâtif Sarıyüce'nin Anadolu Masalları adlı eserini eğitsel değerler açısından incelemiştir. Kavaklı (2019) çalışmasında Mavisel Yener'in masal kitaplarında yer alan otuz dört masalı incelemeye almış ve bu masallarda 19 adet değer tespit etmiştir.

Alanyazında kök değerler üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı şöyle sıralanabilir: Demir (2019) araştırmasında Necip Fazıl Kısakürek'in Çile adlı eserini on kök değer çerçevesinde incelemiş; eserin kök değerler açısından zengin olduğu ve Çile adlı eserin değerler eğitimi bağlamında kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2019) çalışmasında televizyonlarda Rafadan Tayfa adıyla gösterime giren çizgi filmin 2018 yılında gösterilen on bölümünü kök değerler bağlamında incelemiştir. Ergül Özkul (2019) araştırmasında Haldun Taner'in farklı eserlerinde yer alan on dört adet öyküyü kök değerler bağlamında ele almıştır. Topal (2019) farklı branş öğretmenlerine kök değerler üzerine bir anket uygulamış ve çalışmasında bu anket sonuçlarını değerlendirmiştir. Barmanbek (2020) araştırmasında 428 adet Anadolu masalını adalet değeri bağlamında ele almıştır. Çoban (2020) çalışmasında Oğuz Kağan, Edigey, Maaday Kara ve Manas destanlarında yer alan kök değerleri tespit etmiş; bu değerlerin Türk destanlarındaki önemini ele almıştır. Mutlu (2020) araştırmasında Türk dünyasından kırk iki adet hayvan masalını incelemeye almış, bu masallardaki kök değerleri Schwartz ölçeğine göre değerlendirmiştir. Yüce (2020) ise Hamdi Ülker'in dokuz adet eserini kök değerler açısından incelemiştir.

Masalların değer aktarımı bağlamında ele alındığı çalışmalardan bazıları da şu şekilde sıralanabilir: (Akkaya, 2014; Sever, Memiş ve Sever, 2015; Kılcan, 2016; Akkaya, 2017; Karagöz, 2017; Kılıç ve Yılmaz, 2018; Alabay Yolcu, 2019; Özbaşı, 2020; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021).

Masal konusunda yapılan çalışmaların süreli yayınlardaki güncel durumunun belirlendiği bir araştırmada en çok masal derlenen yörelerden birinin Sivas ili olduğu bulgusu yer almaktadır (Tuncel, 2011, s.368). Bu bağlamda masalın bu kadar çok önemsendiği bir şehirde üretilen masalların değerler bakımından ne durumda olduğunun tespit edilmesi ve ders kitaplarına dâhil edilip edilemeyeceğinin

yine değerler bağlamında sorgulanması bu çalışmanın özgün değeri açısından önemlidir. Bu çerçevede 1972 yılından itibaren 70 Sivas masalının derlenerek kitaplaştırıldığı bir çalışma olan Benek Kaya'nın (2004) Has Bahçenin Gülleri- Sivas Masalları adlı kitabındaki masallar incelenmeye alınmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sivas masallarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda;

1. Sivas masallarında hangi kök değerler, hangi sıklıkla kullanılmıştır?

2. Sivas masallarından Türkçe eğitimi ve değerler eğitimi açılarından nasıl yararlanılabilir?

sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır" (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Bu çalışmada masallarla ilgili alan araştırması yapılmış; Sivas masalları bağlamında incelenecek metinler belirlenmiş ve masallardaki kök değerler bulunup arşivlenmiştir.

Araştırmanın Kapsamı ve Analiz Süreci

Çalışmanın kapsamı, Has Bahçenin Gülleri-Sivas masalları (Benek Kaya, 2004) adlı eserdeki Sivas masalları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen masallar, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan kök değerler açısından tasnif edilmiştir. Çalışmada ilk olarak, dokümanlar incelenerek Sivas masallarında on kök değerin hangilerinin var olduğu belirlenmiştir. Daha sonra on kök değerin masallardaki sıklık düzeyleri tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde masallardaki on kök değere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. İncelenen masalların içerdikleri kök değerlere ait frekans değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Sivas masallarındaki kök değerlerin frekans dağılımı

Masalın adı		Kök değerlerin sıklığı										
		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
1	Ahmet ile Zeynep	-	1	1	1	-	-	3	4	-	1	11
2	Altı Kardaş	-	-	3	1	-	1	5	7	-	-	17
3	Altın Horoz	1	-	-	-	4	5	5	6	-	12	33
4	Altın Kirpikli Oğlan	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
5	Ana Ali Kız	-	1	5	2	1	1	4	9	-	1	24
6	Apak Bacı	-	-	2	-	-	-	1	3	1	-	7
7	Balıkçı Hasan	3	10	-	1	1	-	2	2	-	2	21
8	Berri Hala	-	-	2	1	1	-	3	8	-	4	19
9	Cırttan	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2
10	Culfa	7	-	-	2	1	3	1	5	-	-	19
11	Çapgöz	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	5
12	Çember Has Güzel	-	-	-	1	2	2	1	11	-	8	25
13	Çöpüklü Tay	-	1	-	1	1	2	2	16	2	-	25
14	Danacının Oğlu	-	-	-	1	-	-	2	6	-	2	11
15	Devin Kızı	-	-	-	1	-	3	6	-	-	2	12
16	Dünya Güzeli	-	4	1	-	-	-	5	8	-	3	21
17	Düzenci Kadın	-	-	6	-	-	1	3	-	-	-	10
18	Esvaplı Şeytan	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2

19	Eşek Başlı Kız	1	-	1	-	-	2	-	8	-	-	12
20	Gençlikte Gelen Zulüm	1	1	-	-	4	-	2	-	-	-	8
21	Göğbaldır	-	-	2	-	-	-	-	8	-	1	11
22	Hasırcı Kız	-	-	1	-	-	1	1	1	-	2	6
23	Helâl Mal	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
24	İlik Yiyen Kız	2	-	-	1	-	-	1	1	-	7	12
25	İnciden Koca	-	-	3	-	-	-	2	5	-	-	10
26	İsimsiz Şehzade	-	-	3	-	-	-	3	6	-	1	13
27	Has Bahçenin Gülleri	-	-	5	-	-	1	-	4	1	1	12
28	Kara Köpek	-	-	1	-	-	-	-	4	-	2	7
29	Karavezir	1	1	-	1	-	-	-	-	-	2	5
30	Karga Ağası	2	-	2	-	-	-	-	4	-	-	8
31	Kedi Gelin	-	-	1	-	1	-	1	8	-	5	16
32	Keloğlan	-	-	1	1	-	-	2	3	-	2	9
33	Kırk Bir Kızla Kırk Bir Bezirgân	-	1	4	1	-	-	-	2	-	1	9
34	Kırk Tay Anası	-	5	1	-	1	-	3	7	-	8	25
35	Kırk Yorganlı Kız	1	1	-	-	-	-	2	8	-	7	19
36	Kırmızı İnek	4	-	1	-	-	-	1	4	-	2	12
37	Kilitli Bey	1	-	-	-	-	2	1	4	-	6	14
38	Korkak Adam	-	-	4	1	-	-	-	1	-	1	7
39	Köse ile Zan Oğulları	4	4	1	-	-	-	-	-	-	-	9
40	Kumral Zaman Hikayesi	1	-	1	-	2	-	1	1	-	2	8
41	Kurbağa Gelin	5	-	2	-	2	4	2	10	-	4	29
42	Kusmuk	1	-	8	-	-	1	2	4	-	3	19
43	Of Dede	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	6
44	Padişahın Kızı	-	-	1	1	-	2	-	6	-	2	12
45	Padişah ve Üç Oğlu	-	-	2	-	-	-	-	8	-	8	18
46	Padişahın Yedi Oğlu	1	1	4	-	-	-	3	6	-	6	21
47	Peri Padişahının Oğlu	-	-	3	-	-	-	6	5	-	4	18
48	Saf Mehmet	-	-	2	-	-	-	-	4	-	-	6
49	Salkım Üzüm	-	-	1	-	-	-	5	4	-	8	18
50	Seksenlikle Doksanlık	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
51	Sığırcının Oğlu	1	-	1	-	-	-	1	9	-	2	14
52	Sucu	1	-	3	-	-	-	-	1	-	-	5
53	Süpürgeci Emmi	1	-	3	-	-	-	-	7	-	4	15
54	Şahşah Paşa	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	16
55	Şamdanım Şamdanım	3	-	2	-	2	5	-	4	-	1	17
56	Şerbet Dolu Cam Bardak	1	-	1	1	-	2	6	1	-	1	13
57	Şeytan	-	-	-	-	1	-	-	14	-	-	15
58	Tekerleme Masal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
59	Tilkinin Kırnazlığı	-	-	6	-	3	-	-	7	-	-	16
60	Terzi Kızı Makbule	-	-	1	-	2	-	2	1	-	-	6
61	Üç Kardeş	2	-	-	-	-	-	2	4	-	3	11
62	Üç Nasihat	-	-	1	-	-	-	1	8	-	3	13
63	Üç Turunc'un Aşkı	-	-	4	-	1	-	2	4	-	1	12
64	Yasemenim	-	1	4	3	1	-	2	15	-	7	33
65	Yazılan Yazı Bozulmaz	1	-	1	1	3	-	-	1	-	5	12
66	Yedi Kardaşlar	1	-	2	-	-	-	10	5	-	4	22
67	Yedi Peçeli	-	-	-	-	1	-	-	1	-	3	5
68	Yemen Padişahının Oğlu	1	-	1	-	2	-	-	4	-	-	8
69	Yeşil Çetu Kuşu	-	-	-	1	1	-	1	12	-	6	21
70	Yılan Bey	1	-	5	-	1	-	1	7	-	6	21
	Toplam	50	32	129	24	40	38	115	325	4	167	

Tablo 1'deki 70 masal içerisinde 27 masalın 50 farklı yerinde adalet kök değeri ile ilgili unsurlara rastlanmıştır. Bu masalların bazılarında doğrudan "adalet" kavramı kullanılırken (10 ve 39 numaralı masallar) bazılarında ise bu kavram dolaylı olarak ifade edilmiştir. Bu masallar içerisinde adalet, çoğunlukla padişahın temsil ettiği bir unsurken yer yer ilahî adaletten (29 ve 41 numaralı masallar) de bahsedilmiştir. Bunların dışında masalların içinde bulunduğu zaman diliminde, adaletin uygulayıcısı olarak bilinen kadılar (39 ve 70 numaralı masallar) da bu kök değerin anlam üzerinden dolaylı bir biçimde kullanıldığı kısımlardır. Ayrıca bazı masallarda, elde edilen ganimetlerin paylaşımının ifade edildiği kısımlarda adalet kök değerinin varlığı tespit edilmiştir (7, 36, 42, 53, 56, 61 ve 66 numaralı masallar).

13 masalın 32 farklı yerinde dostluk kök değeri tespit edilmiştir. Bu masallar içerisinde dostluk/arkadaşlık temasını konu edinen (7, 16 ve 34 numaralı masallar) masallar mevcuttur. Doğrudan "dostluk" ifadesinin kullanıldığı bir masal (29 numaralı masal), "arkadaş" ifadesinin kullanıldığı beş

masal (7, 13, 20, 34, 39 numaralı masallar) saptanmıştır. Ayrıca "ahbap" ifadesinin geçtiği iki masal (1 ve 64 numaralı masallar) da mevcuttur.

49 masalda 129 farklı yerde dürüstlük kök değeri ile ilgili unsurlar tespit edilmiştir. Bu masalların bir tanesinde (5 numaralı masal) doğrudan "dürüst" ifadesi; bir başka masalda ise (1 numaralı masal) "mert" ifadesi kullanılmıştır. Dürüstlük temalı sadece bir adet masal (5 numaralı masal) mevcuttur. Dürüstlük kök değerinin tespit edildiği diğer 47 masalda, kahramanın dürüst olmayıp bunun sonucunda karşılaştığı durumlar anlatılmıştır.

20 masal içinde 24 farklı yerde öz denetim kök değeri tespit edilmiştir. Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme şeklinde ifade edilen öz denetim kök değeri genellikle yaptığı yanlışın farkına varıp pişman olan karakterler aracılığıyla kullanılmıştır.

Tablo 1'deki veriler doğrultusunda 24 masalın 40 farklı noktasında sabır kök değeri ile ilgili unsurlar tespit edilmiştir. Bu masallar içerisinde iki masalda (3 ve 7 numaraları masallar) doğrudan sabır kelimesi; iki masalda (5, 63 numaralı masal) sabırsızlanmak sözcüğü; bir masalda (8 numaralı masal) sabrı tükenmek deyimi kullanılmıştır. Dört masalda da (55, 57, 64, 65 numaralı masallar) sabırsız davranışlar sergileyen masal kahramanları mevcuttur. Ayrıca altı adet masalda doğrudan sabır teması işlenmiştir (20, 40, 55, 59, 60, 64 numaralı masallar).

19 masalda saygı kök değeri tespit edilmiş ve bunların 38 farklı yerde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu masallar içerisinde bir masalda (3 numaralı masal) saygı kelimesi; iki masalda (22 ve 56 numaralı masallar) ise hürmet kelimesi kullanılmıştır. Dört masalda (3, 15, 37, 44 numaralı masallar) saygısız davranışlar sergileyen kişiler vardır. Bir masalda (10 numaralı masal) nimete saygı; beş masalda (5, 15, 27, 41, 44 numaralı masallar) düşünceye saygı; on iki masalda (3, 10, 12, 16, 15, 17, 19, 37, 41, 42, 55, 56 numaralı masallar) ise padişaha, büyüklere ve eşe saygı tespit edilmiştir.

Sevgi kök değerinin 44 masalda 115 farklı noktada ele alındığı görülmüştür. Bu masallar içerisinde "sevgi" ve "sevmek" ifadelerinin doğrudan kullanıldığı 16 masal mevcuttur. (1, 3, 4, 5, 10, 13, 17, 18, 26, 37, 46, 56, 60, 61, 64, 69 numaralı masallar) Bu masallarda bir insanın bir başka insana duyduğu aşk konusu da ele alınmıştır (5, 14, 15, 16, 24, 31, 35, 41, 47, 49, 60, 63, 67, 70 numaralı masallar). Bunların yanında sevgisizlik konusunu ele alan bir masal (3 numaralı masal), evlat sevgisini işleyen altı masal (2, 8, 15, 22, 49, 65 numaralı masallar) ve hayvan sevgisinin vurgulandığı dört masal (3, 10, 32, 36 numaralı masallar) tespit edilmiştir.

70 masal içerisinde 59 masalın 325 farklı noktasında sorumluluk kök değeri tespit edilmiştir. Hemen her masalda sıklıkla görülen sorumluluk kök değerini tema olarak ele alan iki masal (30 ve 57 numaralı masallar) mevcuttur. Bu masallarda masal kahramanı ya kendi isteğiyle sorumluluk üstlenir ya da ona yardımcı olmak isteyen kişiler (ak sakallı dede, peri kızları, kılık değiştirmiş ihtiyar kadın vb.) ona sorumluluk verirler. Ayrıca bu masallarda kahramana zorluk çıkarmak isteyen, onun bu işin üstesinden gelemeyeceğini düşünen kişiler de oldukça zor sorumluluklar vererek masal kahramanını alt etmek isterler.

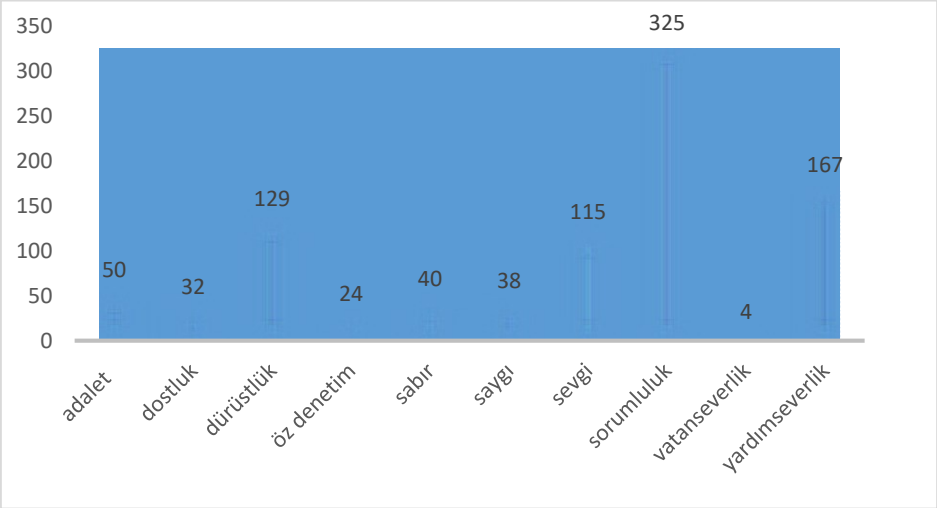
İncelenen 70 masal içerisinde 3 masalın 4 farklı noktasında vatanseverlik kök değeri tespit edilmiştir. Bu verilere bakıldığında on kök değer içerisinde en az rastlanan değerin vatanseverlik olduğu görülebilir. Bu durumun incelemeye alınan 70 masalda belirli bir vatan/yurt olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. İncelenen masallarda Yemen Padişahı'nın, Peri Padişahı'nın, Hint Padişahı'nın ülkesi gibi genel ifadeler kullanılmasına rağmen kurgusal ülkelerin tam olarak sınırlarına ve coğrafi konumlarına dair bir bilgi verilmez. Bu masallarda doğrudan vatanseverlik kök değeri kullanılmamıştır. Ancak

toplumsal düzenin devamı adına yapılan davranışların anlatıldığı bölümlerde dolaylı olarak bu kök değere atıf yapılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan 70 masalın 46'sında 167 farklı noktada yardımseverlik kök değeri tespit edilmiştir. Bu masallardan üç tanesinde (3, 8 ve 35 numaralı masallar) yardımseverlik teması yaygın olarak kullanılmıştır. Bunlardan dört tanesinde (3, 34, 35 ve 36 numaralı masallar) "yardım" kelimesinin; üç tanesinde (7, 42 ve 65 numaralı masallar) "iyilik etmek" ifadesinin; bir tanesinde (3 numaralı masal) ise "yardımsever" sözcüğünün doğrudan kullanımına yer verilmiştir.

Yine Tablo 1'deki verilerden kök değerlerin toplamda hangi masalda ne oranda temsil edildiğine bakıldığında, en fazla kök değerin Altın Horoz ve Yasemenim adlı masallarda olduğu görülmüştür. Bunu Kurbağa Gelin, Çember Has Güzel, Çöpüklü Tay, Kırk Tay Anası ve Ana Ali Kız masalları izlemiştir. Tablodaki verilere göre, en az kök değere sahip masallar ise Altın Kirpikli Oğlan, Cırttan, Esvaplı Şeytan, Helâl Mal ve Seksenlikle Doksanlık masalları olmuştur. Ayrıca kök değerlerden hiçbirini yansıtmayan tek masal ise Tekerleme Masal'dır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 10 kök değerin masallarda toplamda nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla Grafik 1 oluşturulmuştur:



Grafik 1. Kök değerlerin masallara göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, masallarda en fazla yansıtılan kök değerin sorumluluk değeri olduğu, bunu yardımseverlik, dürüstlük ve sevgi değerlerinin izlediği görülmüştür. En az yansıtılan kök değer ise vatanseverlik değeri olmuştur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelemeye alınan Sivas masallarının, on kök değerin hepsini muhtevasında barındırdığı ve bu bakımdan oldukça zengin olduğu tespit edilmiştir. Özelde Sivas masallarına genelde ise Türk halk masallarına Türkçe ders kitapları içerisinde yer verilmesinin değerler açısından öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Çetinkaya (2007) çalışmasında "Türkçe ders kitaplarına bakıldığında masal türüne ilişkin örneklerin çok az olduğu görülmektedir. Masal olarak nitelendirilen bazı metinler de bu türün özelliklerini tam olarak yansıtmamaktadır. Masala yoğun bir ilginin olduğu bu dönemde ders kitaplarında masal niteliği taşıyan daha fazla metne yer verilmelidir. Düş gücünü, çeşitli dil unsurlarını, toplumsal yapıyı, kültürel ve evrensel değerleri içinde

barındırarak zengin bir kaynak niteliği taşıyan böyle bir türden Türkçe derslerinde bolca yararlanılmalıdır." (s.212) önerisine yer vererek masalların ders kitaplarında bulunması gerekliliğini güçlü bir şekilde ortaya koymuştur.

Sivas masallarında yer alan değerlerin kök değerler bağlamında incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlardan ilki, incelenen masalların %84,29'unda sorumluluk kök değerine yer verilmiş olmasıdır. Bu çalışmada incelenen masallarda sorumluluk verme ve sorumlulukları yerine getirme eylemleri üzerinde durulmuştur. Sivas masallarında doğrudan sorumluluk temasını ele alan masallar olduğu gibi masal metni içerisine gizlenmiş sorumluluk alma/verme hususlarına da yer verilmiştir. Kahramanlar, sorumluluktan kaçmayan yapısıyla hem bu görevleri üstlenmiş hem de istenilen şeyi kendilerinden beklenmeyen bir başarıyla yerine getirmiştir.

Sorumluluk sosyal, ahlaki, akademik, dinî, yasal, eğitsel ve kişisel olarak pek çok yönden tanımlanabilecek bir kavram olmakla birlikte en genel anlamda, "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Sorumluluk bilincinin erken çocukluk dönemlerinden itibaren geliştirilmesi ve kazanımlarla temsil edilmesi gerektiğine Türkçe dersi öğretim programında da yer verilmektedir. Bu bağlamda yapılan birçok araştırmada değerlerin belli metin türlerinde ya da edebî eserlerde olup olmadığı ya da ne düzeyde yer aldığıyla ilgili sonuçlar değerlendirilmektedir. Örneğin Şahan'ın (2011) araştırmasında sorumluluk eğitimine yönelik kazanımların öğretim programlarındaki durumu değerlendirilmiş ve sorumluluk bilincinin yerleştirilmesinde öğretim programlarının önemi üzerinde durulmuştur. Başka bir araştırmada Tümen (2018, s.254-255), masalların bireysel ve toplumsal davranışları geliştirmede değerler eğitimi bakımından zengin olduğunu, masal türünün Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer alması gerektiğini öne sürmüştür. Bir başka araştırmada Sarıkaya ve Aydeniz (2021) Van yöresi masallarındaki kök değerler arasında sorumluluk değerine yer verildiğini, bu çalışmadaki sonucun aksine sorumluluk değeri örneklerinin sayıca az olduğunu tespit etmiştir.

Elde edilen sonuçlardan bir diğeri incelenen masalların %70'inde görülen ve en çok temsil edilen ikinci kök değerin dürüstlük kök değeri olduğudur. Bu değer masallarda dürüst ve mert sözcükleri bağlamında yansıtılmıştır. Dürüstlük değerinin konu edildiği masallarda, dürüst olunmaması sonucunda karşılaşılan durumlar anlatılmıştır. İncelenen masallarda, erkeklerin dünyasında var olabilmek ve kendini onlara ispat etmek için kılık değiştiren kadın kahramanlar; sevdiği evli kadını kocasından ayırıp elde etmek için türlü düzenbazlıklar yapan adamlar; âşık olduğu adamın kendisini sevmesi için düzen kuran kadınlar göze çarpmaktadır. Bu masallarda doğrudan dürüst olan insanlar yerine amacına ulaşmak adına önce hile yapan sonra da yaptığı oyunları tek tek açıklayan karakterlere yer verilmiştir. Dürüstlük kök değeri masallarda zıt durumlarla anlatılır ve dürüstlüğün önünde sonunda kazanacağı mesajı verilir. Çalışmanın bu sonucuna benzer bir bulgu alanyazında başka bir çalışmada da ortaya konulmuştur. Sarıkaya ve Aydeniz (2021) dürüstlük kök değerinin Van halk masallarında çok sayıda işlenen bir değer olduğunu, değerlerin tezat durumlarla pekiştirildiğini ifade etmiştir.

Sivas masallarının %65,71'inde görülen bir diğer kök değer yardımseverlik kök değeridir. Bu değer, masallar içerisinde doğrudan yardımseverlik konulu masallarla ve yardım etmek, iyilik etmek ve yardım sözcükleri bağlamında yansıtılmıştır. Bu masallarda sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla yola çıkan masal kahramanına yardımcı olan kişiler ve nesneler bağlamında bilgi verilmiştir. Yardımseverlik değerinin alanyazındaki pek çok çalışmada masallarda en çok yansıtılan değerlerden biri olduğu yönünde önemli sonuçlar yer almaktadır (Akkaya, 2017; Kılıç ve Yılmaz, 2018; Kavaklı, 2019; Kardaş, 2020; Özbaşı, 2020; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021). Bu çalışmada da Sivas masallarında en çok yansıtılan üçüncü değer olarak yardımseverlik değerine yer verilmiştir.

Sivas masalların %62,86'sında rastlanan bir diğer kök değer ise sevgi kök değeridir. Bu değer, sevgi ve sevmek sözcüklerinin kullanıldığı, aşk konusunun işlendiği ve hayvan sevgisinin ele alındığı bağlamlarda yansıtılmıştır. Kök değerlerle ilgili yürütülen araştırmaların birçoğunda sevgi değeriyle ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Sarıkaya ve Aydeniz (2021) çalışmalarında en fazla saptanan ikinci kök değerin sevgi değeri olduğunu bildirmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmaların pek çoğunda da benzer sonuç bulunmuş ve sevgi kök değerinin çok yansıtılan bir değer olduğu vurgulanmıştır (Topbaş, 2025; Kılıç ve Yılmaz, 2018; Senek, 2018; Alabay Yolcu, 2019; Kavaklı, 2019; Çoban, 2020; Özbaşı, 2020; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021).

Adalet kök değeri, inceleme kapsamındaki bu masalların %38,57'sinde görülmüş ve masallarda bazen doğrudan adalet kavramı ile bazen de dolaylı olarak verilmiştir. Bu çalışmada adalet kök değerinin yansıtıldığı örnekler sayıca orta düzeydedir. Alanyazında bu sonucun aksine adalet değerinin masallarda çok fazla saptanan bir değer olduğu sonucunu bulan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Özdemir ve Ataş (2021) Van masallarında en çok yansıtılan değerin adalet değeri olduğunu tespit etmiştir.

Sivas masallarında adaletin sağlayıcısı olarak padişah ve kadı gösterilmiştir. Ayrıca bu değer, ilahî adalet kavramı bağlamında da yansıtılmıştır. İncelenen masalların birçoğunda; kötülük edenin kötülük, iyilik edenin iyilik bulduğu, kötülerin işlerinin rast gitmediği, iyilerin yılmadan, yorulmadan yollarına devam ettikleri sürece emeklerinin karşılıklarını aldıkları ve nihayetinde ilahî adaletin tecelli ettiği üzerinde durulmuştur. Bu bulguları destekleyen bir görüşü Uçak (2010) dile getirmektedir. Ona göre masallar adalet, doğruluk, dürüstlük, iyilik, güzellik, sabır gibi değer yargılarını ön plâna çıkarmakta; bireyleri sosyal ve psikolojik yönlerden etkileyerek onlara örf ve âdetleri öğretmekte, ahlâkî değer yargılarını benimsettirmekte; sorumlulukları hatırlatmakta ve nitelikli bireyler olmalarında yardımcı olmaktadır. Ayrıca masallarda "iyi-kötü, doğru- yanlış, haklı-haksız" tezatlarıyla çocuğun adalet hakkında değerlendirme yapmasına ve farklı yargıları görüp mukayese yapmasına da imkânı verilmektedir (Kılıç ve Yılmaz, 2018). Taşdelen (2007) "masalların en ümit verici ve en iyimser mesajının, iyiliği temsil eden tiplerin kötülüğü temsil eden tipler karşısında hep haklı çıkmaları; zorluk çekseler bile önünde sonunda kötülüğe galip gelmeleri olduğunu" söylemiştir. Ona göre bu durum, masallarda, cahilliğe, erdemsizliğe, hileye, şarlatanlığa, boşboğazlığa, kısaca şerre değil, sağduyuya, bilgeliğe, erdeme ve adalete yer verilmesinden ileri gelmektedir.

Sivas masallarının %34,29'unda sabır kök değeri görülmüştür. Bu sonuç, söz konusu değerin orta düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Alanyazında bu sonuca benzer sonuç bulan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Topbaş (2015) araştırmasında sabır değerinin az sayıda tespit edilen bir değer olduğunu söylemiştir. Bu değer sabır, sabretmek, sabırsızlanmak, sabrı tükenmek gibi kullanımlarla yansıtılmıştır. Masallarda amacına ulaşmak için yola çıkan kahramanlar çeşitli merhalelerden geçerek gidecekleri yerlere ulaşmaya çalışmışlardır. Her aşamada sabrıları sınanmıştır. Sabredip bu mücadeleye devam eden kahramanlar amaçlarına ulaşırken sabırsızlık gösterenler hiçbir zaman amaçlarına erişememişlerdir.

Kendini kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme gibi hususları içeren öz denetim kök değeri, masalların %28,57'sinde işlenmiştir. Bu değer, yaptığı hatayı sonradan fark etme ve bu yanlıştan dönmeye çalışma şeklinde yansıtılmıştır. Bu masallarda öz denetim değeri, genellikle hatasından pişman olan ve bunu telafi etmeye çalışan insanlar aracılığıyla ele alınmıştır.

Sivas masallarının %27,14'ünde saygı kök değerine yer verilmiştir. Bu kök değer, saygı, hürmet gibi sözcüklerle tabiata, insana, hayvana, düşünceye, padişaha ve yaşça kendinden büyüklere karşı saygılı olma mesajları bağlamında yansıtılmıştır. Saygı değeri bu çalışmada oldukça az yansıtılmış bir değerdir.

Bu sonucun aksine Topbaş, (2015) kendi araştırmasında saygı değerinin en çok saptanan değerlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Masalların %18,57'sinde dostluk kök değerine yer verilmiştir. Dostluk kök değeri doğrudan dost, ahbap, arkadaş ifadeleriyle yansıtılmıştır. Bu masallarda insanla hayvanın, insanla tabiatın, insanla insanın, insanla devin dostluklarına dair örnekler tespit edilmiştir. Bu bakımdan, dostluğun tek bir boyutta değil farklı nesneler ve canlılar ile olabileceği ifade edilmiştir. Sivas masallarında oldukça az bir orana sahip olan dostluk değeri bulgularının aksine Topbaş'ın (2015) çalışmasında dostluk değerinin çokça yansıtılan bir değer olduğu sonucuna varılmıştır.

Masalların yalnızca %4,29'unda yer verilen vatanseverlik kök değeri, incelenen Sivas masalları içerisinde en az ele alınan kök değerdir. Masallarda Hint padişahının ülkesi, peri padişahının ülkesi gibi coğrafî ifadeler söz konusudur. Masalların belirli bir vatanının olmayışının ve vatan kavramının muğlak ifadelerle anlatılmasının bunda etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu masallarda vatanseverlik kök değeri; vatanı uğruna savaşa giden adamlar ve yaşlı babasının harbe gitmesine gönlü razı olmayıp onun yerine erkek kılığına girip memleketini savunmaya giden evin küçük kızı üzerinden ele alınmıştır. Bu sonuca benzer şekilde vatanseverlik değerinin masallarda az saptanan bir değer olduğu sonucunu bulgulayan başka araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Sarıkaya ve Aydeniz (2021) ile Kardaş'ın (2020) çalışmalarında masallarda en az işlenen değerin vatanseverlik olduğu söylenmiştir. Bununla birlikte Cengiz ve Duran'ın (2017) çalışmalarında vatanseverlik değerine hiç yerilmediği ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmaların aksine Çoban'ın (2020) çalışmasında ise vatanseverlik değerinin en fazla işlenen kök değer olduğu bulgulanmıştır. Ancak Çoban'ın araştırmasında farklı bir sonuca ulaşılmasında araştırmanın destan türüyle ilgili olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Kök değerlerin en fazla Altın Horoz ve Yasemenim adlı masallarda olduğu görülmüştür. Bunu Kurbağa Gelin, Çember Has Güzel, Çöpüklü Tay, Kırk Tay Anası ve Ana Ali Kız adlı masallar izlemiştir. En az kök değere sahip masallar ise Altın Kirpikli Oğlan, Cırttan, Esvaplı Şeytan, Helâl Mal ve Seksenlikle Doksanlık adlı masallardır. Ayrıca kök değerlerden hiçbirini yansıtmayan tek masal, Tekerleme Masal'dır.

Masallar ana dili öğrenimine önemli katkılar sağlarken unutulmaya yüz tutan ve varlığını bazı ağızlarda devam ettiren sözcüklerin yok olup gitmesini engellemektedir. Bu nedenle kitap yazarlarına hem değerler eğitimi hem de ana dili eğitimi konusundaki zenginliği açısından halk masalları metinlerine yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında incelenen 70 masalın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan tema ve konu önerileri kısmında birçok tema içerisinde yer edinebilecek muhtevada olduğu ifade edilebilir. Masalların, sadece erdemler teması içerisine sıkıştırılamayacak kadar büyük ve zengin bir dünya olması hemen her tema içerisinde kullanılabilecekleri önerisini de beraberinde getirebilir.

Masalları kök değerler ya da değerler eğitimi açısından incelemek isteyen araştırmacılara farklı yörelerin masallarına bu çerçevede bakmaları önerilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının UNESCO iş birliğiyle hayata geçirdiği Anadolu Masalları Projesi çerçevesinde düşünülecek olursa Sivas il sınırı içerisinde görev yapan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Seçmeli Halk Kültürü gibi derslerin öğretmenlerine bu masalları okumaları/anlatmaları, sonrasında da okunan masallar üzerine öğrencilerle konuşmaları önerilebilir.

Gelişen teknoloji ile birlikte çok fazla görsel ögeye maruz kalan çocuklara hem kültürümüzü ve değerlerimizi öğretmek hem de daha nitelikli ürünler sunmak adına halk masallarını konu edinen çizgi filmler yapılabilir.

Kaynakça

Aarne, A. (1910). *Verzeichnis der Märchentypen (FF Communications 3).* Helsinki : Suomalaisen Tiedeakatemian Toimituksia.

Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 312- 324.

Akkaya, N. (2017). Kıbrıs Türk masallarında değerler. *Folklor/Edebiyat, 23*(90), 231-244.

Alabay Yolcu, T. (2019). *Hasan Lâtif Sarıyüce'nin Anadolu masallarının eğitsel değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Erzincan.

Barmanbek, S. (2020). *Anadolu masallarında adalet anlayışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Ankara.

Benek Kaya, A. (2004). *Has bahçenin gülleri-Sivas masalları*. İstanbul: Kitabevi.

Boratav, P. N. (1987). *Masal. Çocuk edebiyatı yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları

Boratav, P. N. (2013). *100 soruda Türk folkloru*. İstanbul: Bilgesu Yayınları.

Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42* (191), 205-233.

Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İzmir.

Çoban, A. (2020). *Değerler eğitimi bağlamında Türk destan örneklerinde kök değerler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Muğla.

Çobanoğlu, Ö. (2018). Halk Edebiyatına Giriş I. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Demir, N. (2019). *Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait Çile adlı eserde kök değerlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Erzurum.

DeNobile, J. & Hogan, E. (2014). Values education: what, how, why and what next? *Curriculum and leadership journal, 12*(1).

Direkçi B., Akbulut S., Şimşek B. (2019). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *ZfWT, 12* (2), 117 - 140.

Elçin, Ş. (1993). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergül Özkul, Z. (2019). *Haldun Taner'in öykülerinde tespit edilen değerlerin Türkçe öğretim programında (1-8. sınıf) yer alan kök değerlerle uyumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Muğla.

Günay, U. (1975). *Elazığ masalları*. Erzurum : Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Günay, U. (1992). *Masal. Türk dünyası el kitabı*. (c. 3, s.321). Ankara : Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202.

Kaçmaz, G. (2018). *Cahit Zarifoğlu'nun masallarının değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Malatya.

Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(3), 534-556.

Kardaş, S. (2020). Bitlis Halk masallarının çocuğa uygunluğu ve değerler eğitimine katkısı üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ; Van.

Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yener'in masal kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Afyon.

Kılcan, B. (2016). Ignác Kúnos'un Kırk Dört Türk Peri Masalı adlı eserinin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education (TURJE), 5*(3),82-94.

Kılıç, B. S. & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1104-1125.

Kúnos, I. (2001). *Türk Halk Edebiyatı*. (Haz. T. Gülensoy), Ankara : Akçağ Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara : MEB Yayınları.

Mutlu, A. (2020). *Türk dünyası hayvan masallarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Kırşehir.

Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178-193.

Özcan, E. (2017). *Türk dünyası masallarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Erzurum.

Özdemir, H., & Ataş, M.S. (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi. Van *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2021 Van Özel Sayısı, 481-502.

Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale*. Austin : University of Texas Press.

Propp, V. (1985). *Masalın biçimbilimi*. (Çev. M. Rıfat, S. Rıfat) İstanbul: Bilim Felsefe Sanat Yayınları.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Sakaoğlu, S. (2017).*Masal araştırmaları*. Ankara : Akçağ Yayınları.

Sarıkaya, B. & Aydeniz, S. (2021). Van yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Van Özel Sayısı, 451-480.

Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(4), 465–497.

Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Sever, E., Memiş, A. & Sever, S. (2015). Pertev Naili Boratav'ın Zaman Zaman İçinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 246-263.

Seyidoğlu, B. (2016). *Erzurum masalları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Kırşehir.

Şahin, S. (2019). *Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Bolu.

Taşdelen, V. (2007). Felsefe ve masal: Van masalları örneği. *Beyaz Gemi Dergisi*, 1, 14-19.

Tezel, N. (1985). *Türk masalları I-II*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Thompson, S. (1961). *The Types of the folktale – a classification and bibliography* – Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen. 2th Revision. Helsinki : Academia Scientiarum Fennica.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas, 7* (1), 245-254.

Topbaş, A. (2015). *Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Konya.

Tuncel, U. (2011). *Süreli yayınlardakı masalla ilgili çalışmaların açıklamalı bibliyografyası*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul.

Tümen, T. (2018). *Naki Tezel'in masalları ve değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Malatya.

Uçak, S. (2011). Masalsız toplum ve okulda değerler eğitimi. *Ulusal Öğretmenim Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* (s. 77-90). 2010 :İstanbul.

Uther, H.J. (2004). *The types of international folktales. a classification and bibliography*. 3 vols. Helsinki: Suomaleainen Tiedeakatemia.

Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching : theory and practice, 9*(4), 377-389.

Yüce, B. N. (2020). *Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Erzincan.

98. Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında Tek Şekilli, Çok İşlevli Yapım Ekleri[1]

Lemi AKIN[2]

APA: Akın, L. (2023) Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında Tek Şekilli, Çok İşlevli Yapım Ekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1539-1560. DOI: 10.29000/ rumelide.1409129.

Öz

Dillerin yaşamlarını uzun yıllar devam ettirebilmesi için üretkenliğe ve canlılığa ihtiyaçları vardır. Her dilin kuralları birbirinden farklı olduğu için bu devamlılığı farklı yollardan karşılarlar. Eklemeli dil grubunda olmayan Batı dillerinde, yeni kelime yapma yöntemlerinden biri olarak genellikle kelime birleştirme yolu tercih edilmiştir. Eklemeli dillerde ise yapım ekleri ne kadar fazla ve işlek olursa dil de o kadar canlı ve üretkendir. Türk dilinin üretkenliğini de bu yapım ekleri karşılar. Bu çalışmada, Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında var olan yapım ekleri karşılaştırılarak bunlarda ortak kullanılan yapım ekleri tespit edilmiştir. Bu yapım eklerinden tek şekilli, ancak çok işlevli yapım ekleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur. İsimden isim, isimden fiil, fiilden isim ve fiilden fiil yapım eklerinde ortak olarak kullanılan yedi ek tespit edilmiş, hangi yapım eki için kullanılmış ise onunla ilgili örnekler verilmiştir. Araştırma sonunda, Türkçenin isim ve fiil köklerine getirilen yapım eklerinin daha çok isim yapma işlevinde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında kesintisiz olarak kullanılan yapım eklerinin bütün yapım ekleri içindeki oranı da yaklaşık dörtte birdir. Bu da tespit edilen yapım eklerinin diğerlerine göre daha işlek, daha sürekli ve daha canlı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi ağızları, Yapım Ekleri.

---

[1] 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: %20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.12.2023-**Yayın Tarihi:** 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409129
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr. Kırklareli University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Languages and Literature (Kırklareli, Türkiye), lemiakin@klu.edu.tr,, **ORCID ID:** 0000-0001-5657-1281, **ROR ID:** https://ror.org/00jb0e673, **ISNI:** 0000 0004 0399 5728, **Crossreff Funder ID:** 100018347

Old Anatolian Turkish, Turkish Turkish and Turkish Dialects Unimodal and Multifunctional Construction Suffixes[3]

Abstract

Languages need productivity and vitality in order to survive for many years. Since the structures of each language are different from each other, they meet this continuity in different ways. In western languages, which are not in the additive language group, word combining is generally preferred as one of the methods of making new words. In additive languages, it can be said that the more and busier the construction affixes are, the more lively and productive the language is. The productivity of the Turkish language is also met by these suffixes. In this study, the construction affixes used in Old Anatolian Turkish, Turkish Turkish and Turkish dialects were compared and the common construction affixes used in these languages were identified. Then, these suffixes were reviewed again and the common single-form and multifunctional suffixes for each suffix were revealed. These are elaborated on in detail and examples are given for each of the seven suffixes. At the end of the article, it is seen that Turkish is mostly used in the function of making nouns with the construction suffixes brought to noun and verb roots. In addition, it has been determined that the number of construction affixes that are always used in Old Anatolian Turkish, Turkish Turkish and Turkish dialects without interruption is approximately one fourth. This shows us that the identified construction suffixes are busier, more continuous and more lively than the others.

Keywords: Old Anatolian Turkish, Turkish Turkish, dialects of Turkish, construction affixes.

Giriş

Dil; düşünceleri, istekleri, duyguları anlatmaya yarayan insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal ve aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Dil bireylerle var olmakla birlikte, aynı zamanda sosyal bir yapıdır da. Bu sosyal yapının kendine has kuralları vardır. Bu kurallar da bireyi veya bireyleri aşmaktadır. Bireylerin müdahalesi ile bu kurallar değiştirilemez. Bunların değişimi için uzun süreçler gerekir.

Her bireyin dili kendine has olmakla birlikte, bireyler belli kurallar çerçevesinde dili kullanmak zorundadır. Kural dediğimiz unsurlar ise dili meydana getiren kökler, ekler, bunların sıralanış şekilleri ve bunların anlamsal olarak dile kattığı karşılıklardır. Zaman içerisinde bu kuralların bazıları değişmeden devam eder, bazıları değişir, bazıları da kullanımdan düşebilir. Bu çalışmada, dilin bu kurallar çerçevesinde önemli unsurlarından biri olan yapım ekleri üzerinde durulmuştur. Yapım eklerinin Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nden günümüze kadar olan tarihî süreç içerisindeki kullanımı ile ağızlardaki kullanımı incelenmiştir.

İsim veya fiillerin, kök ve gövdelerine yapım eki getirilmesi ile yeni kelimeler türetilir. Bu kelimelere türemiş kelimeler denir. Kelimelerin kök ya da gövdelerine gelerek kelimeye yeni ve farklı bir anlam

---

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: 20
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.11.2023-Acceptance Date: 20.12.2023-Publication Date: 21.12.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1409129
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kazandıran eklere yapım eki denir. Türkçe yapım ekleri bakımından çok zengin bir dildir. İsim ve fiillere gelen eklerle binlerce farklı kelime türetmek mümkündür. Hengirmen'e (1998, s. 287) göre 1986 yılında Babil dil yarışmasında dünya birincisi olan ve şu anda da 50 dil bildiğini ifade eden Belçikalı dilbilimci Johan Vandewalle, Türkçe konusunda yaptığı bir bilgisayar programında, Türkçe bir fiil köküne gelen eklerin bu köke binlerce anlam kattığını kanıtlamıştır. Sadece bir fiil köküne gelen eklerin bu kadar anlam türetebilmesi, Türk dilinin zenginliğinin göstergelerinden biridir.

Korkmaz'a (2003, s. 31) göre isim kök ve gövdelerine getirilen ekler ile fiil kök ve gövdelerine getirilen ekler birbirinden ayrıdırlar. Bu ekler türettikleri kelimelerin İsim ya da fiil oluşlarına göre de birbirilerinden farklıdırlar. Türkiye Türkçesinde türetme eki olarak dört farklı ek türü bulunur.

1. İsimden isim yapım ekleri (İİYE)
2. Fiilden isim yapım ekleri (FİYE)
3. İsimden fiil yapım ekleri (İFYE)
4. Fiilden isim yapım ekleri (FİYE)

Korkmaz'a (2003, s. 32) göre kelimeler gibi bazı eklerin de günlük hayatta canlılık-cansızlık, işleklik-az işleklikleri söz konusu olabilir. Bu durum zamana bağlı değişme ve gelişmelerle ilgilidir. *Çiçekçi, dondurmacı, kışlık, iyilik* örneklerindeki +CI/+lIk ekleri canlı ve çok işlek ekler oldukları hâlde; *başak, benek, balıkçıl, boyunduruk* örneklerinde kullanılan +Ak, +çIl ve +dIrIk ekleri işlek olmayan eklerdir. Araştırmanın amaçlarından biri de bu işlek olan ekler ile işlek olmayan eklerin tespitini yapmaktır.

Türkçe kelimeler içerisinde türemiş kelimeler oldukça fazladır. "*Türkçe Sözlük*'ün 5. baskısında on altı bini aşan Türkçe kökenli kelimenin yüzde 85'i türemiş kelimelerden meydana gelir. Bu sayıya derlenmiş kelimeler de dâhildir. Türkçede isim ve fiil türeten ekler içerisinde en sık kullanılanlar ve bunların türettiği kelime sayısı şu şekilde verilmiştir: -mak 3900, -lı 1700, -lık 1600, -cı 850, -la 750, -sız 700, -ma 500, -ş 100, -ç 110, -gın 109, -an 85, -gan 80, 31 -sal, 80 -cık, 77 -daş 45 adettir." (Paylan, 2015, s. 30).

Gedizli'ye (2012, s. 3367) göre kelime ve cümle yapısı olarak Türkiye Türkçesine en yakın kullanıma sahip olan Eski Anadolu Türkçesi metinlerindeki Türkçe kökenli kelimelerin büyük bir kısmı varlıklarını devam ettirememişlerdir. Fakat dönemin yapım ekleri, hem şekil hem de işlevleriyle bazen değişmeden bazen de küçük değişikliklerle varlıklarını sürdürmektedir. Yapım eklerinin birçoğu türetme görevinde olan eklerdir. Korkmaz'a (2003, s. 32) göre bazı türetme ekleri ise gerçekte bir isim çekimi, bir sıfat veya başka nitelikte bir ek oldukları hâlde, zamanla kalıplaşma aşamasından geçerek ve de nitelik değiştirerek türetme ekine dönüşmüştür: maymun*cuk* "Her kilidi açmaya yarayan, demirden, eğri ve sivri araç", beyler*ce* "Büyük, beyaz, yuvarlak ve kokulu bir üzüm çeşidi", boğma*ca* "Genellikle çocuklarda öksürük nöbetleriyle kendisini gösteren bulaşıcı bir hastalık" gibi.

Türkçede sıfat-fiil ekleri fiil çekim eki başlığı altında değerlendirilmektedir. Fakat bazen bunlar kalıplaşarak yapım eki olarak da kullanılır. Kalıplaşmış isim-fiiller için Hülya Savran (2010, s. 53) şu örnekleri verir: *çakmak, ırmak, yemek, gösteriş, bağış, buluş, kaplama, serpme, süzme* vb. Kalıplaşmış sıfat-fiiler için de Ramazan Salman (1999, s. 192) *yiyecek, yemiş, geçmiş, dolmuş, düzen, kazan, bakan* vb. örneklerini verir. Kalıplaşmış zarf-fiiller için de Mustafa Argunşah (2011, s. 58-59) *dolayı, göre, ayrı, öte* vb. örneklerini vererek bunların oluşumunu açıklar.

Bazı yapım eklerin kullanımı da Türkçede çok yaygın değildir. Muharrem Ergin (1993, s. 165.) +cIlAyIn eki için bugün nadir kullanılan fakat Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nde bencileyin, buncılayın, bizcileyin vb. örneklerde, "gibi, kadar" anlamı ile varlığını sürdürdüğünü belirtir. Yine -cIğAz, -cUğAz eklerinin de küçültme fonksiyonu ile yapım ekleri içerisinde ele alınması gerektiğini söyler.

"Son zamanlarda bazı dilbilgisi kitapları ve dershane kaynaklarının birçoğunda -sIz eki için "olumsuzluk eki" terimi kullanılmaktadır. Bu ek, kullanılış ve örneklerine bakıldığında, olumsuzluk değil, "bulunmama", "zıtlık" ve "yokluk" ifade etmektedir. Dilbilgisi terimleri sözlüklerinde "olumsuzluk" ve "olumsuzluk eki" terimleri yüklem, eylem veya eylem soylu kelimeler temel alınarak açıklanmıştır. Yani isimler için "olumsuzluk" terimi uygun değildir. Bu da gösteriyor ki, isimlerden zıtlık, bulunmama ve yokluk ifade eden isimler yapan -sIz ekine "olumsuzluk eki" demek uygun değildir." (Erten, 2007, s. 1168) diyerek -sız ekinin de yapım ekleri içerisinde yer alması gerektiğini ifade eder.

1. Çalışmanın yöntemi ve amacı

Bu çalışmada, Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan yapım ekleri çeşitli kaynaklar taranarak tespit edilmiştir.[4] Elde edilen veriler doğrultusunda yapım ekleri tasnif edilip tablolaştırılmış en işlek yapım ekleri belirlenmiştir. Çalışmanın sınırlılığı nedeniyle Osmanlı Türkçesi kapsam dışında bırakılmıştır. Öncelikle Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan yapım ekleri farklı kaynaklar taranarak ortaya konmuştur.[5] Ayrıca Türkiye Türkçesi ile Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan yapım ekleri tespit edilip listelenmiştir. Son bölümde ise bu üç başlıkta kullanılan tek şekilli, çok işlevli yapım ekleri belirlenmiştir. Çalışmanın asıl amacını oluşturan bu bölümde Eski Anadolu Türkçesinden beri en işlek yapım ekleri tespit edilmiştir. Daha sonra da bu ekler, örnekler verilerek incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, dilbilgisi kitaplarında ve yazılı metinlerde yaşayan yapım eklerinin ağızlarda da var olup olmadığını tespit etmektir. Diğer bir deyişle, hem yazılı kültürde hem de sözlü kültürde tarihî süreç içerisinde kesintisiz bir şekilde varlığını devam ettiren yapım eklerinin hangileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu yapım eklerinin ortaya konması, aynı zamanda Türkçenin en güçlü ve en işlek yapım eklerinin tespit edilmesi anlamına da gelmektedir. Yine bu ekler içerisinde tek şekilli, çok işlevli yapım eklerinin hangileri olduğu sorusu da cevaplanmaya çalışılmıştır.

2. Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan yapım ekleri

İnceleme sonucunda Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan yapım ekleri sayı bakımından Türkiye Türkçesindeki yapım ekleri ile hemen hemen aynıdır. Fakat ağızlarda kullanılan yapım eklerine göre daha azdır. Bu döneme ait çalışmalar tarandığında, 214 yapım ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir.[6] Bunlardan 75'i isimden isim, 71'i fiilden isim, 31'i isimden fiil ve 34'ü fiilden fiil yapım ekidir. Toplam 211 ekin 146'sı isim yapan, geri kalan 65'i da fiil yapan eklerdir. Bu eklerin yüzde 69'u isimleştirme işlevinde kullanılmıştır.

İİYE	FİYE	İFYE	FFYE

4 Bu kaynaklar, belirtilen başlıklar açıklanırken dipnot olarak verilmiştir.

5 Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan yapım eklerinin tespitinde şu kaynaklar taranmıştır: Gülcan Genc (2005), Eski Anadolu Türkçesinde İsimden İsim Fiilden İsim Yapma Ekleri ve Fonksiyonları, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul; Gürer Gülsevin (2007), Eski Anadolu Türkç*esinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları; Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz (2010), *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi; Faruk Kadri Timurtaş (1977), *Eski Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları; Kâzım Köktekin (2008), *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Fenomen Yayınları; Muhammet Yelten(2009), *Eski Anadolu Türkçesi ve Örnek Metinler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını; Mustafa Özkan (1997), Tarih İçinde Türk Dili. İstanbul: Filiz Kitabevi; Mustafa Özkan (2009), Türk Dilinin *Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi; Vahit Türk, Şaban Doğan, Yasin Şerifoğlu (2015), *Eski Anadolu Türkçesi Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları; Zeynep Korkmaz (1973), *Marzubân-nâme Tercümesi (Sadru'd-din Şeyhoğlu) İnceleme-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

6 15. yüzyılın sonu ile 16. yüzyılın başında yazılmış *Süleymân-nâme-yi Kebîr* gibi Eski Anadolu Türkçesi'nden Osmanlı Türkçesi'ne geçiş döneminde yazılmış bazı eserlerdeki yapım ekleri listeye dâhil edilmemiştir. Örneğin, isimden isim yapım eki +Aş, fiilden isim yapım eki -At gibi ekler listeye dâhil edilmemiştir. Okan Celal Güngör, Beytullah Bekar, Muhammet Kaya (2023), *Fîrdevsî-yi Rûmî Süleymân-nâme-yi Kebîr (36. Cilt) Giriş-İnceleme-Dizin-Tıpkıbasım*. İstanbul: Kriter Yayınları, s.23.

+A	+gAn	-A	-k/-(I)k/-(U)k	+A-	-A-
+AcUk	+gıl	-AcAK	-kA	+Al-	-AlA-
+Aç	+gU	-Aç	-kU	+An-	-Ar-
+AgU	+ı	-(y)AGAn	-kUc	+Ar-	-Aş-
+Ak	+Ik	-aḫ	-kUn	+Aş-	-ç-
+Al	+Il/Ul	-Ak	-l	+At-	-DAr-
+AlAk	+In/+Un	-Am	-(ġ)lIk	+cI-	-DIr-/-DUr-
+An	+(I)ncI/+(Ü)ncI	-An	-(I)m/-(U)m	+DA-	-GUr-
+Ar	+(s)I	-AnAK	-mA	+et-	-I-/-U-
+ArU	+k/(U)k	-Ar	-mAC	+gIr-	-k/-(I)k-/-(U)k-
+Aş	+kek	-arca	-mAcA	+I-/+U-	-Ir-
+Az	+KI	-Az	-mAK	+Ik-/+Uk-	-It-
+Ay	+l	-CAK	-mAl	+IncI-	-l-/-(I)l-/-(U)l-
+C	+lA	-ç	-mAn	+i/ürge-	-lA-
+ CA	+lAk	-D	-mAz	+(U)k-	-lI-
+CAk	+lAn	-dI/-dU	-mIk/-mUk	+kI-	-mA-
+CI	+lAyIn	-dUr	-mIş	+kIr-	-mAş-
+cIk/+cUk	+lI/+lU	-ersük	-mI	+l-	-nA-
+CIl	+lIK/+lUk	-(y)esi/-(a)su	-mUK	+lA-	-(ü)msin-
+cIlAyIn	+mAn	-esiye	-mUr	+lAn-	-n-/-(I)n-/-(U)n-
+cIn	+mAz	-g	-n/-(I)n/-(U)n	+lAş-	-p-
+cIr	+mIş	-GA	-nç	+n-	-r-/-(U)r-
+cIgAz	+mtuk	-gAç	-r	+r-/+(U)r-	-(ü)rsin-
+cUgAz	+n	-GAn	-sAk	+rA-	-sA-
+dA	+nCI	-GI/-GU	-sI/-sU	+rkA-	-sI-
+dAk	+ndI/ +ndU	-gIn/-gUn	-ş/-(I)ş/-(U)ş	+sA-	-ş-/-(I)ş-/-(U)ş-
+dAm	+rA	-gmA	-t/-(I)t/-(U)t	+sI-	-t-/-(I)t-/-(U)t-
+DAsI	+rAk	-gUç	-tU	+şA-	-Ul-
+dAş	+sagı/+sagu	-GUçI	-U	+tA-	-Ur-
+dI/+dU	+sAk	-GUn/-ḫun	-UCI	+tAl-	-Ut-
+dIç	+sI	-I/-U	-Uç	+tAr-	-v-
+dIn	+sIz /+sUz	-(y)IcI/-(y)UcI	-Ut		-y- (<-d-)
+dIz/+dUz	+sUk	-Ilu	-v		-z-
+dUrUk	+sUl	-In/-Un	-z		-zUr-
+gA	+şAr	-IncA			
	+şIn	-(I)nç/-(U)nç			
	+tA	-Ir			
	+tUk				
	+vAş				
	+z				

Tablo 1. Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan yapım ekleri

3. Türkiye Türkçesinde kullanılan yapım ekleri

Türkiye Türkçesi yapım ekleri bakımından oldukça zengindir. Birçok varlık ve hareket ismi yapım ekleriyle türetilmiştir. Bir kökten yapım ekleri vasıtasıyla farklı isimler ve fiiller türetebilme kabiliyeti, Türk dilinin ne kadar canlı ve güçlü bir dil olduğunu göstermektedir. Türkiye Türkçesindeki yapım

eklerinin tespitinde farklı kaynaklar taranmış[7] ve toplamda 218 yapım eki tespit edilmiştir. Bunlardan 82'si isimden isim, 81'i fiilden isim, 20'si isimden fiil ve 35'i fiilden fiil yapım ekleridir. Toplam 218 ekin 163'ü isim yapan, geri kalan 55'i de fiil yapan eklerdir. Bu eklerin yaklaşık yüzde 75'i isimleştirme işlevinde kullanılmıştır.

İİYE		FİYE		İFYE[8]	FFYE
+A +Aç +AdAk (<+dA-k)[9] +Ağı (<+A-gı) +Ak +An +Ar +Ay +Az +CA +CAğIz +CAk +CI/+CU +cIğAz/+cUğAz +CIk/+CUk +CIl/+CUl +CIn/+CUn +cIlAyIn +ç +dA +dAk (<+dA-k) +dAki (<+dA-ki) +DAm (<+dA-m) +dAn +DAş	+I +Im +imser +imtik +Iş +k +kA +kAn +kAk +ki (+kü) +lA (<+lA-g) +lAk (<+lA-k) +lAmA (<+lA-mA) +lAr +lArI +lAyIn +lAz (<+lA-z) +lI/+lU +lIk/+lUk +mAn +msAr +n +nCI +r +rAk	-(y)A -(y)AcAk -(y)An -(y)ArAk (< -(y)ArAk) -Aç -AgAn/-AğAn < -A-gAn -Ak < -gAk -Al -AlAk (< -AlA-k) -AlI < -gAlI -Am -AmAç (< -A -mAç) -AmAk (-A-mAk) -AnAk -Ar -ArI -AsI (< -gA + sIg) -baç[10] -cA -cAk -cAmA	-(y)IşIndA/-(y)UşUndA < -(y)Iş+I+n+dA +IlI +Inç +IngIç +Iz -iken/-ken, (y)ken < er-ür-ken -k -l/-(I)l/-(U)l -m, -(I)m/-(U)m -mA -mAcA (-mA+cA) -mAç -mAdAn/-mAdIn -mAk -mAklA (<mak+ile) -mAksIzIn (<-mAk+sIz+In)	+A- +Al- <+A-l- +An- <+A-n- +Ar- <+A-r- +Aş- <+A-ş- +At- <A-t- +dA- +I-/+U- +k/(I)k-/+(U)k- +kIr-/+kUr- <+k-(I)r- +l- +lA- +lAn- <+lA-n- +lAş- <+lA-ş- +(I)msA-/+(U)msA- <+(I)m+sA-/+(U)m+sA-	-A- -AklA-/-klA -AlA- -Ar- -AsI- -DAr- -DIr-/-DUr- <-t-Ur- -ekle- -erle- -gIn- -gUr- -I-/-U- -Ir- -ikse- -iktir- -imse- -irge- -işle- -iy- -k-/-(I)k-/-(U)k- -l-/-(I)l-/(U)l-

7 Enfel Doğan (2014), "Türkiye Türkçesinde Addan Zarf Türeten Birleşik Ekler Üzerine", İÜEF Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 50, 11-28; Günay Karaağaç (2013), *Türkçenin Dilbilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları; Hamza Zülfikar (1991), *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK Yayınları; Kerime Paylan (2015), *Türkçede Kelime Türetme Yollarına Genel Bir Bakış*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisasn Tezi), Denizli; Mehmet Gedizli (2012), "Türkçede Tek Şekilli ve Çok İşlevli Yapım Ekleri", Turkish Studies - İnternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7/4, 3351-3369; Mehmet Hengirmen (1998), *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi; Muharrem Ergin (2009), *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım; Mustafa Öner (2006), "Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C 3, S 1, s. 60-76.; Tahsin Banguoğlu (2000), *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları; Vecihe Hatipoğlu (1981), *Türkçenin Ekleri* (2 b.). Ankara: TDK Yayınları; Zeynep Korkmaz (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

8 Tablodan da anlaşılacağı üzere FİYE en az kullanılan yapım ekidir. EAT ve ağızlarda da diğer eklere göre daha az kullanılmıştır. Öner yaptığı çalışmada bunu şu şekilde açıklar "İsimlerden morfolojik yolla fiil yapımının dil tarihi içinde giderek azaldığı, yapımın bu şubesi yerine, ismin sentaktik yolla (yardımcı fiil kullanarak) fiilleştirildiğini söyleyebiliriz." Mustafa Öner (2006), "Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C 3, S 1, s. 74.

9 Bazı çalışmalarda bu ek ile birlikte yine İİYE olarak kullanılan +lAmA, +lAyIn, +CAk, +cIlAyIn, +lArI, +sIzIn ekleri addan zarf türeten ekler sınıfında değerlendirilmiştir: Enfel Doğan (2014), "Türkiye Türkçesinde Addan Zarf Türeten Birleşik Ekler Üzerine", *İÜEF Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. 50, s. 27.

10 Az sayıda örneği vardır. Dönüşlü fiillere gelerek n > m değişikliğine yol açar: dolambaç, saklambaç.

+dIrIk/+dUrUk (<+dUr-Uk) +dIz/+dUz +el +elek +eri +GA +gAk/+kAk +GAn +gIl, +gIllAr +Ik/Uk +l/(I)l/+(U)l +(I)msI/+(U)msU (<+m+sIg) +(I)mtırak/+(U)mtırak<mtı+rak +(I)n/+(U)n +(I)ncI/+(U)ncU +Ir/+Ur	+rA +sA +sAk (<+sA-k) +sAl +sI/+sU (<+sI-g) +sIk/+sUk +sIl/+sUl +sIz/+sUz +sIzIn (<+sIz+In) +sIzlIk/sUzlUk +şAr +şIn +t/(I)t/+(U)t +tay +tI/+tU +z/(I)z/+(U)z	-cAsInA < +cA+sI+nA -ç -DI/-DU -DI mI/-DU mU (<-DI + mI) -DIk/-DUk -DIkçA/-DUkçA (-DIk/-DUk +çA) -DIktA/-DUktA (< DIk+tA), -DIgIndA/-DUğUndA (<DUk+I+n+dA) -gA -gAç -GAn -GI/-GU -gIç/-gUç -GIn/-GUn -I/-U (< -(I)g/-(U)g) -(y)IcI/-(y)Ucu (< -gUçI < -gU+çI -Iç/-Uç (< -gIç/-gUç) -Ik/-Uk, -k (ET -yUk) -(y)Ip/-(y)Up -Ir -(y)Iş/-(y)Uş	-mAktAnsA < -mAk+tAn+i-se -mAl -mAlI (< -mA+lI) -mAn -mAz -mAzlIk < -mAz+lIk -(I)mlI/-(U)mlU (< -(I)m+lI/-(U)m+lU) -mIk/-mUk -mIş/-mUş -mUr -n, -(I)n/-(U)n -nAz -pAk -r, -(I)r/-(U)r -sAk -sAl -sI/-sU < -sIk (-g)/-sUk (-g) -t, -(I)t/-(U)t -tI/-tU/-(I)ntI/-(U)ntU (< -(I)n- + -tI/-(U)n- + -tU) -v, -(A)v -vAn -(A)z	+r/(I)r-/+(U)r- +(I)rgA- +rA- +sA- +sI-	-mA- -mAlA- < -mA+lA- -mAş < -m+A-ş- -msA- -n-/-(I)n-/-(U)n- -nA- -p- -r/-(I)r-/-(U)r- < ET -(U)r- -sA- -ş/-(I)ş-/-(U)ş- -(I)ştIr-/-(U)ştUr- < -(I)ş-/(U)ş- + tIr-/-tUr- -t-, -(I)t-/-(U)t- -y- < -ḍ- -(I)z-/-(U)z-

Tablo 2. Türkiye Türkçesinde kullanılan yapım ekleri

4. Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp Türkiye Türkçesinde kullanımımdan düşen yapım ekleri

Eski Anadolu Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde kullanılan yapım eklerinin sayıları hemen hemen aynıdır. Fakat Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan birtakım yapım ekleri zamanla kullanımdan düşmüş, Türkiye Türkçesinde de bazı farklı yapım ekleri ortaya çıkmıştır. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nde 22 İİYE, 19 FİYE, 11 İFYE ve 13 FFYE olmak üzere 65 yapım eki kullanımdan düşmüştür. Bu dönemde kullanımdan düşmüş yapım eklerinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan bütün yapım eklerine oranı yaklaşık yüzde 30'dur. Yaklaşık bu oranda yeni yapım eki Türkiye Türkçesine dâhil olmuştur.

İİYE (22)	FİYE (19)	İFYE (11)	FFYE (13)

+AcUk	-ArcA	+At-	-Aş-
+AlAk	-dUr	+cI-	-ç-
+ArU	-ersük	+gIr-	-It- (az-ı-t-, tozu-t-, ak-ı-t- vb.)
+Aş	-esiye	+IncI-	-lA-
+Az	-(ġ)lIk	+i/ürge-	-lI-
+cIr	-gmA	+kI-	-sI-
+cUgAz	-GUn/-ḫUn	+n-	-Ul- (vur-u-l-, koş-u-l- vb.)
+DAsI	-llU	+tA-	-Ur-
+dıç	-In/-Un	+tAl-	-Ut-
+dIn	-IncA	+tAr-	-(ü)msin-
+gU	-kA	+ü-	-(ü)rsin-
+Il/Ul	-kU		-v-
+lAn	-kUc		-zUr-
+mAz	-kUn		
+mIş	-mI		
+mtUk	-mUK		
+ndI/ +ndU	-nç		
+sagı/+sagu	-ş/-(I)ş/-(U)ş		
+sUk	-z		
+tA			
+tUk			
+vAş			

Tablo. 3 Eski Anadolu Türkçesinde kullanılıp Türkiye Türkçesinde kullanımımdan düşen yapım ekleri.

5. Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan yapım ekleri

Yazı dilinde var olan yapım ekleri ile Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını devam ettiren yapım ekleri karşılaştırdığında, ağızlarda kullanılan yapım eklerinin çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da konuşma dilinin yazı diline göre daha serbest olmasından kaynaklanır. Konuşmanın akıcılığı içerisinde daha fazla yapım eki kullanımı gerçekleşir. Fakat bu her zaman gramer kuralları çerçevesinde olmaz. Ağızlarda incelik-kalınlık, düzlük-yuvarlaklık uyumu görülmeyebilir.

Türkiye Türkçesi ağızlarında toplam 325 yapım eki tespit edilmiştir.[11] Bunlardan 133'ü isimden isim, 97'si fiilden isim, 34'ü isimden fiil ve 61'i fiilden fiil yapım ekidir. Toplam 325 ekin 230'u isim yapan, 95'i de fiil yapan eklerdir. Bu eklerin yüzde 71'i isimleştirme işlevinde kullanılmıştır.

İİYE		FİYE		İFYE	FFYE
+A	+(I)l/+(U)l	-(y)A	-GIr/-GUr	+A-	-A-
+Aç	+In/+Un	-(y)AcAk	-GIt/-GUt	+Al-	-AklA-
+AdAk	+Ir/+Ur	-AcAn	-I/-U	+AlA-	-Al-
+AdAn	+Iş/+Uş	-Aç	-(y)IcI/-(y)UcU	+An-	-AlA-

[11] Türkiye Türkçesi ağızlarındaki yapım eklerinin tespitinde Ferdi Güzel'in çalışmalarından istifade edilmiştir: Ferdi Güzel (2015), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Söz Yapımı*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Eski Türk Dili Bilim Dalı (Doktora Tezi): Elazığ; Ferdi Güzel (2018), "Türkiye Türkçesi Ağızlarında Yapım Ekleri I: Yazı Dilinde Bulunmayan Yapım Ekleri", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - BELLETEN*, 66, 73-112; Ferdi Güzel (2020), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Söz Yapımı*. Ankara: TDK Yayınları.

+AdAnAk	+(I)k/+(U)k	-AğAn	-GIn/-GUn	+Ar- (< +gAr-; +A-r-)	-An-
+AğI	+kA, +ko	-AğI	-GIntI/-GUntU	+Ar- (< er-)	-AnlA-
+Ak	+ki	-Ak	-Iç/-Uç	+Aş-	-Ar-
+Al	+lA	-AklI	-(I)k/-(U)k	+At-	-ArlA-
+AlAk	+lA (< + lA - g)	-Al	-(I)l/-(U)l	+CA-	-Aş-
+Am	+lAç	-AlAç	-lAmA	+CI-/+CU-	-AtlA-
+AmAç	+lAğI	-AlAk	-(I)m/-(U)m	+CIk-/+CUk-	-cA-
+AmAk	+lAk	-AlgA	-mA	+cIn-/+cUn-	-CAlA-
+AmIk/+AmUk	+lAmA	-Am	-mAcA	+DA-	-CI-/-CU-
+AmAn	+lAŋ	-AmA	-mAç	+DIr-/+DUr-	-CIk-/-CUk-
+An	+lAyIn	-AmAç	-mAk	+GA-	-CIn-/-CUn-
+AnAk	+lAz	-AmAk	-mAl	+I-/+U-	-ç-
+AŋI	+lI/+lU	-AmAn	-mAn	+(I)k-/+(U)k-	-DA-
+AntA	+lIç/+lUç	-AmAt	-mAntA	+kIr-/+kUr-	-DAlA-
+ApA	+lIk/+lUk	-(y)An	-mAntI	+(I)ksA-/+(U)ksA-	-DAr-
+ar	+(I)m/+(U)m	-AnA	-mAr	+lA-	-DIr-/-DUr-
+At	+mA	-AnAk	-mAz	+lAn-	-GA-
+Ay	+mAç	-ArAk	-mIk/-mUk	+lAş-	-GAlA-
+Az	+mAk	-ArcA	-mIl	+lAt-	-GI-
+biç	+mAl	-ArgI	-mIr/-mUr	+(I)msA-/+(U)msA-	-gIlA-/-gUlA-
+CA	+mAldAk	-ArI	-mIş/-mUş	+(I)msI-/+(U)msU-	-GIn-/-GUn-
+CAğIz, +CIğAz	+mAn	-AsI	-mIt/-mUt	+(I)msIrA-/+(U)msUrA-	-GIr-/-GUr-
+CAk	+mAr	-At	-(I)mlI/-(U)mlU	+(I)r-/+(U)r-	-GIt-/-GUt-
+CAlIk	+mAt	-Az	-(I)msAk/-(U)msAk	+(I)rgA-	-I-/-U-
+CAn	+mcAk	-CA	-(I)msIk/-(U)msUk	+sA-	-(I)k-/-(U)k-
+cAnA	+mçIl	-cAk	-(I)msIrAk/-(U)msUrAk	+sI-/+sU-	-(I)ksA-/-(U)ksA-
+CI/+CU	+mIk/+mUk	-cAmA	-msur	+sIk-/+sUk-	-(I)ktIr-/-(U)ktUr-
+CIk/+CUk	+mIr/+mUr	-cAn	-(I)n/-(U)n	+sIn-/+sUn-	-(I)l-/-(U)l-
+CIl/+CUl	+(I)msAk	-cI	-nAl	+sIr-/+sUr-	-lA-
+cılaḫ/+culaḫ	+msAvI	-cIk/cUk	-(I)nç/-(U)nç	+sIrA-/+sUrA-	-lAn-
+cIlAyIn	+(I)msI/+(U)msU	-cIn	-r, -Ar, -(I)r/-(U)r		-lAş-
+CIlIk/+CUlUk	+(I)msUrAk	-DA			-mAlA-
+CIn/+CUn	+msUk	-dAç (<-DAçI)			-mAn-
+(I)ç/+(U)ç	+mtI	-DI/-DU			
	+(I)mtIk/+(U)				

+dAç	mtUk	-dIç/dUç	-sAk		-mArlA-
+DAk	+(I)mtIrAk/+(U)mtIrAk	-DIk/-DUk	-sAl		-mAş-
+DAlIk	+(u)mtul	-dIrIk/-dUrUk	-sAn		-mAzlAn-
+dAm	+mUş	-GA	-sI/-sU		-(I)msA-/-(U)msA-
+dAn	+(I)n/+(Un)	-GAç	-sIk/-sUk		-(I)msI-/-(U)msU-
+DAş	+(I)ncI/+(U)ncU	-GAl	-sIl		-(ü)msūre-
+dIç/+dUç	+(I)ntI/+(U)ntU	-GAn	-sIn		-(I)n-/-(U)n-
+dIk/dUk	+o	-gAz	-(I)ş/-(U)ş		-nAş-
+dIm/+dUm	+oş	-GI/-GU	-(I)t/-(U)t		-(I)p-
+DIr/+DUr	+(I)r/+(U)r	-GIç/-GUç	-tI/-tU		-pA-
+DIrIk/+DUrUk	+rAk	-GIl/GUl	-vIk/-vUk, -yIk/		-(I)r-/-(U)r-
+dIrIm/+dUrUm	+sA		-yUk		-(I)rgA-
+DIrmA/+DUr-mA	+sAvI (< +sAğI)		-(I)z/-(U)z		-sA-
+eğin (< +egün)	+sAk				-sI-/-sU-
+eli	+sAl				-sIk-/-sUk-
+GA	+sAlIk				-sIt-/-sUt-
+GAç	+sAn, +sAŋ				-(I)ş-/-(U)ş-
+GAn	+sI/+sU (< +sI-g)				-(I)şlA-/-(U)şlA-
+GI/+GU	+sIk/+sUk				-şIr-/-şUr-
+GIç/+GUç	+sIl/+sUl				-(I)ştIr-/-(U)ştUr-
+gIl/+ gUl	+sIn/+sUn				-(I)t-/-(U)t-
+GIn/+GUn	+sIrAk				-y- (< -d-)
+gIr	+sIz/+sUz				-(I)z-/-(U)z-
+gIl	+(I)ş/+(U)ş				-sIn-/-sUn-
+gine	+şIn				
+I/+U	+(I)t/+(U)t				
+Il/+Ul	+tA				
	+tI/+tU				
	+y				
	+(I)z/+(U)z				

Tablo 4. Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan yapım ekleri

6. Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında ortak olarak kullanılan yapım ekleri

Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını kesintisiz bir şekilde devam ettiren yapım eklerinin sayısı 59'dur. Bunlardan 30'u isimden isim, 6'sı fiilden isim, 13'ü isimden fiil, 10'u fiilden fiil yapım ekidir. Bunlar içerisinde isimden isim yapım eklerinin fazlalığı dikkati çekmektedir. Bu da varlık isimlerinin sabit, hareket isimlerinin ise değişken olması şeklinde açıklanabilir. Yine bu eklerin çoğu isimleştirme işlevinde kullanılmıştır. Ayrıca bu ekler bir yönüyle günümüzde kullanılan yapım ekleri içerisinde en işlek ve en kuvvetli yapım ekleri kategorisinde değerlendirilebilir. Çünkü, diğer birçok yapım eki tarihî süreç içerisinde kullanımdan düşmelerine rağmen bu yapım ekleri hem yazı dilinde hem de ağızlarda varlıklarını sürdürmüşlerdir.

İİYE		FİYE	İFYE	FFYE
+A +Aç +Ak +An +Ar +At +Ay +CAk +CI/+CU +CIk/+CUk +CIl/+CUl +cIlAyın +DAk +DAş +gIl/+ gUl	+I/+U +(I)k/+(U)k +(I)l/+(U)l +lA +lAk +lAn +lAyIn +lı/+lU +lIk/+lUk +(I)n/+(U)n +(I)ncI/+(U)ncU +sA +sI/+sU (<+sI-g) +sIz/+sUz +şIn	-A -An -Ar -I/-U -(I)k/-(U)k -sI/-sU	+A- +Ar- +Aş- +At- +dA- +I-/+U- +(I)k-/+(U)k- +kIr-/+kUr- +lA- +lAn- +lAş- +sA- +sI-/+sU-	-A- -AlA- -Ar- -DAr- -DIr-/-DUr- -GIr-/-GUr- -I-/-U- -(I)l- -(I)ş-/-(U)ş- -y- (<-d-)

Tablo 5. Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında kesintisiz varlığını sürdüren yapım ekleri

7. Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında tek şekilli, çok işlevli yapım ekleri

Araştırmanın ana konusunu teşkil eden tek şekilli, çok işlevli 7 yapım eki tespit edilmiştir. Bu tespit yapılırken öncelikle Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında varlığını devam ettiren yapım ekleri tek listede toplanmış ve yukarıda da belirtildiği gibi 59 ekin ortak olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu 59 ek içerisinde de bazı eklerin farklı yapım eki görevinde -çok işlevli- kullanıldığı anlaşılmış ve bu eklerden aşağıdaki liste oluşturulmuştur.

Bunlardan -A ekinin dört işlevli (İİYE, FİYE, İFYE ve FFYE) kullanıldığı tespit edilmiştir. -Ar ve -I/-U eklerinin üç işlevli (İİYE, İFYE ve FFYE), diğer eklerin ise iki işlevli oldukları görülmüştür. Bu ekler, ayrıntılı olarak ele alınıp farklı örneklerle desteklenerek her biri ayrı başlıkta incelenmiştir.

Yapım E.	-A	-An	-Ar	-I/-U	-Ik/-Uk	-lA	-sI/-sU
İİYE	+	+	+	-	-	+	-

FİYE	+	+	-	+	+	-	+
İFYE	+	-	+	+	+	+	+
FFYE	+	-	+	+	-	-	-

Tablo 6. EAT, TT ve TTA'da tek şekilli, çok işlevli yapım ekleri

7.1. /-A/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

+A eki Eski Türkçeden beri kullanılan bir ek olup pek işlek değildir. İİYE olarak töre ve gece kelimelerinde kullanılmıştır. Bu ek hakkında bazı araştırmacılar farklı görüşlere sahiptir. *töresin* (TİKT, s.297/102a-3), *gice* (SN, s. 197/M5-32) (Yelten, 2009, s. 95)[12].

Eski Anadolu Türkçesinde FİYE işleviyle kullanılan -A, Eski Türkçedeki -GA ekinin devamı olup yine Eski Türkçede kullanılan bir zarf-fiil ekidir. Kalıplaşmış olarak edat yapar: *göre* (Kur.Ter.135b.7), *öte* (DKor.D.9, 4). Geçişli fiillere gelerek sıfat yapar: *ḳışa* (MC. 82a.4) (Gülsevin, 2007, s.137).

Eski Anadolu Türkçesinde İFYE işleviyle kullanılan +A-, hem geçişli hem de geçişsiz fiil yapabilir. Geçişsiz fiillere örnek olarak: *oyna-* (Işk. 7877), *uza-* (Çrh. 10) vb.; geçişli fiillere de şu örnekler verilebilir: *boşan-* (MC. 53b.5), *dile-* (Mev.2, VI, 2, 3) vb. örnekler verilebilir (Gülsevin, 2007, s. 119.). Dönem içerisinde ekin kullanımı sınırlıdır. Timurtaş (1977, s. 112) da ek ile ilgili iki örnek verir: *uġur-a-/Uġraya geldi* (HR 110), *göz-e-t-/gözetdüm* (HŞ 2052).

-A- FFYE olarak Eski Anadolu Türkçesinde işlek olmayan bir ektir. Eski Türkçeden beri çok az örneğine rastlanır: *sanc-a-maḳ-dur* (MŞ s.42/M34b-11), *çalḳ-a-n-dı* (TİKT s. 294/100b-17), *ul-a-ş-mış* (SN s.227/34-493), *kaynadan<ḳay-ı-n-a-dan* (GN s.993/4925) vb. (Yelten, 2009, s. 276).

7.2. /-A/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

+A eki Türkiye Türkçesinde İİYE olarak çok az kullanılmıştır. Bunlar, *ilke, töre, göze* "kaynak, su kaynağı" gibi. Dil devriminden sonra da bazı sözler türetmiştir: *erke* "güç, kudret", *tüze* "adalet" gibi bazı isimlere eklenmiştir. Fakat sadece *komuta* kelimesi günümüzde varlığını devam ettirmektedir (Korkmaz, 2003, s. 33).

-A eki FİYE olarak da pek işlek olmayan bir ektir. Genellikle zarf-fiil eki olan -a, -e'nin kalıplaşmasıyla oluştuğu anlaşılır: *sapa, oya, öte, yara* gibi kelimelerde kullanılmıştır (Ergin, 1993, s. 183). Eylem sonucu ortaya çıkan varlığı veya niteliği belirtir: *de- > diye, diz- > dize, doğ- > doğa, kıs- > kısa, sür- > süre* gibi (Karaağaç, 2013, s. 295).

+A- eki İFYE olarak Eski Türkçeden beri vardır ve hiç değişmemiştir. Eski Türkçede daha işlek durumda olup sonradan örnekleri azalmıştır. İsimlerden olma veya yapma ifade eden fiiller yapar: *kan-a-, boş-a-, dil-e-, tür-e-* gibi (Ergin, 1993, s. 172). İsim kök ve gövdelerinden geçişli ve geçişsiz eylemler yapar (Karaağaç, 2013, s. 311). "Yapma" bildiren geçişli fiil olarak: *ada-, gevşe- < geviş+e, benze- < beniz+e* gibi. "Olma" bildiren geçişsiz fiil olarak: *esne-, tüne-, yumşa-* gibi (Korkmaz, 2003, s. 112).

[12] Ekin İİYE görüşünde olan araştırmacılar: Zeynep Korkmaz *Türkiye Türkçesi Grameri* adlı kitabının 33. sayfasında *töre, ilke, erke* gibi örnekler vererek eki Addan Ad Türeten Ekler başlığı altında ele almıştır. Vecihe Hatipoğlu *Türkçenin Ekleri'nde töre* kelimesini *tür-e* şeklinde göstermiştir. Talat Tekin de *Orhon Türkçesi Grameri'nde* bu eki *kiça < keç+e* "gece, geç, geç vakit" şeklinde belirtmiştir. Ekin FİYE olduğunu belirten araştırmacılar: Hamza Zülfikar *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları'nda gece < gec-e* kelimesini FİYE arasında göstermiştir. Recep Toparlı da *Harezm Türkçesi'nde kiç-e* kelimesini FİYE başlığı altında ele almıştır.

-A- eki FFYE olarak Türkiye Türkçesinde işlek bir ek değildir. Banguoğlu, -A- ekinin Eski Türkçede fiil köklerine pekiştirme eki olarak gelen -gA- ekinin damak sesini düşürmesiyle (-gA- > -A-) meydana geldiği görüşündedir (Banguoğlu, 2000, s. 276). *aş-/aş-a-* "yenmek, alt etmek", *ır-/-ır-a-* "uzaklaştırmak, *tık-/tık-a-* gibi. Bu örnekler az olsa da -A- eki -AmAk ve -AgAn gibi bazı birleşik ekler içinde varlığını devam ettirmiştir: *bas-a-mak, kaç-a-mak, küs-e-ğen* "çabuk küsen", *ol-a-ğan* " olagelen gibi (Korkmaz, 2003, s. 124).

7.3. /-A/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

Türkiye Türkçesi ağızlarında İİYE işlevli +A, geniş bir kullanıma sahiptir: *döme* "küçük tepe" (DS 1580), *göke* "gök rengi" (GKA 304), *sıva/suva* "derin olmayan, sığ" (DS 3620), *çamura* "sazlık, bataklık" (DS 1066) gibi. "Bir, üç, beş, yedi" sayılarından sonra gelerek zaman isimleri meydana getirir: *bire* "nisan" (DS 699), *yediye* "kasımın ikinci haftası" (DS 4222) gibi (Aksoy, 1945, s. 212; Eren, 1999, s. 48). Alet ve eşya isimleri türetir: *civcive* "bez dokuma tezgâhının tahta makarası" (DS 988). Hayvan isimleri türetir: *çırçıra* "ağustos böceği" (DS 1186), *dakdaka* "ağaçkakan" (DS 1330) gibi (Güzel, 2020, s. 6).

Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan -A, FİYE genellikle tek heceli fiillere gelerek çeşitli isimler ile sıfat veya zarf görevinde kullanılan kelimeler türetir. Ayrıca yer, alet ve eşya isimleri türetir: *aka* "akarsu" (DS 4410), *geze* "gezinti yeri" (DS 2020), *dike* "iğne" (MKS 60), *dize* "tahta tırmık" (DS 1530). Zarf ve sıfat türetir: *kıypa* "aralı, aralıklı" (NF 137), *şaşa* "kör" (DS 3751), *döne* "defa, kere; bunun üzerine" (EİA 82) gibi (Güzel, 2020, s. 253).

+A- İFYE Türkiye Türkçesi ağızlarında işlek bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle tarihî ve çağdaş lehçelerde yansıma kelimelere getirildiği görülür (Taş, 2009, s. 82). *dazıra-* "yanarken ses çıkarmak" (DS 1390), *efile-* "rüzgârın hafif hafif esmesi" (DS 1669), *hakıra-* " yüksek sesle konuşup gülmek" (DS 2254), *takıra-* "çok zayıflamak" (DS 3809), *zayıfa-* "zayıflamak" (MAS 404) vb. (Güzel, 2020, s. 462).

-A- FFYE'nin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımını devam ettirdiği görülür: *dize-* "yere sıralamak" (EMİYA 570), *bolara-* "bollaşmak, genişlemek" (DS 734), *çala-* " gözden geçirmek " (DS 1049), *silke-* "silkmek" (TMES 207), *yuva-* "damların üstünde loğ taşı gezdirerek toprağı sıkıştırmak" (DS 4312), *yele-* "iş için başvurmak, dolaşmak" (DS 4818) vb. (Güzel, 2020, s. 520).

7.4. /-An/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

İİYE işlevli +An işlek bir ek değildir. Eski Türkçede, Orta Türkçede ve EAT'de hep aynı şekilde kullanılmıştır (Ergin, 1993, s. 174). *oğlanlarına* (TİKT, s. 180/34a-5), *erenlerle* (GN, s. 783/3837), *yalmanı* (SN, 172/9) vb. (Yelten, 2009, s. 101).

-An eki FİYE olarak Eski Türkçede -gAn şeklinde görülen sıfat-fiil ekidir. Genellikle işletim işlevinde bulunan ek bazen kalıplaşarak kalıcı isimler de türetir: *ayran* (EM, 8a/14), *düzen* (SN, 357/14), *geçen* (SN, 338/5), *ḳalan* (EM, 24b/3), *ṭomalan* "yer mantarı" (EM, 26b/8) vb. (Karaoğlu, 2016, s. 67).

7.5. /-An/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

+An eki İİYE olarak Eski Türkçede olmakla birlikte, Türkiye Türkçesinde sadece bir iki kelimede görülen ve donuklaşıp kökle birleştiği için belirgin bir işlevi de bulunmayan bir ektir: *eren* "erkek, yiğit", *kızan*, *köken, köşen* "tavşan yavrusu", *oğlan, sapan* vb. (Karaağaç, 2013, s. 276).

-An eki FİYE olarak[13], geçişli ve geçişsiz tek ve çok heceli fiillerden sıfatlar türeten işlek bir sıfat-fiil ekidir: *alan, bilen, boğan, çalan, gezen, gören* vb. Ekin kalıplaşma yoluyla kalıcı isim türetmiş örnekleri de vardır: *ağaçkakan, çağlayan, doğan, kalkan, kapan* vb. (Korkmaz, 2003, s. 73).

7.6. /-An/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

+An eki İİYE olarak Eski Türkçede hayvan ve bitki isimleri yapan +gAn ekindeki /g/sesinin düşmesi ile Türkiye Türkçesi ağızlarında bazı kelimelerde kullanılmaktadır: *göyen* "böğürtlen" (DS 2171), *yemişen* "kırmızı ufak yenmişleri olan, dikenli, yabanıl bir ağaç" (DS 4242). Alet ve eşya isimleri türetir: *çiten* "küçük sepet, küfe, çamaşır sepeti" (DS 1242), *topan* "yağ bularken tencerenin altına konulan toparlanmış bez" (MAS 363). Nitelik bildiren sıfatlar türetir: *göbben* "karnı şişkin" (DS 2113), *poran* "yıpranmış, bitkin" (DS 3469) vb. (Güzel, 2020, s. 32).

-An eki FİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında işlek bir ektir. Alet ve eşya isimleri türetir: *açan* "anahtar" (DS 57), *sarkan* "kova" (DS 3547), *göğe çıkan* "şenlik gecelerinde yakılan fişek, maytap (DS 2127). Yer isimleri türetir: *atılan* "şelale" (DS 369), *göveren* "sebze ekilen yer" (DS 2169), *batan* "dağ geçidi" (DS 569). Hayvan isimleri türetir: *furlayan* "çekirge" (DS 1879), *üren* "köpek" (DS 4794), *gızboğan* "danaburnu" (KbrA 303) vb. (Güzel, 2020, s. 288).

7.7. /-Ar/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

+Ar eki, İİYE olarak EAT döneminde genellikle renk isimlerinden geçişsiz dönüşlü fiiller yapan bir ektir. Fakat geçişli fiiller yaptığı da görülür: *evermeg* (TİKT s. 431/183a-11, 12), *ṣuvarmaġ* (TİKT s. 274/89b-2). Geşişsiz oluş bildiren bir ek olarak: *aġar-ıdı* (GN s. 79/304). Renk ismi olarak: *ḳararmış* (YZ s. 76/802), *sararur* (YZ s. 43/447) (Yelten, 2009, s. 237).

+Ar- eki, İFYE olarak hem geçişli hem de geçişsiz fiiller türetir. Geçişsiz olup renk isimlerinden türeyenler: *bozar-* (MC. 70b.5), *göger-* (DKor.D. 258, 6). Yine geçişsiz olup diğer isimlerden türeyenler: *yaşar-* (MC. 47b. 4), *ḳayur-* (Işk. 6061). Geçişli olanlar: *ever-* (T.S.) (Enb. 458), *ṣuvar-* (Tıb. Neb. 42b. 19) (Gülsevin, 2007, s. 120).

-Ar- eki, FFYE olarak eskiden beri belirli bazı fiillerle kullanılan ettirgenlik ekidir. Çoğunlukla geçişsiz fiillerden geçişli fiiller yapar. İşlek bir ek değildir. *çıḳardılar* (TİKT s. 338/128a-1,2), *gidermez* (YZ s. 34/352), *ḳızarup* (TİKT s. 151/17b-1), *aġarur* (GN s. 421/2012) vb. (Yelten, 2009, s. 279).

7.8. /-Ar/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

+Ar eki, İİYE olarak asıl sayılardan üleştirme sıfatları türeterek asıl sayı niteliğindeki bütün saylara gelebilir: *birer* (gömlek), *üçer* (fındık), *onar, biner* gibi. Ek ünlü ile biten sayı isimlerine +şer olarak gelmiştir: *ikişer, altışar, yedişer, ellişer* gibi. Ayrıca bu ekle kurulan sıfatlar tekrar grupları oluşturarak zarf görevine girerler: *birer birer* gel-, *beşer beşer* geç-, *onar onar* ayır- gibi (Korkmaz, 2003, s. 35).

+Ar- eki, İFYE olarak bazı sıfatlara ve renk isimlerine gelerek geçişsiz fiiller kurar. Eski Türkçedeki er- fiilinin zamanla birleştiği kelimelerle kaynaşarak ekleşmesinden oluşmuştur: *ağar-, bozar-, karar-, kızar-, morar-, sarar-, yeşer-* vb. (Korkmaz, 2003, s. 113).

-Ar- eki, FFYE olarak ünsüzle biten bazı geçişsiz fiillerden geçişli fiiller türeten bir ettirgenlik ekidir: *gider-, kopar-, onar-* vb. (Korkmaz, 2003, s. 126). Ergin, ekin eski -ġar-, -ger-'den gelmiş olabileceğini

[13] Şekilce -An ekli sözler gibi görünen kazan, sıçan, tavşan, yalan, yaratan, yılan vb. örneklerdeki -An eki, tarihî dönemlerin -gAn ekindeki ön ses g-'sinin eriyip kaybolmasından oluşmuş farklı bir ekin devamıdır. Şeklen aynı görünse de -An sıfat-fiil ekiyle karıştırmamak gerekir (Korkmaz, 2003, s. 74).

belirtir. Fakat daha eski Türkçe devresinde ekin -ar-, -er- şeklinde görüldüğünü de ifade eder (Ergin, 1993, s. 203).

7.9. /-Ar/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

+Ar eki, İİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında çok fazla kullanılmamıştır. Birkaç örnekte görülür: *başar* "başçı, oyunu idare eden ebe" (ADÜM-II 144), *tasar* "saban oku, boyunduruk vb. şeyler yapmak için yontularak biçimlendirilen odun" (DS 3836), *topar* "tepe, tümsek" (DS 3963), *çontar* "çolak adam" (DS 1268) vb. (Güzel, 2020, s. 40).

-Ar eki FİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında işlek bir ektir. Farklı türde alet ve eşya isimleri türetir: *bakar* "ayna" (DS 490), *açar* "anahtar" (DS 57), *yakar* "kibrit" (DS 4127). Fail isimleri türetir: *aytar* "haberci" (DS 432), *emer* "memeden kesilmiş çocuk" (DS 1734), *göçer* "çadır hayatı yaşayan, göçebe" (DS2121). Nitelik bildiren sıfatlar türetir: kaytar "işsiz, güçsüz, tembel" (DS 2723), *kısır* "cimri, pinti" (DS 2841) vb. (Güzel, 2020, s. 433).

+Ar- eki, İFYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında yazı diline göre daha işlektir: *ağar-* "ekinlerin olgunlaşması" (DS 82), *beler-* "belirmek, meydana çıkmak" [KBS 129: *bel* "şişkinlik, kabarıklık"] (DS 614), *bezer-* "vücutta şiş ve kızartılarla bir hastalığın belirmesi" [ET *bez* "kabarcık, beze" (EUTS: 27)] (DS 614), *bolar-* "genişlemek" (ÇKTA 19), *göler-* "gölcük olmak" (DS 2145) vb. (Güzel, 2020, s. 471).

-Ar- eki, FFYE olarak geçişli fiiller türetir. Bazı kelimelerde pekiştirme işlevi taşımaktadır: *çöker-* "deveyi çöktürmek" (DS 1281), *güder-* "hayvan otlatmak" (DS 2239), *iver-* "telaşla aramak" (DS 2571), *kopar-* "atı dörtnala sürmek" (DS 2920). Oluş ifade eden, dönüşlü anlam taşıyan geçişsiz fiiller türetir: *çöker-* "ihtiyarlamak" (DS 1281), *sunar-* "işi yapar görünmek" (DS 3696) vb. (Güzel, 2020, s. 528).

7.10. /-I/-U/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

-I/-U eki FİYE olarak Eski Türkçeden beri işlek olarak kullanılan bir ektir. Şekil yapısı bakımından ek aslında bir bağlantı ünlüsüdür. Eski Türkçede fiillerden isim yapan -(I)g/-(U)g eki, Güney-Batı Türk lehçelerine uzanan gelişme sürecinde eriyip kaybolunca fiilin son ses ünsüzü ile kaynaştıran -(I), -(U) bağlantı ünlüleri -g ekinin yerini almış, böylece fiilden isim yapan bir ek özelliği kazanmıştır (Korkmaz, 2003, s. 82). *ṭartuyıla* (MŞ s. 96/M 84b-14,15), *ṭolu* "çok fazla" (TİKT s. 212/53a-17), *bilüden* "bilgi" (GN s. 149/657), *yazı* "ova" (SN s. 269/M75-1120) vb. (Yelten, 2009, s. 173).

+I-/+U- eki İFYE olarak EAT'de fazla işlek olmayan bir ektir. Genellikle geçişsiz fiiller türetir: *ṣaḳınuŋ* (TİKT s. 128/4b-9), *berkidü* (YZ s. 8/60), *yalabır* (TİKT s. 212/53a-17,18), *bayı-* (DKor.D.2,11), *ḳakı-* (Işk. 3447), *ışı-* (MC. 8a.10). Yalın olarak kullanışını kaybetmiş ve ekle kaynaşmış olan kullanımlar: *ögretmegil* "ög+ü-r-e-t-me-gil" (SN s. 213/20-275) vb. (Yelten, 2009, s. 244).

-I-/-U- eki FFYE olarak pekiştirme görevinde geçişli ve geçişsiz fiiller türetir. Ek Eski Türkçede de aynı olup işlek bir ek değildir: *yarıdurdı* (TİKT s. 159/21b-6,7), *yorır* (GN s. 1025/5092), *esridi* "kendinden geçmek" (YZ s. 56/588) vb. (Yelten, 2009, s. 280).

7.11. /-I/-U/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

-I/-U eki FİYE olarak bugün Türkiye Türkçesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ergin, bu ekin sonradan ortaya çıktığı görüşünde olup Eski Türkçede bir iki örnekte görüldüğünü söyler (Ergin, 1993, s. 182). Eylem ismi yapan bir ektir. Eylemin kendisini veya eylem sonucu ortaya çıkan durumu karşılar (Karaağaç, 2013, s. 284). Somut isimler yapar: *kapı, sürü, takı, yazı, yapı* vb. Soyut isimler yapar: *ağrı, öneri, sanı* "şüphe", sızı vb.. Sıfat olarak da kullanılır: *acı, aşırı, ayrı, ekşi, eski* vb. (Korkmaz, 2003, s. 82).

+I-/+U- eki İFYE olarak Eski Türkçede kullanılmış olup bugün işlekliğini ve canlılığını kaybetmiştir. Türkiye Türkçesinde kalıplaşmış ve unutulmuş olarak birkaç örnekte görülür: *uz-u-* > *uzun, sak-ı-* > *sakın, kaş-ı-, şak-ı-* vb. (Ergin, 1993, s. 172).

-I-/-U- eki FFYE olarak tek heceli fiil köklerinden birkaç örnek türetmiş olan ve pekiştirme görevinde çok az kullanılan bir ektir: *kazı-, kürü-, bürü-* "kaplamak", *kalkı-* "sıçramak, hoplamak" vb. (Korkmaz, 2003, s. 127).

7.12. /-I/-U/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

-I/-U eki FİYE olarak genellikle tek heceli kelimelere eklenen bu ek, aynı zamanda çatı eklerinden sonra gelerek pek çok kelime türetmiştir. Somut isimler türetir: *bişi* "çörek, saç ekmeği" (DS 705), *bozu* "ekini biçilip alınmış tarla" (MİAS 58), *bürü* "baş örtüsü" (DS 826), *çiti* "çorap şişi" (DS 1241). Soyut isimler türetir: *çeki* "üzüntü, sıkıntı" (DS 1112), *küsi* "küsme, darılma" (EİA 209), *umu* "umut, iyi dilek" (DS 4036) vb. (Güzel, 2020, s. 358).

+I-/+U- eki İFYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında işlek bir ektir. +lA-, +lAn- ve +lAş- ekleri ile benzer işlevde kullanılarak birçok kelime türetir: *ayazı-* "hava ayaza çekmek" (DS 409), *aydını-* "aydınlanmak" (DS 412), *bayı-* "zengin olmak, büyümek" (DS 579), *derdi-* "derdi tazelenmek, içlenmek" (DS 1432), *zayıfı-* "zayıflamak" (MAS 404) vb. (Güzel, 2020, s. 481).

-I-/-U- eki FFYE olarak işlek olmayan bir ektir: *azı-* "başkaldırmak" (DS 439), *çirpi-* "kırpmak, kesmek" (MAS 93), *dürü-* "katlamak, sarmak, kıvırmak" (DS 1634), *iyeşi-* "inatlaşmak" (DS 4526), *yeli-* "şımarmak, yaramazlık yapmak" (DS 4234), *yozu-* "gücünü yitirmek" (DS 4304) vb. (Güzel, 2020, s. 546).

7.13. /-Ik/Uk/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

-Ik/-Uk eki FİYE olarak EAT döneminde ünlüsü daima yuvarlaktır. Düz ünlülü bazı kelimelere eklenince tabandaki ünlüyü etkileyip bunları da yuvarlaklaştırdığı görülür. Geçişli geçişsiz her iki fiil köküne de gelebilir. İsim ve sıfatlar türetir: *ḳatuk* (Tıb. Neb. 22a.11), *ṣovuḳ* (MC. 80b.8), *esrük* "sarhoş" (MC.79b.2), *ayruḳ* (MC. 59a.11), *açuḳ* (EMŞer.72) vb. (Gülsevin, 2007, s. 136).

+Ik-/+Uk- ekinde İFYE olarak Eski Türkçeden beri bir değişiklik görülmez. Eski Türkçede daha işlek olan ek, Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'ne gelene kadar işlekliğini kaybetmiştir. Ek, çoğunlukla geçişsiz fiiler türetmiştir: *gözükdi* (TİKT s. 144/13a-12,13), *birikübe*n (GN s. 63/229), *açıḳdı* "tok karşıtı olarak" (TİKT s. 132/6b-10) vb. (Yelten, 2009, s. 233).

7.14. /-Ik/-Uk/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

+Ik/+Uk eki İİYE olarak kelime köküne +Ir eki alması sonucu oluşturulmuş ses yansımalı köklerden sonra küçültme anlamı katan bazı isim ve sıfatlar türeten bir ektir: *çıkrık* < çıkır-ık, gıcırık, *kıtırık* vb. (Korkmaz, 2003, s. 47).

-Ik/-Uk eki FİYE olarak geçişli geçişsiz tek ve çok heceli fiillere gelerek sıfat ve isimler türeten çok işlek bir ektir. Korkmaz, Ik/Uk ekiyle yapılmış türetmelerde "olmuş, bitmiş olanı gösterme ve -mış ekine koşut bir işlev taşıma" özelliğinden dolayı, eki Eski Türkçe -yUk ekine bağlamayı daha uygun görmüştür. Ayrıca, y ünsüzünün Türkçede kolayca eriyip kaybolma özelliği taşımasından dolayı bu ekin Eski Türkçedeki -yUk ekinden geldiği yargısına varmıştır: *artık* "artmış", *bitik, çıkık, boğuk, bulanık, değişik, sökük, sarık* vb. (Korkmaz, 2003, s. 84).

+Ik-/+Uk- eki İFYE olarak Eski Türkçeden beri kullanılan bir ektir. Eski Türkçede daha fazla örnekleri olmakla birlikte Türkiye Türkçesinde işlekliğini yitirmiştir. Fakat türettiği fiillerin kullanış alanı geniştir: *acık-, birik-, buruk-, gecik-, gözük-* vb. (Korkmaz, 2003, s. 115).

7.15. /-Ik/-Uk/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

-Ik/-Uk eki FİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında ekin çatı eklerinden sonra yaygın bir şekilde kullanıldığı görülür. Sıfat türetir: *ağarık* "solmuş, rengi aklaşmış" (KA 97), *alık* "kavrayıcı, hassas alıngan" (DS 217), *bezik* "soluk, rengini atmış" (DS 652). Yer isimleri türetir: *arınık* "otu taşı temizlenmiş tarla yolu" (DS 321), *çümük* "yıkanılan yer, banyo" (DS 4481). Alet ve eşya isimleri türetir: *çalık* "baş örtüsü" (DS 1051), *döndürük* "topaç" (DS 1582) vb. (Güzel, 2020, s. 369).

+Ik-/+Uk- eki İFYE olarak ağızlarda pek işlek olmayan bir ektir: *derdik-* "dertlenmek, ağlamaklı olmak" (DS 1432), *dizik-* "diz çökmek" (DS 4486), *kabızık-* "kabız olmak" (DS 2583), *kinik-* "kint tutmak, öfkelenmek" (DS 2869), *otuk-* "kuzu, oğlak, buzağı gibi hayvanların yavrularının otlamaya başlaması" (DS 3295), *usuk-* "uslanmak, uslu görünmek" (DS 4044) vb. (Güzel, 2020, s. 483).

7.16. /+lA/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

+lA eki İİYE olarak işlek bir ek değildir. Ek aslında *ile* takısından gelmiş olup bu ekle türetilen kelimeler bir takı öbeği hükmünde olduğu için çoğunlukla eklendiği kelimeyi zarf yapar (Banguoğlu, 2000, s. 185). Zaman zarflarına eklenerek anlamı pekiştirir: *ṭaŋla* "şafak" (Tıb.Neb. 39b.9), *dünle* (Mrzb. 23a.9). İsimlere eklenerek yer isimleri yapar: *ḳışla* (Mec.Nez. 385,3), *yayla* (Mec.Nez. 385,3) vb. (Gülsevin, 2007, s. 117).

+lA- eki İFYE olarak en işlek yapım eklerinden biridir. Eski Türkçeden beri herhangi bir değişikliğe uğramamıştır (Yelten, 2009, s. 215). İsimlerden hem geçişli hem geçişsiz fiiller yapar: *gicele-* (MF. 4639), *aruḳla-* "zayıflamak" (Tıb.Neb. 100b.18), *gönüle-* "kıskanmak" (Mrzb. 26a.10), *ḳarşula-* (EMŞer. 304), *aġırla-* (MC. 12a.5) vb. (Gülsevin, 2007, s. 120).

7.17. /+lA/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

+lA eki İİYE olarak Eski Türkçede +lag şeklinde kullanılan ek, zamanla -g sesinin eriyip düşmesiyle +lA şeklini almıştır. İşlek olmayıp yer ve arazi isimleri oluşturmuştur: *kışla* < *kışlag* "kışın oturulan yer, askerin barınıdığı yer", *yayla* < *yaylag* "yazın oturulan, göçülen yer, yayla", *kumla* < *kumlag* "kumlu arazi, kumluk yer", *tuzla* < *tuzlag* "tuzlu yer, tuzlu arazi" vb. (Korkmaz, 2003, s. 49).

+lA- eki İFYE olarak en işlek ektir[14]. Örnekleri sayılamayacak kadar çoktur. Her çeşit ismin sonuna gelerek yapma ve olma ifade eden fiiller yapar. Türkçede başlangıçtan beri yer almış ve son dönemde en çok kullanılan yapım eki olmuştur: *başla-, sula-, avla-, topla-, temizle-, serinle-, gecele-* vb. (Ergin, 1993, s. 170).

7.18. /+lA/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

+lA eki İİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında pek işlek bir ek değildir: *dünle/dünne* "sabah erken, gün ağarmadan" (DS 1631), *yetikle* "yetecek kadar" (DS 4257), *sabala* "sabahleyin" (DS 4659), *gatla* "kez" (DS 4537), *çokçala* "çok kez" (DS 1257) vb. (Güzel, 2020, s. 147).

[14] Günay Karaağaç, +lA eki ile ilgili olarak şunları ifade eder: "Türk dili tarihi içinde birleşik fiiller yapıyor gibidir: İşlekliği tam olan bir ek olarak genellikle ad köklerine getirilen bu ekten sonra -n-, -ş- ve -t- gibi eylemden eylem yapan ekler geldiğinde ortaya çıkan la-n-, la-ş- ve la-t- yapılarını ayrı ekler olarak görmek, anlamsızdır: aciz > acizle-n-, aciz > acizle-ş-, ağır > ağırla-t- vb." (Karaağaç, 2013, s. 308).

+lA- eki İFYE olarak kullanım alanı çok geniştir. Farklı anlamlarda geçişli fiiller türetir: *akılla-* "aklına getirmek, hatırlamak" (M-VADK 69), *boşla-* "ipini çözmek, serbest bırakmak" (TYA 40), *eskile-* "bir kimsenin eksiğini bulmak" (DS 1782). Çeşitli anlamlarda geçişsiz fiiller türetir: *barkla-* "ev bark sahibi olmak, evlenmek" (DS 534), *dizle-* "diz üstü düşmek" (DS 1532), *yüzle-* "yüz vermek" (Y-BYA 247) vb. (Güzel, 2020, s. 487).

7.19. /-sI/-sU/ ekinin Eski Anadolu Türkçesinde kullanımı:

-sI/-sU eki FİYE olarak EAT'de pek işlek değildir. Birkaç kelimede görülmektedir: *buŋalsılıġ* "bunaltı, sıkıntı, darlık" (SN s. 387/M188-2841), *tütsi* (MŞ s. 47/M39a-8,9) gibi. Zaman bildiren isimler türetir: *yatsu* (TİKT s. 280/3a-7,8) vb. (Yelten, 2009, s. 186).

+sI-/+sU- eki İFYE olarak EAT'de çok az kullanılmıştır. Örnekleri sınırlıdır: *ayruḳsır* "başkalaşmak, başka türlü olmak, değişmek" (MZ, 53a/8), *ayruḳsıtma* (KN, 157/10), *ayruḳsımazsa* (Mİ, 15a/6) vb. (Karaoğlu, 2016, s. 852).

7.20. /-sI/-sU/ ekinin Türkiye Türkçesinde kullanımı:

-sI/-sU eki FİYE olarak Eski Türkçeden beri kullanılan işlek olmayan bir ektir. Eski Türkçede hem -sIk/-sUk hem de -sIg/-sUg biçimlerinde yer alarak sıfat ve isimler türetmiştir. Türkiye Türkçesinde bu ekle yapılmış çok fazla ek yoktur: *yatsı* < *yat-sıg, yat-sık* "yatacak zaman, yatma zamanı", *yassı* (< *yaz-* "yaymak, yassılaştırmak"), *tütsü* (Korkmaz, 2003, s. 105).

+sI-/+sU- eki İFYE olarak Eski Türkçede görülen, zamanla işlekliğini yitiren ve istek bildiren bir ektir (Karaağaç, 2013, s. 314). Korkmaz, ekin +sA- > +sI- biçiminde bir ünlü daralmasıyla oluşabileceğini söyler: *boğursa-/boğursu-, erse-/ersi-* "kadının erkek istemesi" vb. ek isimlerden istek bildiren geçişli fiiller türetir: *göresi-* "görmek istemek", *tekesi-* "dişi keçi teke istemek" vb. (Korkmaz, 2003, s. 122).

7.21. /-sI/-sU/ ekinin Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı:

-sI/-sU eki FİYE olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında çok az örneğine rastlanır: *yansı* "ters yanıt; aksi, ters kimse" (DS 4175), *yassu* "yığılıp dövenle sürülmeye hazırlanmış ekin" (DS4195), *körüksü* "korkak olarak yetişme, korkaklığa alışma" [DS: *körük-* "yılmak, pusmak, durgunlaşmak, gücünü yitirmek"] (DS 2969) vb. (Güzel, 2020, s. 439).

+sI-/+sU- eki İFYE olarak genellikle "gibi olmak", "kökte belirtilen duruma dönüşmek" anlamını taşıyan geçişsiz fiiller türetir: *ağarsı-/ağırsı-* "yemeğin bozulmaya yüz tutması" (DS 82), *darsı-* "sıkışmak; canı sıkılmak, bunalmak" (DS 1372), *hamsa-* "çevikliğini yitirmek, hamlaşmak" (DS 2269). Genellikle "gibi görmek, gibi saymak" anlamını taşıyan geçişli fiiller türetir: *güzelsi-* "bir şeyi güzel saymak" (DS 2243), *ıraksı-* "uzak sanmak" (DS 2481) vb. (Güzel, 2020, s. 510).

Sonuç

Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan yapım ekleri yetmişe yakın kaynak taranarak tespit edilmiştir. Bu ekler kendi içlerinde tasnif edilmiş, isimleştirme işlevinin çok baskın olduğu görülmüştür. Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan 211 yapım eki ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan 146'sı isim yapan ektir. Bu da bu dönemde isimleştirme işlevinde kullanılan yapım eklerinin dönemin bütün yapım ekleri içindeki oranın yüzde 69 olduğunu gösterir. Türkiye Türkçesinde 218 yapım eki tespit edilmiştir. Bunlardan 163'ü isim yapan ek olup bu dönemde kullanılan yapım ekleri içindeki oranı yüzde 75'tir. Türkiye Türkçesi ağızlarında ise 325 yapım eki tespit edilmiştir. Bunların 230'u isimleştirme işlevinde kullanılmış olup ağızlarda kullanılan yapım ekleri içindeki oranı yüzde 71'tir. Bu da bize Türkçenin isim ve fiil köklerinden daha çok isim ürettiğini göstermiştir.

Araştırmada Türkiye Türkçesi ağızlarından ayrı olarak sadece Eski Anadolu Türkçesinde ve Türkiye Türkçesinde kullanılan yapım eklerinin sayılarının hemen hemen aynı olduğu görülmüştür. Fakat bu bizi bir yanılgıya düşürmemelidir. Çünkü her iki dönemde de kullanılan ekler aynı değildir. Tespit edilebilen 22 İİYE, 19 FİYE, 11 İFYE ve 13 FFYE olmak üzere toplam 65 yapım eki Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür. Bunun yanında da yaklaşık bu kadar yeni yapım eki Türkiye Türkçesinde kullanılmaya başlanmıştır. Eski Anadolu Türkçesinde kullanımdan düşmüş yapım eklerinin Eski Anadolu Türkçesi döneminde kullanılan bütün yapım eklerine oranı yaklaşık yüzde 39'dur.

Eski Anadolu Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında ortak olarak kullanılan yapım eklerinin sayısı 59 olarak tespit edilmiştir. EAT'de 214, TT'de 218 ve TTA'da 325 yapım ekinin kullanıldığı göz önünde bulundurulursa yapım eklerinin kullanımında bir sürekliliğinin olmadığı düşünülebilir. Bunlardan ancak bir kısmının tarihî süreç içerisinde devamlılık sağladığı gözlenmiştir.

Araştırmanın ana konusunu teşkil eden tek şekilli, çok işlevli 7 yapım eki tespit edilmiştir: -A, -An, -Ar, -I/-U, -Ik/-Uk, -lA, -sI/-sU. Bunlardan -A ekinin dört işlevli (İİYE, FİYE, İFYE ve FFYE) olarak kullanıldığı görülmüştür. -Ar ve -I/-U eklerinin üç işlevli, diğer eklerin ise iki işlevli oldukları tespit edilmiştir. Yapım ekleri içerisinde bu eklerin diğer eklere göre daha işlek ve canlı ekler olduğu söylenebilir.

Yapım eklerinin bir kısmına bazı dilbilgisi çalışmalarında yer verilirken diğer çalışmalarda yer verilmediği görülmüştür. Türk dilinin bütün yapım eklerinin eksiksiz olarak ortaya konması, bu alanla ilgili çalışma yapanlar için önem arz etmektedir. Bununla ilgili olarak Türkçenin tersine sözlükleri tek tek taranarak bütün yapım eklerinin tespit edilmesi faydalı olacaktır.

Kısaltmalar

ADÜM-II: Caferoğlu, A. (1994), *Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme II*. Ankara: TDK Yayınları.

ÇKTA: Türkmenoğlu, A. (2008), *Çukurova Kadirli Dağkolu Türkmen Ağzı Sözlüğü*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları

Çrh.: Mansuroğlu, M. (1956), *Ahmet Fakih, Çarhname*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları

DKor.D.: Ergin, M. (1986), *Dede Korkut Kitabı, Dede Korkut Hikâyeleri, Dresten Nüshası (Metin-Sözlük) (*2 b.). İstanbul: Ebru Yayınları.

DS: Derleme Sözlüğü

EAT: Eski Anadolu Türkçesi

EİA: Gemalmaz, E. (1995), *Erzurum İli Ağızları III (Bibliyografya, Sözlük ve Dizinler)*. Ankara: TDK Yayınları

EM: Canpolat, M. - Önler, Z. (2007) *İshâk bin Murâd, Edviye-i Müfrede*. Ankara: TDK Yayınları.

EMİYA: İleri, C. (2008), *Eskişehir İli Mihalıççık İlçesi ve Yöresi Ağızları*. Ankara: TDK Yayınları.

EMŞer.: Mazıoğlu, H. (1974), *Ahmet Fakih, Kitabu Evsafı Mesacidi'ş-Şerife*. Ankara: TDK Yayınları.

ET: Eski Türkçe

GKA: San, S. Ö. (1990), *Gümüşhane Kültür Araştırmaları ve Yöre Ağızları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Işk.: Yüksel, S. (1965), *Mehmed, Işk-nâme*. Ankara: DTCF Yayınları.

KA: Yedekçioğlu, K. (1992), *Kayseri Ağzı II-Sözcükler*. Kayseri: Ak Ofset Yayınları.

KbrA: Saracoğlu E. (2004), *Kıbrıs Ağzı*. Lefkoşa: Ateş Matbaacılık.

Kıs.Enb.: Hacıeminoğlu, N. (1961), Sa'lebi'nin Kısasu'l-Enbiyasının Tercümesi İzlerinde Bir Gramer Denemesi, *TDED*, XI, 47-66.

Kur.Ter.: Topaloğlu, A. (1978), *Muhammed bin Hamza (XV. Yüzyılda Yapılmış) Kur'ân Tercümesi (İkinci Cilt Sözlük)*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

MAS: Tor, G. (2004), *Mersin Ağzı Sözlüğü*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.

MC.: Gülsevin, G. (1989), *Ahmed-i Dâ'î, Miftâhu'l-Cenne (Metin-Dil Özellikleri-Dizin),* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi, (Cilt 1-2), VIII, Malatya.

Mec.Nez.: Canpolat, M. (1982), *Mecmu'atü'n-Nezâir*. Ankara: TDK Yayınları.

Mev.2: Mansuroğlu, M. (1954), Mevlana Celaleddin Rumî'de Türkçe Beyit ve İbâreler, *TDAY*, 207-220.

Mİ: Üstünova, K. (2003), *Kutbe'd-dîn İznikî, Mukaddime*. Bursa: Uludağ Ünv. Yayınları.

MİAS: Çınar, A. A. (2004), *Muğla İli Ağzı Sözlüğü*. İzmir: Birleşik Matbaacılık.

MKS: Kaya, Ö. - Kozan, H. A. (2003), *Mahalli Kelimeler Sözlüğü*. Kahramanmaraş: Ukde Yayınları.

Mrzb.: Korkmaz, Z. (1973), *Sadruddin Şeyhoğlu, Marzuban-name (İneleme-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*. Ankara: DTCF Yayınları.

M-VADK: Özdarendeli, N. (2013), Velimeşe Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar, *Selçuk Ü.*

TAD, 34, 57-79.

MZ: Korkmaz, Z. (1973), *Marzubân-nâme Tercümesi, İnceleme-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım,* Ankara: A.Ü. DTCF Yayınları.

NF: Güney, E.; Güney, H. (2006), *Nevşehir Folkloru 1*. Ankara: Nevşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

SN: Dilçin, C. (1991), *Mes'ud b. Ahmed, Süheyl ü Nev-bahâr, İnceleme-Metin-Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Tıb.Neb.: Çağıran, Ö. (1992), *Ahmed-i Dâ'î, Tıbb-ı Nebevî (Metin-Dil Özellikleri-Dizin)*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi. Malatya.

TİKT: Yelten, M. (1998), *Târih-i İbn-i Kesîr Tercümesi (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük) Şirvanlı Mahmud*. Ankara: TDK Yayınları.

TMES: Emiroğlu, K. (1989), *Trabzon Maçka Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.

TDK: Türk Dil Kurumu

TT: Türkiye Türkçesi

TTA: Türkiye Türkçesi Ağızları

TYA: Demir, N. (2006), *Trabzon ve Yöresi Ağızları III (Sözlük)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Y-BYA: Kibar, O. (1998), *Biga Yöresi Ağızları*, Çanakkale On Sekiz Mart Ünv. SBE, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

YZ: Dilçin, D. (1946), *Şeyyad Hamza, Yusuf u Züleyha*. Ankara: TDK Yayınları.

Kaynakça

Argunşah M. (2011*), "Türkçede Zarf-Fiil Eklerinin Durum Ekleriyle Kalıplaşması",* Turkish Studies –

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, S. 6/1, s. 55-68.

Banguoğlu, T. (2000), *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Dilek, S. (2005), *Eski Anadolu Türkçesinde İsimden Fiil Fiilden Fiil Yapma Ekleri ve Fonksiyonları*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Doğan, E. (2014), "Türkiye Türkçesinde Addan Zarf Türeten Birleşik Ekler Üzerine", *İÜEF Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S. 50, s. 11-28.

Ergin, M. (1993), *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

Erten M. (2007), "+sız Eki Olumsuzluk Eki Midir?" *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 2/4, s. 1168-1173.

Gedizli, M. (2012), "Türkçede Tek Şekilli ve Çok İşlevli Yapım Ekleri", *Turkish Studies - İnternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 7/4, s. 3351-3369.

Genc, G. (2005), *Eski Anadolu Türkçesinde İsimden İsim Fiilden İsim Yapma Ekleri ve Fonksiyonları*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Gülsevin, G. (2007), *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK Yayınları.

Gülsevin, G. - Boz, E. (2010), *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Güngör, O. C. - Bekar B. - Kaya, M. (2023), *Firdevsî-yi Rûmî Süleymân-nâme-yi Kebîr (36. Cilt) Giriş-İnceleme-Dizin-Tıpkıbasım*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Güzel F. (2015), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Söz Yapımı*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Eski Türk Dili Bilim Dalı (Doktora Tezi), Elazığ.

Güzel, F. (2018), "Türkiye Türkçesi Ağızlarında Yapım Ekleri I: Yazı Dilinde Bulunmayan Yapım Ekleri", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - BELLETEN*, S. 66, s. 73-112.

Güzel, F. (2020), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Söz Yapımı*. Ankara: TDK Yayınları

Hatipoğlu, V. (1981), *Türkçenin Ekleri* (2 b.). Ankara: TDK Yayınları.

Hengirmen, M. (1998), *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Karaağaç, G. (2013), *Türkçenin Dilbilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karaoğlu, S. (2016), *Eski Anadolu Türkçesinde (14. YY.) Türetim Ekleri ve Söz Yapımı*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Doktora Tezi), Eskişehir.

Karaoğlu, S. (2022), *Eski Anadolu Türkçesinde (14. yy.) Türetim Ekleri*. TDK Yayınları: Ankara.

Korkmaz, Z. (1973), *Marzubân-nâme Tercümesi (Sadru'd-din Şeyhoğlu) İnceleme-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım*. Ankara: Ankara Üniversites Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.

Köktekin, K. (2008), *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Fenomen Yayınları.

Öner, M.(2006), "Türkçede İsimden Fiil Yapımı Üzerine Notlar", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C 3, S 1, s. 60-76.

Özkan, M. (1997), *Tarih İçinde Türk Dili*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Özkan, M. (2009), *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Paylan, K. (2015), *Türkçede Kelime Türetme Yollarına Genel Bir Bakış*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisasn Tezi), Denizli.

Salman, R. (2003), "Türkçede Sıfat-Fiil Eklerinin Kalıcı İsim Oluşturma İşlevleri" *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, S. 47, s. 188-223.

Savran, H. (2010), "'Derleme Sözlüğü'ndeki Kalıplaşmış Ad-Fiillerin Ve Sıfat-Fiillerin Yazı Dilinde Kullanılırlık Durumları", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, S. 57, s. 51-92.

Taş, İ. (2009), *Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı*. Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, T. (2000), *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 9.

Timurtaş, F. K. (1977), *Eski Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Toparlı, R. (1995), *Harezm Türkçesi*. Sivas: Dilet Ofset Matbaacılık.

Türk, V. - Doğan, Ş. - Şerifoğlu, Y. (2015), *Eski Anadolu Türkçesi Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları

Yelten, M. (2009), *Eski Anadolu Türkçesi ve Örnek Metinler*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İstanbul.

Zülfikar, H. (1991), *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK Yayınları.

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